

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Marcela Mendonça Cavalheiro

Trabalho de Conclusão de Curso

**As Relações Pedagógicas propostas em versões da Base
Nacional Comum Curricular:** uma análise documental

Porto Alegre - Rio Grande do Sul
2018

MARCELA MENDONÇA CAVALHEIRO

As Relações Pedagógicas propostas em versões da Base Nacional Comum Curricular: uma análise documental

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como parte das exigências para a obtenção do título de Licenciado(a) em Ciências Biológicas.

Porto Alegre, 13 de janeiro de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof. (Russel Teresinha Dutra da Rosa)
Departamento de Ensino e Currículo, Faculdade de Educação, UFRGS

Prof. (Simone Bicca Charczuk)
Departamento de Estudos Básicos, Faculdade de Educação, UFRGS

Prof. (Lauren Valentim)
Departamento de Ciências da Natureza, Colégio de Aplicação, UFRGS

Introdução

As relações pedagógicas em sala de aula são cruciais para os processos de ensino e aprendizagem, mas vem se tornando um desafio para os professores ao longo dos últimos anos.

Durante o meu estágio de docência em Ciências, o que mais me marcou foram as dificuldades na hora de lidar com os alunos e a dúvida constante de como eu deveria ter me relacionado com eles. Apesar disso, procurei seguir Espinoza, quando ela diz que a concepção de ensino foi se transformando à medida que se entendeu que o aluno precisa ter uma participação mais ativa em sala de aula, ou seja, como agente da própria aprendizagem (2010).

Está escrito no documento de Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica que:

[...] a escola convive hoje com estudantes de uma infância, de uma juventude (des) realizada, que estão nas ruas, em situação de risco e exploração, e aqueles de uma infância e juventude (hiper) realizada [...]. Não há mais como tratar: os estudantes como se fossem homogêneos, submissos, sem voz; os pais e a comunidade escolar como objetos (2013, p.35).

Apesar da recomendação em estudos de especialistas do campo da educação e do proposto em documentos oficiais quanto à participação ativa do aluno, notei que a maioria dos estudantes apresentava certa resistência para se inserir na aula de modo participativo e independente, mesmo quando havia um forte encorajamento por parte dos professores. Penso nisso como uma falta de hábito dos alunos em lidar com esse tipo de interação, parecendo não ser proporcionada com muita frequência pelos métodos de ensino adotados na escola. Mas também é possível que os alunos tenham uma forte preferência por se manterem numa zona de conforto na qual não precisem pensar naquilo que não entendem ou que lhes é estranho, e isso só para citar algumas hipóteses para esse comportamento. Ainda que os alunos nem sempre aderissem às propostas pedagógicas de forma ativa, isso não significa que fossem quietos, muitas vezes agitavam-se e mostravam-se dispersivos nas aulas.

Acredito que os alunos precisam de estímulos para participarem das aulas, mas penso que um dos incentivos mais instigantes seria a contextualização dos conteúdos ensinados dentro da realidade social dos alunos, da sua comunidade e do país, de modo que os alunos também vivam a experiência de ensino e aprendizagem integralmente, junto ao professor, e de modo expressivo para o contexto socioeconômico e político em que vivem, permitindo a esses alunos um significado na educação que vá além da simples aplicação desses conhecimentos em provas e testes ou, ainda, num mercado de trabalho descontextualizado do universo político e social do país. Como diz Freire:

[O professor e a escola têm o dever] de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam [à escola] [...], mas também, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos [...] e os baixos níveis de bem-estar das populações [...]? Porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina [...]? (FREIRE, 1996, p.30)

Objetivo da pesquisa

O objetivo desta pesquisa é analisar três versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a segunda versão publicada em abril de 2016, a terceira versão publicada em abril de 2017 e a versão final aprovada em dezembro de 2017, quanto às possíveis relações pedagógicas a serem estabelecidas a partir desses documentos. Foram escolhidas a segunda e a terceira versão, pois resultaram do trabalho de distintas equipes do Ministério de Educação. A última versão é muito semelhante à terceira, embora tenha recebido algumas modificações após as audiências públicas coordenadas pelo Conselho Nacional da Educação (CNE), que aprovou a versão final do texto, homologada pelo Ministério da Educação (MEC), mas algumas dessas poucas modificações foram relevantes, além de tratar-se, agora, do documento oficial da Base.

Pretende-se analisar se a relação pedagógica prevista na forma como os documentos foram organizados é diferente entre as três versões. Também pretende-

se analisar como é proposta a formação dos alunos para o exercício da cidadania, examinando-se os textos introdutórios das três versões quanto a sua contextualização histórico-social.

Para entender o contexto de produção das três versões da BNCC também foram analisados os proponentes e os sujeitos envolvidos na redação da segunda e da terceira versão da BNCC.

Revisão bibliográfica

De acordo com Santana, Tuttman e Aguiar (2017), conselheiras do Conselho Nacional de Educação:

[O] processo de construção da BNCC deve se efetivar por meio de proposição pedagógica que tenham por eixo as DCNs para a Educação Básica [expresso] 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.

Portanto a Base não é um currículo ou proposta curricular, tampouco projeto pedagógico. A Base Nacional Comum Curricular estabelece princípios, objetivos, temáticas que orientam grandes políticas públicas: a definição de currículos pelos sistemas de ensino, a produção de materiais didáticos, avaliação, compra e distribuição pelo MEC, os currículos de formação de professores e as avaliações em larga escala como a prova Brasil e o ENEM. Todas essas grandes políticas irão orientar a elaboração de projetos político-pedagógicos pelas escolas, a construção de propostas pedagógicas pelos professores, o desenvolvimento de práticas pedagógicas onde a relação pedagógica vai acontecer, sem restringi-los ou engessá-los (SANTANA, TUTTMAN E AGUIAR, 2017).

A educação na legislação brasileira, de acordo com a Constituição Federal de 1988, é um direito social (Art 6º, *caput*), competindo “privativamente à União legislar sobre” as “diretrizes e bases da educação nacional” (Art. 22, inciso XXIV). Além disso, diz no Art. 205 da Constituição que:

A educação, **direito de todos e dever do Estado e da família**, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao **pleno** desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o **exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, grifos nossos).

No caput do artigo 210 do mesmo documento é dito que “[s]erão fixados **conteúdos mínimos** para o ensino fundamental [...]” (BRASIL, 1988, grifos nossos). Esse artigo, de acordo com o site da Base Nacional Comum Curricular¹ (BNCC) gerou discussão em torno da necessidade de criação de uma BNCC.

Em 1996, baseados no artigo 22 da Constituição, no qual se previa a criação de uma lei sobre a educação brasileira que determinasse as diretrizes e bases da educação nacional, foi criada a lei nº 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Na LDBEN, o artigo 26 cita que:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, grifos nossos)

Isso manteve a discussão sobre a construção de um documento que servisse como uma Base Nacional Comum dos currículos, ainda que o assunto gerasse controvérsia entre os profissionais da educação, acadêmicos, e “reformadores empresariais da educação” (FREITAS, 2012), em que alguns o viam como uma exigência imposta de forma ilegítima, prejudicando e atrapalhando a educação brasileira², e outros argumentavam em contrário, levando adiante a construção do documento.

¹Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/linha-do-tempo>. Acesso em 10/01/18.

²<http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/Sobre%20BNCC_por%20Anped%20e%20ABdC.pdf>
Acesso em: 12/01/18;
<http://www.anped.org.br/sites/default/files/manifesto2_contra_a_base_nacional_comum_curricular.pdf>
Acesso em: 12/01/18

A partir de uma política curricular nacional, prevista na LDBEN no art. 8º, parágrafo 1º³, foram estipuladas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). A partir da DCNs, foram instituídos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), apresentados aos educadores ao longo do período de 1997 a 2000⁴, o que não equivalia a uma Base Nacional Comum dos currículos, por serem parâmetros que não precisavam ser seguidos obrigatoriamente. Essa pode ter sido uma estratégia para uma melhor aceitação por parte do corpo docente. Mas as primeiras versões dos PCNs receberam muitas críticas (FRIGOTTO, 1996)

No ano de 2001, o Conselho Nacional da Educação “elaborou e divulgou uma coletânea com as Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas até aquele momento”. [...] “Nessa coletânea, ficaram claras a importância e as finalidades destas Diretrizes” (SANTANA, TUTTMAN E AGUIAR, 2017).

Santana, Tuttmann e Aguiar destacam algumas afirmativas do documento que consideram relevantes, e destacamos a seguinte:

[...] (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**. (SANTANA, TUTTMAN E AGUIAR, 2017, p.7, não enumerada, grifos nossos)

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” (SANTANA, TUTTMAN E AGUIAR, 2017). Em 2010, na Conferência Nacional da Educação (CONAE) onde se discutiu a Educação Básica, foi salientada, novamente, a importância de uma Base Nacional Comum⁵.

³Art 8º, §1º: “Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.” (BRASIL, 1996, grifos nossos)

⁴ <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/linha-do-tempo>>. Acesso em 10/01/18

⁵ Fonte: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/linha-do-tempo>>. Acesso em 10/01/18

Precisamos também falar sobre o conceito de cidadania no Brasil. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) esse conceito mudou a medida que a luta dos diversos movimentos sociais foi ganhando força, e passou de “algo ainda derivado e circunscrito ao âmbito da pura necessidade” (DCNEB, 2013, p.18) para uma noção de cidadania como um “acesso dos indivíduos aos bens e serviços de uma sociedade moderna” (DCNEB, 2013, p.18), como “a participação ativa dos indivíduos nas decisões pertinentes à sua vida cotidiana” (DCNEB, 2013, p.18).

Mesmo com essa mudança, o conceito de cidadania

“não deixou de ser uma reivindicação que situava o político na precedência do social: participar de decisões públicas significa obter direitos e assumir deveres, solicitar ou assegurar certas condições de vida minimamente civilizadas.” (DCNEB, 2013, p.19).

A DCN ainda ressalta o quanto as formas de exclusão social se tornaram mais sutis e humilhantes, e que a cidadania, mais do que nunca, aparece como uma “promessa de sociabilidade” (DCNEB, 2013, p.19), e depende da escola, da educação básica, ajudar a população a construir essa cidadania desde cedo. O trecho termina com algumas perguntas e com uma afirmação bastante importantes a respeito do tipo de educação que as Diretrizes Curriculares Nacionais aprovam:

[...] de que tipo de educação os homens e as mulheres dos próximos 20 anos necessitam, para participarem da construção desse mundo tão diverso? A que trabalho e a que cidadania se refere? Em outras palavras, que sociedade florescerá? Por isso mesmo, **a educação brasileira deve assumir o desafio de propor uma escola emancipadora e libertadora.** (DCNEB, 2013, p.18, grifos nossos)

A finalidade da educação é desenvolver a capacidade cognitiva e a autonomia moral dos sujeitos, o que raramente se encontra na escola ou mesmo na universidade que trabalham principalmente com a transmissão de informações. O modo de ensino predominante não parece perceber a diferença entre autonomia e heteronomia e acaba por valorizar os alunos quando os consideram educados e calmos, mesmo que seja apenas superficialmente ou um reflexo de notas boas que podem ser o resultado apenas da reprodução acrítica de informações. Quando os alunos se revoltam com o autoritarismo, mas não são autônomos, demonstram incapacidade de agir considerando a multiplicidade da realidade. O foco na autonomia pode resolver alguns

problemas enfrentados no ensino básico e superior, pois apoia os estudantes no desenvolvimento da capacidade de coordenar diferentes pontos de vista para tomar decisões que busquem atender aos interesses e necessidades dos demais (KAMII, 1990).

Rogers (2008), no primeiro capítulo da obra “Gestão de Relacionamento e comportamento em sala de aula”, explica e narra situações onde as atitudes dos professores com relação ao aluno, e vice-versa, geram uma interação positiva ou negativa que afeta o desenvolvimento do aprendizado e o comportamento do aluno e sua disposição para se envolver com os estudos e ser um colega respeitoso que não perturbe a aula, promovendo o foco nos trabalhos e assuntos escolares. Na introdução do livro, o autor sugere que o professor não se deixe dominar por pensamentos negativos e limitadores, ainda que justificáveis, por mais estressante que seja a situação. Ele dá exemplos de formas de agir e lidar com situações de divergência de opinião, para possibilitar um diálogo com os alunos e evitar conflitos desnecessários. A finalidade de gerir com sucesso o relacionamento entre professor e alunos passa pelo comportamento do professor em sala de aula, ao buscar se tornar um líder capaz de permitir que os alunos assumam responsabilidade pelo seu próprio comportamento e respeitem os direitos dos outros de forma autônoma. Isso vai ao encontro da proposta de Kamii (1990) que considera a autonomia moral e intelectual como o objetivo final da educação escolar.

Silva e Ramos também ressaltam como importante a forma da comunicação e o espaço para a argumentação na interação entre professor e alunos, particularmente nas situações de conflito (2012). Os autores defendem que o problema não são as divergências de opiniões em si, mas a maneira de lidar com elas. Eles se basearam em duas pesquisas feitas em escolas que utilizaram técnicas etnográficas para testar sua hipótese de que as situações de conflito em sala de aula podem ser melhoradas pela prática efetiva da argumentação auxiliada pela arte de convencer (retórica) e a consideração pelo outro (cortesia). Eles explicam que a retórica, a argumentação e a cortesia são palavras cujas origens históricas estão distantes uma das outras, mas que possuíram o objetivo comum de manter uma convivência pacífica. Portanto, a cortesia verbal auxiliada por uma argumentação honesta e envolvente pode ajudar a encontrar pontos comuns entre as falas divergentes e possíveis entendimentos, que é o que se busca na hora de lidar com discussões em sala de aula.

Embora, ao longo do tempo, a retórica tenha sido banalizada e tratada como mera técnica de persuasão, e a cortesia tenha se tornado sinônimo de hipocrisia e bajulação, Silva e Ramos defendem que, quando o professor trata os alunos com respeito e consideração, de forma cortês, e procura se expressar de forma clara e sensível, buscando preocupar-se não só com a sua imagem pública, mas com a de seus ouvintes também, ele cria um ambiente onde o respeito por si e pelos outros é incentivado. Este passa a ser um ambiente propício para a argumentação, onde não é necessário o uso de violência (física ou verbal). Nesse espaço, o esforço para se entender e ser entendido seria mútuo, com o professor dando o exemplo e podendo influenciar os alunos a adotarem o mesmo estilo de comunicação.

Mas fica a questão se hoje em dia existe espaço para essa cortesia em sua acepção original, que é o respeito por todas as pessoas numa discussão, independentemente de sua posição na hierarquia social e escolar.

Outro aspecto da relação pedagógica é discutido por La Taille (2005) pela eleição de três temas: conhecimento, moral e ética. De acordo com o autor, esses temas foram escolhidos porque estão dentro dos objetivos da escola, especificamente os objetivos da transmissão de conhecimentos e da formação de cidadãos. O autor explica que “valor” é a relação afetiva que mantemos com um objeto (físico ou não). Após, ele explica de que forma esses objetos podem ser valorizados, como eles são tratados na sociedade contemporânea, com foco na sociedade brasileira, e como os professores podem abordá-los na sala de aula. La Taille explica que o conhecimento é a articulação e o sentido que damos às várias informações que chegam a nós, mas que há uma desvalorização do conhecimento, em todos os âmbitos em que ele já teve importância na sociedade: como riqueza cultural, como ciência aplicada melhorando a vida das pessoas, como símbolo de status social e sucesso individual, como necessário à autonomia individual e para evitar ser manipulado por outros. Atualmente, a sociedade parece valorizar a quantidade de informações que uma pessoa possui mais do que sua capacidade de conectar essas informações, alguns expressam medo do progresso científico, e, algumas vezes, pode ocorrer uma glamorização da ignorância de pessoas bem-sucedidas financeiramente. O autor ainda reflete sobre uma aparente preferência das pessoas a se emocionarem e se sensibilizarem com um discurso ao invés de raciocinar sobre seu conteúdo. La Taille sugere que o professor busque explicar para os seus alunos a diferença entre

conhecimento e informação; que reforce as relações conhecimento/autonomia e, especialmente, a triste realidade da conexão indissociável entre ignorância e alienação; e que os professores valorizem aquilo que ensinam e repassem para os alunos o quão precioso é esse conhecimento.

Ao falar sobre o valor da moral, o autor diferencia plano moral de conteúdo moral. O plano moral seria simplesmente a forma, a “caixa” na qual o conteúdo moral, ou moral propriamente dita, é colocada. O plano moral, como explica o autor, pode ser traduzido na pergunta “como devo agir?” (2005, p.10). Como o conteúdo moral, a moral em si, varia de cultura para cultura e de pessoa para pessoa, La Taille optou pelos conceitos de justiça (igualdade e equidade) e dignidade (baseando-se no “imperativo categórico kantiano” (2005, p.11): tratar as pessoas sempre como fim, nunca como meio). Ele explica que apesar de vários avanços nos Direitos Humanos e de uma mudança significativa na opinião pública buscando a valorização da justiça e da dignidade, ainda permanecem preconceitos e injustiças no campo individual. Existe “certo divórcio” (2005, p.13) entre valores públicos e privados. Vivemos, de acordo com La Taille, num mal-estar moral paradoxal, no qual a imoralidade, desonestidade e heteronomia são vistas como regra, não como exceção, e em que há um excesso de vigilância das pessoas e um descaso por parte da escola com a educação dos alunos para a autonomia moral. Isso também é paradoxal, uma vez que a escola parece valorizar a formação de cidadãos, mas não busca trazer discussões sobre o plano moral, incluindo direitos e obrigações, ou o conteúdo moral, especificamente a justiça social e a dignidade humana. A formação moral na escola costuma ser limitada à definição de “regras”, vistas pelo autor como a “dimensão menos sofisticada” (2005, p. 14) da moral. Mas há uma ausência dos princípios pelos quais essas regras se regem. La Taille afirma que “o poder de convencimento da moral está nos princípios, não nas regras” (2005, p. 14), e uma grande quantidade de deveres sem explicação pode levar à desobediência, não à autonomia moral. Ele explica que os princípios são como a bússola que usamos para nos guiar num “mapa de regras”, pois os princípios são mais amplos e explicam o porquê daquela regra. La Taille explica que ainda que a educação moral não caiba apenas à escola, ela não pode se abster de realizá-la, independentemente da situação doméstica dos seus alunos, e que o objetivo dessa educação seria, não discutir “sobre bem ou sobre o mal” (2005, p.14), mas garantir a justiça e a dignidade no convívio escolar. Ele cita

que o Brasil já possui propostas para a formação moral, inclusas no documento sobre Ética dos “Parâmetros Curriculares Nacionais”, em processo de substituição pela “Base Nacional Comum Curricular”. Ainda, La Taille reforça que essa educação não deve ser pontual, mas contínua, um trabalho cotidiano e constante com os alunos. Por fim, comenta que seria proveitoso que as escolas discutissem os princípios por trás de suas regras, e que se esses princípios morais forem claros, não serão necessárias tantas regras, pois muitas serão decorrências lógicas desses princípios.

Por fim, a ética, diz La Taille, pode ser traduzida na pergunta “que vida eu quero viver?” (2005, p.15). O autor explica que para uma escolha ser ética, ela precisa ser coerente com o plano moral e com os seus conteúdos de justiça e dignidade. Além disso, que a ética implica a busca por uma "vida boa" (2005, p.16), com os outros e para os outros, dentro de instituições justas. Ele afirma que dentro dessa definição, todas as opções individuais de felicidade são aceitáveis contanto que se inclua o outro e que elas sejam pautadas pela justiça e pela dignidade. A ética se articula não só com a moral, mas com a própria formação da identidade, uma vez que na busca de uma vida “que eu quero viver/ que valha a pena ser vivida” buscamos “quem queremos ser”, nossa identidade. Dentro da sociedade atual um ponto positivo que La Taille vê no individualismo é que cada um escolhe o que é melhor para si, e não é obrigado a seguir ordens de outros que o fariam infeliz. Mas essa individualidade pode se tornar negativa quando ela se traduz em egoísmo e no uso de outras pessoas para alcançar seus objetivos. Ele comenta que hoje em dia esse aspecto negativo se sobressai mais, refletido nas atitudes de “cada um por si, e ninguém por todos” (2005, p.18), sem busca por justiça ou dignidade. Ele ainda salienta que existe uma confusão entre o “ser” e o “ter”, entre a identidade e o consumo, na qual o “ser” é tratado como opcional e vira um mal-estar social ao ser medido pelo “ter”, pois o consumo nunca satisfaz completamente a identidade. Como atuação dos professores com o objetivo de resolver esse problema, ele sugere trazer a discussão sobre “que vida eu quero viver?” e “quem eu quero ser” para dentro da sala de aula. Ele sugere que se discuta sobre o lugar do conhecimento na busca de uma vida significativa e sobre o lugar das outras pessoas nos planos de vida individuais, o que remete às dimensões de moral e ética. E termina sugerindo a reflexão sobre o tema da escola e dos valores.

As discussões sobre autonomia moral e ética, a partir da revisão bibliográfica, buscam estabelecer parâmetros para uma relação pedagógica que promova o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Uma pesquisa realizada por Fernando Cássio, doutor em ciências (físico-química) e pesquisador em políticas educacionais, professor da Universidade Federal do ABC (UFABC), e publicada no jornal online Nexo⁶ apresenta resultados bastante preocupantes com relação a participação efetiva da população brasileira e dos professores de escolas públicas e privadas no país na construção da Base Nacional Comum Curricular.

Apesar dos vários dados coletados das consultas públicas online, dos seminários estaduais, de pareceres técnicos e audiências públicas sobre a BNCC:

“[E]ntidades científicas como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e a Associação Brasileira de Currículo, para citar apenas dois exemplos, insistem que o processo de construção da Base “subalterniza o diálogo com as comunidades escolares” (ANPEd, 17 abr. 2017) e a ausência de uma “efetiva discussão democrática do que poderia ser uma base nacional curricular inclusiva, respeitosa e plural” (ABdC, 16 set. 2017).” [...] (CÁSSIO, 2017, p....)

Cássio ratifica o que vem se observando ao longo da construção da BNCC também por outros pesquisadores: um problema de participação, que virou objeto de disputa entre “reformadores empresariais” que apoiam a BNCC e “a recusa das associações científicas do campo educacional”.

Para debater o assunto de forma objetiva, o autor da pesquisa fez uma análise de microdados da consulta pública a respeito da BNCC para verificar resultados de maior significado:

[..] O Brasil possui 208 milhões de habitantes, em dados projetados de 2017, e 2,2 milhões de professores nas redes públicas e privadas do País (Censo Escolar 2016) [...] Uma análise dos microdados da consulta pública, obtidos da Secretaria Executiva do MEC via Lei de Acesso à Informação, mostra que o número de contribuintes únicos nas três categorias é 143.928.

⁶Fonte: <https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Participa%C3%A7%C3%A3o-e-participacionismo-na-constru%C3%A7%C3%A3o-da-Base-Nacional-Comum-Curricular> Acesso em 21/12/17 às 20:11

Ou seja, isso equivale a uma participação real individual aproximada de menos de 0,07% da população brasileira, e de aproximadamente 1% do total de professores das redes públicas e privadas do País, supondo que a proporção de professores e não professores se mantenha semelhante ao total nacional. Cássio continua sua análise:

[...] Aos usuários era apresentada uma escala do tipo Likert, com cinco opções: (1) concordo fortemente; (2) concordo; (3) sem opinião; (4) discordo; e (5) discordo fortemente. Em caso de concordância, o questionário era finalizado, sendo exibida na tela a mensagem de agradecimento. Em caso de discordância (discordo ou discordo fortemente), o usuário decidia, em uma nova tela, pela “exclusão” ou pela “modificação” do objetivo de aprendizagem. Optando por excluí-lo, respondia a uma pergunta com cinco opções sobre o motivo para a exclusão. Optando por modificá-lo, tinha acesso a uma caixa de texto livre para intervenção direta no texto da primeira versão. A contribuição mais qualificada, portanto, era a última opção possível aos usuários do Portal da Base. [...] A palavra “contribuição” é utilizada de modo indistinto para respostas a perguntas de múltipla escolha e para sugestões de intervenções no texto. Isso significa que **um contribuinte único que tenha interagido, por exemplo, com os 279 objetivos relacionados ao componente curricular Língua Portuguesa (entre Ensino Fundamental e Médio) — e, eventualmente, clicado “concordo plenamente” com a clareza e a pertinência/relevância dos mesmos — terá contribuído, segundo o cálculo do MEC, 279 vezes com a consulta (efetuando, a rigor, 558 cliques nos questionários).** (grifos nossos)

Cássio aponta que há uma diferença de aproximadamente 8400% entre o número de contribuintes únicos e as “12 milhões de contribuições” divulgadas pelo MEC. Ainda, após considerar como “contribuição efetiva” apenas as que de fato propuseram intervenções no texto da BNCC (caixa de texto), o pesquisador calculou um número de “27.138 sugestões de inclusão de novos objetivos e 157.358 sugestões de modificação de objetivos existentes”, representando apenas 1,52% dos 12 milhões anunciado.

A falta de distinção entre “cadastro no Portal”, “contribuinte”, “contribuição” e “contribuição efetiva” tem um custo elevado para o debate público qualificado: o de nos impressionarmos com o tamanho do número e esquecermos de avaliar o verdadeiro impacto da consulta na construção da BNCC.”[...] **“Induzidas** pelo próprio instrumento da consulta, as críticas a partir de uma visão seriada dos conteúdos de ensino foram muito frequentes

também no conjunto das contribuições efetivas à primeira versão da BNCC. Muitas das sugestões de inclusão e modificação remetem à estrutura compartimentalizada dos livros didáticos, o que, dirão muitos **reformadores empresariais da educação**, exporia o problema da **baixa qualificação profissional dos professores**. Para além dessa **formulação simplória**, **a resistência docente aos textos curriculares oficiais é, antes de tudo, um sintoma da eterna falta de diálogo no processo de construção desses documentos.** [...] (grifos nossos).

O autor ainda explicita o problema dessa falta de diálogo na construção de documentos como a BNCC sem uma participação e diálogos significativos com a população, em especial a população docente:

[A] recusa às “apostilas” das redes públicas, os diários de classe fictícios e o preparo deliberado dos alunos para o “sucesso” nas avaliações de larga escala têm sido cotidianamente acionados como repertórios de resistência do professorado aos currículos oficiais que aterrissam nas escolas.” [...] “Mais do que professores mal-formados ou desatualizados dos modismos pedagógicos, isso mostra que os currículos oficiais têm uma grande dificuldade de chegar às escolas. **É este o verdadeiro nó da BNCC: ela jamais deveria ter sido pensada para “chegar às escolas”. Deveria, desde o princípio, ter saído delas.**” [...] “Como toda política pública que mira a (re)produção de métricas avaliativas, a BNCC tem enfrentado muitas resistências no campo educacional. A análise da consulta pública permite descrever algumas dessas resistências, mas deixa de fora uma grande parte dos educadores que simplesmente não participaram do processo, **seja por não legitimarem a existência da Base ou por defenderem que as discussões a seu respeito deveriam começar a partir das escolas, rompendo com o padrão histórico de políticas educacionais implementadas “de cima para baixo”.**[...] “Não importa se a Base é inovadora, se o seu texto é claro ou se as suas intenções são boas: **uma base curricular exógena às culturas escolares e alheia à docência como atividade intelectual só será “implementada” no dia em que escolas e professores deixarem de existir como produtores do currículo.**” (grifos nossos).

Portanto, conclui o autor, o “participacionismo do MEC” que foi pensado para dar credibilidade à BNCC é falacioso, e, uma vez que a BNCC não foi construída pela

maior parte da população e nem sequer por um número significativo de profissionais da educação atuantes na escola, dificilmente ela será implementada. Como encerra Fernando Cássio:

“De certa forma, os resultados da consulta pública [realizada após a primeira versão da base ter saído] anunciam o que será o futuro da Base nas escolas brasileiras [...] um jogo de cena demagógico em que o governo e seus apoiadores empresariais fingem que escutam as escolas; e estas, por sua vez, fingem que implementam o currículo.”

Procedimentos metodológicos:

Conforme mencionado no item “Objetivo da Pesquisa”, esta pesquisa, de natureza qualitativa, foi feita por meio de análise comparativa dos conteúdos de três documentos oficiais: a segunda versão, a terceira e a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A metodologia utilizada foi a análise documental, que consistiu na organização e interpretação dos documentos pesquisados tendo em foco os objetivos do tema a ser trabalhado. Esses documentos foram comparados através de aplicativos para leitura de arquivos em PDF e de aplicativos como Word Office e o Word Excell, aproveitando-se de suas ferramentas disponíveis.

Nessa análise procuramos encontrar as convergências e divergências entre os textos pesquisados, e contextualizar de forma adequada os conceitos ali presentes, tendo em vista as fontes teóricas que fundamentam os documentos examinados (Pimentel, 2001). Apesar de a metodologia utilizada ser proveniente do campo da História, “pode-se afirmar que as questões teórico-metodológicas da Educação hoje não se distinguem daquelas que se manifestam em qualquer outra pesquisa histórica” (CORSETTI, 2006, p.35). Corsetti também salienta que é importante a análise crítica dos textos, buscando problematizar as fontes, colocando o problema da pesquisa como ponto de partida para a análise. “O trabalho com as fontes na análise documental [...] exige cuidado, atenção, intuição, criatividade [e, portanto,] não prescinde de uma relação anterior com a teoria e com a metodologia da história” (2006, p.36)

Retomando, foi realizada uma análise qualitativa comparativa e documental de três versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de abril de 2016, de abril de 2017 e de dezembro de 2017, buscando observar como a relação pedagógica é proposta. Pretendeu-se observar se a relação pedagógica, a ser construída a partir das orientações dessas três versões da Base Nacional Comum Curricular, foi voltada para a produção da autonomia intelectual e moral dos estudantes, bem como para o exercício da cidadania. Especificamente, foram analisados os princípios orientadores, se existem menções ao respeito mútuo necessário ao convívio social, e se houve incentivos por meio de metodologias de ensino e de avaliação à iniciativa dos estudantes. Também foi buscado se existe alguma forma de contextualização histórica acerca das desigualdades sociais e alguma recomendação em relação à ética, aos direitos humanos e à promoção de equidade étnico-racial e de gênero.

As perguntas orientadoras da análise foram selecionadas a partir do artigo de Kramer (1997) que, baseada em seus estudos, faz uma sugestão de análise crítica de propostas curriculares:

Sobre as(os) autoras(es) do texto:

- “Quais os participantes dessa produção e em que condições a proposta foi elaborada?” (p. 24, 1997)

- “O texto permite escutar/ler as vozes dos vários participantes do processo de implementação da proposta (da concepção teórica à execução prática)?” (p. 24, 1997)

Sobre o texto da BNCC:

- Qual o projeto político cultural por trás dessa proposta pedagógica?

- “Qual a direção, o sentido, o objetivo, o para que da proposta em análise?” (p.24, 1997)

- “Quanto à dimensão ética: que valores permeiam a proposta? Ordem e obediência; autonomia e cooperação; respeito e manutenção das diferenças; mudança e enfrentamento da desigualdade?” (p.26, 1997)

- “É um procedimento burocrático a ser cumprido ou um instrumento que, colocado nas mãos dos profissionais, pode ser apropriado e reapropriado por eles, pode ser mudado, criticado, superado?” (p.26, 1997)

A autora não especifica perguntas guias para analisar a quem a proposta se dirige ou que “tipo de diálogo [...] o texto em análise pretende estabelecer com seus leitores” (p.27, 1997), mas explica sobre o que ela espera de uma proposta quando a

lê, “perscrutando qual é sua aposta” (p.27, 1997). Ela comenta que uma proposta pedagógica não se implanta de fora para dentro e, portanto, está sempre em construção. Kramer também diz que uma proposta pedagógica faz parte de um projeto político e cultural, e não é apenas uma “mera listagem de conteúdos ou grade curricular” (p.27, 1997). A partir dessa reflexão de Kramer, retirei as seguintes perguntas:

Sobre os leitores a que se destina:

- Qual é a “aposta” da proposta pedagógica do texto? A quem ela se dirige?

- “Há indícios, no texto da proposta, de que [os] leitores esperados [professores, escolas, famílias, crianças, supervisores, diretores. Quem?] serão levados em conta como co-autores da proposta, podendo questioná-la, modificá-la etc.?” (p.24, 1997)

Resultados e Discussão

Em 2014, foi criada a Lei 13.005, instituindo o Plano Nacional da Educação (PNE), no qual, das 20 metas estabelecidas para melhorar a qualidade da Educação Básica, quatro delas tratam da Base Nacional Comum Curricular, de acordo com o site do MEC⁷.

Entretanto, essas quatro metas mencionadas não estão explicitadas no texto do site do MEC, e a Base Nacional Comum não é mencionada explicitamente em nenhum ponto do documento do PNE. Mas, se concluirmos com o que foi dito aqui que a definição de Base Nacional Comum dos currículos seja um documento que estabelece conteúdos mínimos comuns a serem incorporados nos currículos da Educação Básica de todo o país – embora muitos especialistas e estudiosos discordem dessa interpretação, e com razão⁸ –, podemos inferir que as metas referidas no site do MEC sejam as de números 5, 6, 7 e 9, explicitadas abaixo:

⁷ Fonte: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/linha-do-tempo>>. Acesso em 10/01/18

⁸ <http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/Sobre%20BNCC_por%20Anped%20e%20ABdC.pdf>
Acesso em: 12/01/18;
<http://www.anped.org.br/sites/default/files/manifesto2_contra_a_base_nacional_comum_curricular.pdf>
Acesso em: 12/01/18

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. (BRASIL, 2014, p.10)

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica. (BRASIL, 2014, p.10)

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio. (BRASIL, 2014, p.10)

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. (BRASIL, 2014, p.10)

É possível notar que, se forem estas as quatro metas referidas que dizem tratar da BNCC, algumas delas nem poderiam ter como estratégia apenas o estabelecimento de conteúdos curriculares mínimos. É o caso das metas 5 e 9, pois elas dependem muito mais de projetos pedagógicos e metodologias de ensino e de aprendizagem que permitam às escolas cumpri-las dentro do limite de tempo para a alfabetização ali estabelecido (meta 5), e visando o aumento da taxa de alfabetização e diminuição do analfabetismo funcional para no ensino básico (meta 9), do que de conteúdos curriculares mínimos ou de uma base curricular.

Portanto, essas metas dependem mais da quantidade de alunos que conseguiriam ser alfabetizados (metas 5 e 9) e do quão bem eles seriam capazes de dominar a capacidade de leitura e interpretação de texto (meta 9) do que dos conteúdos mínimos em si. Compreendemos que são necessários conteúdos que foquem na interpretação de textos e nas bases da alfabetização, mas sem uma relação pedagógica entre professor-aluno e aluno-conteúdo que seja favorável à alfabetização (e alfabetização funcional, ainda!), será difícil cumprir essas metas nos prazos e proporções estabelecidos. Isso não é algo a ser definido numa Base Nacional

Comum dos currículos – nem mesmo dentro da interpretação dos que justamente criticam sua redução a “conteúdos mínimos” que as instituições de ensino devem adotar – mas sim em cada escola, por cada professor e pelos alunos, dentro dos projetos e metodologias pedagógicas, e dentro dos currículos contextualizados de cada escola, pois cada comunidade de alunos tem um jeito e um tempo diferente para conseguir aprender os conteúdos.

A meta 6 parece exigir não necessariamente um aumento dos currículos para preencher todos os turnos de uma educação em tempo integral, mas, sim, um aumento das vagas e turnos oferecidos pela escola, e isso pouco ou nada tem a ver com conteúdos mínimos ou uma base nacional comum dos currículos, mas, sim, com o tempo em que a escola funciona e com um aumento do número de matrículas oferecidas pela escola.

A meta 7 é uma das poucas que tem bastante relação com os conteúdos mínimos, já que prevê um aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o que envolve uma melhora de desempenhos por parte dos alunos nos testes padronizados para todo o País que incorporam o índice⁹. Esses testes possuem conteúdos específicos que fariam, aí sim, parte de uma base nacional comum dos currículos, como conteúdos mínimos.

Portanto, parece que afirmar que quatro das metas definidas no PNE tratam, de fato, de uma Base Nacional Comum Curricular, pode ser um tanto exagerado, mesmo em um contexto que interpreta a Base como “conteúdos mínimos comuns”. Poderíamos dizer que 2 duas dessas metas tratam parcialmente (5 e 9) – quando muito – da BNCC e apenas uma (7) trata diretamente da Base.

Inclusive, não é coincidência que a meta 7 seja tão conectada à visão de BNCC que suportam os redatores da 3ª versão e da versão final, principalmente, além daqueles que defendem a existência da BNCC. De acordo com o professor da Universidade Federal do ABC (UFABC), Salomão Ximenes, citado na matéria de Antunes (2017), a lei do PNE, aprovada em 2014, que cita a implantação da “base nacional comum dos currículos” como uma estratégia para cumprir a meta 7, é um exemplo da capacidade de articulação política e construção de um consenso em torno

⁹ <<http://inep.gov.br/ideb>>. Acesso em: 13/01/18

da necessidade da BNCC por parte do que Ximenes chama de “reformadores empresariais da educação”:

“O principal grupo que incidiu para que esse tema entrasse no Plano Nacional de Educação foi esse setor de reformadores empresariais, que influenciaram no Congresso para que isso fosse incorporado na lei. Isso não vem dos sindicatos nem dos movimentos populares”, argumenta Salomão. (ANTUNES, 2017)

Além disso, Daniel Cara, na matéria de Antunes (2017), diz que a “emenda ao texto original, [meta 7], [foi] escrita pelo Fernando Haddad, [...] um economista que, na área da educação sempre se colocou ao lado dos movimentos empresariais”.

A partir de 2015, é instituída uma comissão de especialistas para elaborar uma proposta de Base Nacional Comum Curricular e, em outubro do mesmo ano, tem “início a consulta pública [online] para a construção da primeira versão da BNCC com contribuições da sociedade civil, de organizações e [de] entidades científicas”¹⁰.

Em março de 2016, a segunda versão da Base é publicada e, em junho do mesmo ano, é afirmado no portal da BNCC que são realizados seminários abertos à participação pública por todo o Brasil – embora pareçam ter sido pouco divulgados, e não há no site um cronograma com local e data dos eventos – com professores, gestores e especialistas debatendo essa segunda versão da BNCC.

É importante ressaltar que esse processo de estabelecimento e análise da BNCC ocorreu junto de um período relevante para a história e a política brasileiras, que durou de 2 de dezembro de 2015 a 31 de agosto de 2016: o processo de Impeachment da presidente Dilma Rouseff. Realizado num clima de instabilidade política e social, e de quebra de normas constitucionais, ele termina justamente no momento em que a terceira versão da BNCC começa a ser redigida¹¹, após a posse do então vice-presidente Michel Temer como presidente interino, o que altera completamente os quadros de componentes do Ministério da Educação (MEC), e, conseqüentemente, o Comitê Gestor da BNCC, entre outros ministérios e cargos.

¹⁰ <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/linha-do-tempo>>. Acesso em: 13/01/18

¹¹ <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/linha-do-tempo>>. Acesso em: 10/01/18

A terceira versão da BNCC, “elaborada de forma autônoma pelo Comitê Gestor” (SANTANA, TUTTMAN E AGUIAR, 2017), foi entregue em abril de 2017, considerada já como versão final pelo site da BNCC¹², sendo discutida apenas pelo Conselho Nacional da Educação (CNE), no final do ano de 2017, e homologada pelo MEC em 20 de dezembro de 2017, com algumas modificações promovidas pelo CNE, o que constitui, então, a versão final propriamente dita da Base Nacional Comum Curricular.

Chegamos, finalmente, no ponto de definir o que é então a BNCC. De acordo com esse documento final:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [...] **define o conjunto [...] de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver** ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, **de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento**, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BNCC, versão final, p.7, grifos nossos)

Entretanto, na segunda versão, temos um texto com diferenças cruciais, onde é dito que:

A BNCC [tem a finalidade de] **orientar os sistemas na elaboração de suas propostas curriculares, tem como fundamento o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento [...]** A concepção de **educação como direito** abarca as **intencionalidades do processo educacional**, em direção à **garantia de acesso, pelos estudantes e pelas estudantes, às condições para seu exercício de cidadania**. Os **objetivos de aprendizagem e desenvolvimento¹**, **apresentados pelos componentes curriculares que integram a BNCC, referem-se a essas intencionalidades educacionais**.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB) e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), entende-se a Base Nacional Comum Curricular como **“conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de**

¹² “Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)” <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/linha-do-tempo>>. Acesso em: 10/01/18

exercício da cidadania; nos movimentos sociais” (Parecer CNE/CEB nº 07/2010, p. 31). (BNCC, segunda versão, p.24 e 25, grifos nossos.)

Além disso, Santana, Tuttman e Aguiar (2017) parecem estabelecer uma definição de BNCC que vai além dessa divergência entre as versões aqui analisadas, em seu pedido de vistas:

[...] “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. [Citação de Cury, 2008, dentro do texto]” [...]

“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, à aprendizagem. É importante considerar, como eixo fundamental de uma proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a garantia dos princípios constitucionais de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, bem como o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.” [...]

“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.” (SANTANA, TUTTMANN e AGUIAR, 2017)

Portanto, é evidente que enquanto há um contexto sociopolítico e cultural ressaltado na segunda versão, na versão final essa contextualização não só está ausente no texto como a educação – que é um direito de todos e dever da União como diz o texto da nossa Constituição – é definida como um dever dos estudantes, uma vez que o documento final diz que “todos os alunos devem” desenvolver as “aprendizagens essenciais” definidas pela BNCC (2017, versão final, p.7) “de modo a [...] assegurar seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento”, o que dificilmente não se interpreta como o direito à educação.

Proponentes e redatores

Iniciamos a análise comparativa das três versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) observando as capas dos documentos. É perceptível uma enorme

diferença entre a capa da 2ª versão¹³ e a da 3ª versão (que permanece a mesma na versão final), pois tanto as imagens principais das capas quanto os elementos e simbologia presentes divergem quase que por completo.

Na segunda versão da BNCC, a capa mostra a diversidade brasileira através de uma imagem que tanto pode ser observada como uma pirâmide invertida quanto como um mapa do Brasil estilizado, composto de vários retângulos com “desenhos que representam os Estados e o Distrito Federal” (CGC COMUNICAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 2015):



Parece haver a intenção de representar a cultura diversa do País, interpretação que vai ao encontro do que afirmou Renato Janine Ribeiro, Ministro da Educação no período de 2015 em que a segunda versão estava sendo construída: “Faz parte da [segunda versão da] base comum a percepção de que nós temos diferenças regionais que devem ser consideradas, [e cada região deve] saber de todas as regiões, [além

¹³ A 1ª versão da BNCC já apresentava essa mesma capa da 2ª versão.

da sua]” (CGC COMUNICAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 2015). Portanto, as ilustrações dos retângulos que compõem a imagem, na capa da segunda versão, demonstram uma preocupação com a contextualização da BNCC dentro da diversidade cultural do País, o que representa uma educação ancorada na realidade nacional visando compreendê-la para transformá-la:

Nesse sentido, para que a inclusão social se efetive, é fundamental a incorporação, aos documentos curriculares, **de narrativas dos grupos historicamente excluídos**, de modo que se contemple, nas políticas públicas educacionais, **a diversidade** humana, social, **cultural**, econômica **da sociedade brasileira, tendo em vista a superação de discriminações** (BNCC, segunda versão, 2017, p. 27, grifos nossos)

As crianças, adolescentes, jovens e adultos, sujeitos da Educação Básica, têm direito: **ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade**, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem **valorizados seus** saberes, identidades, **culturas** e potencialidades, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual devem se comprometer; (BNCC, segunda versão, 2016, p. 34, grifos nossos)

As crianças, adolescentes, jovens e adultos, sujeitos da Educação Básica, têm direito: às oportunidades de se constituírem como indivíduos bem informados, capazes de exercitar o diálogo, analisar posições divergentes, respeitar decisões comuns para a solução de conflitos, **fazer valer suas reivindicações, a fim de se inserirem plenamente nos processos decisórios que ocorrem nas diferentes esferas da vida pública** (BNCC, segunda versão, 2016, p. 34, grifos nossos)

A BNCC contempla, nas diferentes áreas de conhecimentos, temáticas referentes à **interculturalidade**, à sustentabilidade socioambiental, assim como **às causas históricas, políticas, econômicas e sociais das diferentes formas de discriminação e exclusão**, contribuindo para a **identificação e a superação das desigualdades socialmente construídas**. [...] [A] existência de uma base comum para os currículos demandará, posteriormente à sua aprovação, a produção de documentos que tratem de como essa base se coloca **em relação às especificidades das modalidades da Educação Básica**, vez que essas modalidades têm diretrizes próprias, que as regulamentam. (BNCC, segunda versão, 2016, p. 35, grifos nossos)

Subsequentemente, o texto trata de cada uma das modalidades, explicitando-as e justificando seu valor em parágrafos de até 20 linhas (BNCC, segunda versão, 2016, p. 36 a 38). Essas modalidades são: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação Ambiental e Educação em Direitos Humanos.

Ao observar a imagem como uma pirâmide invertida, é possível pensar em uma democracia em que os interesses da maioria estejam acima dos interesses de um pequeno grupo.

Ademais, na capa já consta que essa é a 2ª versão revista e apresenta os logotipos e nomes dos proponentes.

Já na capa da 3ª versão (e na versão final), não aparece o nome dos proponentes e a imagem apresenta uma pirâmide convencional feita de blocos com as cores da bandeira nacional ordenadas conforme o espectro da luz visível:



A imagem aparece num fundo branco, asséptico, descontextualizada, ordenada, simétrica, homogênea, contrastando com a capa da segunda versão. Essa capa homogênea não expressa a diversidade cultural e as desigualdades existentes no nosso país, como se buscasse representar uma nação que não existe. Isso acaba se refletindo no conteúdo da 3ª versão e da versão final que procura estratificar a educação nacional dando pouca ou nenhuma atenção para as desigualdades socioeconômicas, que precisam ser superadas, ou para as diferenças culturais entre os estados brasileiros que precisam ser conhecidas e valorizadas.

Além disso, a figura da pirâmide remonta a uma organização hierárquica em que poucos tem muito poder econômico e político, e outros muitos são excluídos das decisões ao mesmo tempo que sobrevivem com renda baixa, forçados a sustentar e obedecer às ordens dessa elite a qual não pertencem. Essa interpretação dada aqui vai ao encontro da fala do professor de Direito e Política Educacional da Universidade Federal do ABC (UFABC), Salomão Ximenes, ao criticar a versão final da BNCC:

Eu não tenho dúvida que esse tipo de proposta **feita do topo para a base**, uma reforma tecnocrática e apressada, sofrerá muitas dificuldades de ser implementada, de ganhar concretude na realidade dos municípios e das escolas. Visualizo muita resistência explícita e oculta à agenda da BNCC. (MACHADO, 2017).

Mesmo que não tenha sido a intenção dos designers responsáveis pela arte da capa, eles acabaram por refletir nessa pirâmide robusta a maneira com que a proposta das duas últimas versões foi feita e aprovada.

Inclusive, seria interessante lembrar que, popularmente, o amarelo da bandeira nacional – colocado no topo e representado como um único bloco na imagem – simboliza as riquezas nacionais. Poderia essa imagem da capa também refletir a grande concentração da riqueza no país por poucos? Ou uma valorização do dinheiro acima de tudo e todos? Ou, ainda, a manutenção do *status quo* na sociedade, colocando o interesse econômico como objetivo final da BNCC? Essas questões podem parecer extrapolações, mas não estão longe dos interesses daqueles envolvidos na produção da 3ª versão e da versão final da Base.

Por último, vale ressaltar a ausência dos proponentes da BNCC já na capa, em relação à segunda versão, e a frase “Educação é a Base”. Voltaremos a essa frase num outro momento.

Os proponentes da Base Nacional Comum Curricular são basicamente três entidades: Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED)¹⁴ e União Nacional dos Dirigente Municipais de Educação (UNDIME)¹⁵.

Como foi mencionado anteriormente, na segunda versão da BNCC, esses proponentes são apresentados já na capa, e logo nas primeiras páginas as três organizações apresentam o nome completo e o cargo de cada um de seus membros.

Porém, na terceira versão, o proponente aparece como sendo apenas o MEC, com somente os nomes do Ministro, Secretaria Executiva e Secretaria da Educação Básica mencionados. CONSED e UNDIME são apresentados como parceiros sem designar os seus integrantes e, ainda, é acrescentada uma quarta organização não-governamental apresentada como apoio, que diz ser “um grupo [...] de profissionais da educação que desde 2013 atua para facilitar a construção de uma Base de qualidade, [promovendo] debates, [produzindo] estudos e pesquisas com gestores, professores e alunos e [investigando] casos de sucesso em vários países”¹⁶: o Movimento pela Base Nacional Comum (MPB).

Apesar da aparente relevância desse último grupo independente na produção da 3ª versão do documento, a referência de apoio do Movimento Pela Base é retirada, na última versão, da folha de rosto, e é acrescentado o Conselho Nacional da Educação (CNE) como parte do Ministério da Educação.

Para termos uma noção melhor do que é o Movimento Pela Base, precisamos falar da Fundação Lemann. A Fundação Lemann é uma instituição privada sem fins lucrativos voltada para investimento em educação através de vários projetos, bolsas e intercâmbios oferecidos a alunos e profissionais da educação que se submetam às provas e entrevistas aplicadas pela organização. Ela foi fundada por Jorge Paulo Lemann, dono da gigante de cervejas e outras bebidas Anheuser-Bush InBev, homem

¹⁴ Os secretários que compõem o CONSED são os secretários de educação dos estados e do distrito federal.

¹⁵ Composta pelos secretários de educação municipais.

¹⁶Fonte: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/> Acessado 04/01/18

mais rico do Brasil e o 22º bilionário mais rico do mundo em 2017, de acordo com a revista Forbes¹⁷. No relatório anual de 2016 da Fundação Lemann (FUNDAÇÃO LEMANN, 2016), disponível no site¹⁸, afirma-se que a fundação “é responsável pela secretaria executiva [do Movimento Pela Base Nacional Comum], além de uma das organizações fundadoras.” (2016, p.11). Além disso, também afirmam o seguinte sobre a construção da 3ª versão da BNCC:

Com o nosso trabalho para apoiar políticas que favoreçam a aprendizagem contribuimos para outro resultado relevante: o avanço da construção da Base Nacional Comum Curricular. Num momento de grande instabilidade no cenário nacional, **a atuação persistente do Movimento pela Base foi decisiva para garantir continuidade e qualidade dessa importante política**, que será a espinha dorsal de um sistema educacional voltado à aprendizagem dos alunos.” [...] “A Base Nacional Comum Curricular avançou em 2016 ao passar por diversas análises críticas. **Junto com o Movimento pela Base, a Fundação Lemann** mobilizou diferentes atores no debate, **contribuindo de forma decisiva para a melhoria da qualidade do documento**” [...]. “A Fundação Lemann teve um papel **resoluto**, ao longo de todo o processo, **ao contribuir para a articulação de opiniões e posicionamentos diversos em torno da construção do documento.**” [...] “[O] MEC redigiu uma segunda versão, publicada em maio de 2016. Este documento circulou por todo o país em seminários estaduais, onde mais de nove mil professores, gestores e estudantes puderam fazer uma leitura crítica e dar mais contribuições. **Todas as etapas de discussões contaram com o apoio e a participação do Movimento pela Base Nacional Comum.** (FUNDAÇÃO LEMANN, 2016, p.3 e 11, grifos nossos)

Portanto, não surpreende que o MPB tenha recebido uma menção junto aos proponentes da terceira versão, ainda que apenas como “apoio”, apesar, pelo teor do relatório acima, de parecer ter tido um papel mais ativo na construção da 3ª versão da BNCC. Outra informação relevante é a visão do bilionário fundador a respeito da educação. Os trechos abaixo foram retirados da transcrição de uma de suas palestras, publicadas no site da Endeavor, uma organização de apoio a empreendedores de alto impacto no mundo todo¹⁹:

¹⁷Fonte: <https://www.forbes.com/profile/jorge-paulo-lemann/>. Acesso em 11/01/18.

¹⁸ Fonte: < <http://www.fundacaolemann.org.br/quem-somos/#relatorios-anuais>>. Acesso em 13/01/18

¹⁹Fonte: <https://endeavor.org.br/quem-somos/>. Acesso em 11/08/18

Lemann acredita fortemente que, para o Brasil crescer, ele precisa de duas coisas: **empreendedorismo e educação**. [...] Essa crença motiva a participação de Lemann em diversos projetos relacionados. Além da própria Endeavor, iniciativas de impacto como a Fundação Lemann, a Fundação Estudar e a Khan Academy buscam **fortalecer o laço entre educação e empreendedorismo** no Brasil. (ENDEAVOR BRASIL, 2015)

Não é necessariamente surpreendente que um investidor bilionário, cuja fonte de renda vem basicamente do mercado de ações, queira aplicar o empreendedorismo na sua fundação voltada para a educação. Mas o que realmente nos faz ver com outros olhos a participação ativa e empenhada na construção da Base pela Fundação Lemann e, conseqüentemente, pelo Movimento Pela Base pode ser ilustrada por esta resposta a uma entrevista, publicada no mesmo site:

Na sua visão, qual é a real percepção **do investidor lá de fora** em relação ao **Brasil**?

Existe dinheiro lá fora sobrando em todo lugar. O investidor está desesperado porque o mercado de ações está relativamente alto e ele está em busca de coisas novas e diferentes. **Aí está uma baita oportunidade**. Para o investidor estrangeiro, o Brasil é um lugar de altos e baixos, perigoso. **Não é a venda mais fácil, mas procurando, tem dinheiro. Eu sou investidor, por exemplo, de uma escola no Rio de Janeiro chamada Eleva, que tem crescido bem**. Nos últimos anos, já são mais de 50 escolas e 35 mil alunos. E o que me deixa surpreso é a quantidade de pessoas que aparece com interesse em um **negócio de educação**. Tendo uma história boa e um track record [reputação] legal, **dá para captar**. (ENDEAVOR BRASIL, 2017)

A partir dessas declarações, seria possível concluir que o interesse com respeito à educação pela Fundação Lemann e pelo MPB é muito mais financeiro do que social – do que por assegurar esse direito para a população brasileira, especialmente a de baixa renda.

Gostaria de voltar agora à interpretação feita sobre o simbolismo da capa da 3ª e da última versão da BNCC. O bloco amarelo no topo, cor da bandeira nacional, cuja interpretação popular é a riqueza econômica do país. Essa interpretação parece se encaixar perfeitamente com a visão do bilionário dono da Ambev que observamos nos trechos acima, a visão de que o objetivo da “melhoria” da educação seria atrair

investidores e dinheiro, não para a nação, mas para o bolso de empresários como o próprio Lemann. Isso vai ao encontro da matéria de Cássio (2017), quanto aos interesses dos grupos por trás da BNCC, em especial a 3ª versão, e ao que Carvalho (2013) e Lima (2011), sobre a mercantilização da educação.

Ainda reforçando essa hipótese temos uma reportagem de Antunes (2017), a respeito da 3ª versão da BNCC, em que especialistas apontam para o aprofundamento da sintonia entre a Base Nacional Comum Curricular e os interesses empresariais na educação. Um trecho em particular nos chama atenção, pois sugere que o interesse dos empresários na educação brasileira existe desde antes da BNCC surgir:

Alice Ribeiro, secretária-executiva do Movimento pela Base, argumenta que o grupo nasceu do entendimento de que a BNCC seria necessária para garantir uma educação pública de qualidade. “Diversos marcos legais do país já estabelecem quais são as prioridades e as finalidades da educação básica nacional. A própria lei do Plano Nacional de Educação traz isso com clareza. O nosso entendimento é que a Base é um passo nessa direção, da consecução desses objetivos para que seja ofertada uma educação de qualidade”, justifica.

O professor da Universidade Federal do ABC (UFABC) Salomão Ximenes, no entanto, não concorda com essa leitura. Ele vincula à própria atuação do que chama de “reformadores empresariais da educação” e à sua capacidade de articulação política a construção de um consenso em torno da necessidade da BNCC. Um exemplo seria a lei do PNE, aprovada em 2014, que cita a implantação da “base nacional comum dos currículos” como uma estratégia para a consecução da meta 7 do Plano, que demanda o fomento da qualidade da educação com base no aumento dos índices do Ideb. “O principal grupo que incidiu para que esse tema entrasse no Plano Nacional de Educação foi esse setor de reformadores empresariais, que influenciaram no Congresso para que isso fosse incorporado na lei. Isso não vem dos sindicatos nem dos movimentos populares”, argumenta Salomão.

Daniel Cara, coordenador da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, concorda. “Essa demanda entra no PNE com uma emenda ao texto original escrita pelo Fernando Haddad, que é um economista que, na área da educação sempre se colocou ao lado dos movimentos empresariais”, pontua. Segundo ele, a pressão dos movimentos sociais da educação mobilizados durante a tramitação da matéria no Congresso conseguiu retirar

do texto outras demandas dos grupos empresariais que, no entanto, voltaram com força na discussão da [terceira] versão da BNCC, que em seu texto de [introdução] afirma como um de seus compromissos “a garantia de que os direitos de aprendizagem sejam assegurados a todos os alunos”. “A ideia de expectativa de aprendizagem vem dos movimentos empresariais, e está vinculada a uma pressão pelo ‘conteudismo’. É uma concepção contrária ao que a gente defende, que é o direito à educação, que pressupõe condições de trabalho para o professor, escola adequada, materiais didáticos adequados. O direito à aprendizagem **foca apenas nos resultados medidos pelas avaliações externas**”, diz Daniel.

A leitura de Camila Rostirola, professora da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) segue a mesma linha. Ela acredita que a BNCC deverá servir como **um instrumento de aprofundamento da lógica empresarial na gestão da escola pública**. Segundo ela, o próprio formato da Base, que lista objetivos de aprendizagem, já serviria como controle para as avaliações em larga escala. “A BNCC vai ter relação com as matrizes de referência das avaliações nacionais e, posteriormente, das avaliações estaduais, justamente para garantir que as escolas sigam ela à risca”, diz. E acrescenta: “Outra questão que a gente vem observando é que vai se gastar um tempo muito grande dentro das escolas em função da preparação para os testes e avaliações, que, por sua vez, se transformam em um fator de comparação entre as escolas e os professores”. Segundo Camila, essa dinâmica já pode ser observada quando são divulgados os resultados de uma avaliação em larga escala, já que os meios de comunicação e as próprias escolas fazem rankings em que se destacam nos primeiros lugares de “qualidade” as unidades onde os alunos vão melhor nos testes.

Quanto ao comentário de Daniel Cara quanto à pressão pelo “conteudismo”, nem o texto da segunda versão da BNCC, nem o da terceira, parecem muito coerentes com relação a isso. O texto da segunda versão, embora proponha a educação como direito que habilita a conquista coletiva por outros direitos, estabelece uma lista enorme de objetivos de aprendizagem, o que é uma contradição. Já no texto da terceira versão, embora organize a aprendizagem “a serviço das competências”, ele insere os conteúdos como objetos de aprendizagem, numa longa lista de habilidades.

Nesse sentido, as duas versões têm um excesso de conteúdo. Mas, o que parece tornar a terceira versão inferior, é o fato de as competências e habilidades serem apresentadas de forma descontextualizada, e, como diz o próprio Daniel Cara no texto acima, “a pressão dos movimentos sociais da educação” que se mobilizaram

durante a tramitação da meta 7 da PNE no Congresso, e “conseguiram retirar do texto outras demandas dos grupos empresariais”. Infelizmente esses grupos voltam com bastante força na produção da 3ª versão da BNCC.

Observando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), além do Censo escolar, ele se baseia nas avaliações do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e a Prova Brasil, que só avaliam **português e matemática**. O Ideb dá conta de quase 100% das instituições de educação básica públicas e privadas no Brasil, mas se pautar apenas por duas matérias para avaliar a educação brasileira parece um critério enviesado e destinado a uma representação pouco acurada da educação nacional e pouco significativa para a formação dos alunos para a autonomia moral e para o exercício de uma cidadania ativa, conforme recomendado por Kamii (1990) e por La Taille (2005).

Ainda, segundo o MEC:

“os currículos escolares terão de ser adaptados às novas diretrizes [BNCC] ao longo de 2018. A implementação será feita até 2020 e os professores receberão formação continuada para se ‘familiarizarem’ com os novos ‘parâmetros, orientações e objetivos de aprendizagem’” (MAZUI, 2017).

Isso vai ao encontro das críticas feitas pelas conselheiras do CNE, Santana, Tuttman e Aguiar (2017) , e os comentários de profissionais de educação vistos na reportagem de Antunes (2017) e na matéria que resume alguns resultados da pesquisa de Cássio (2017) , escrita por ele na Revista Nexo: de que a BNCC irá ditar o que deve ser ensinado nas escolas, ao invés de “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.” (SANTANA, TUTTMAN E AGUIAR, 2017, p.10). Ainda, essa perspectiva de “formação continuada” para os professores sugere que, possivelmente, instituições privadas vinculadas ao governo (ou organizações como o Movimento Pela Base) receberão dinheiro dos municípios para realizar a formação dos professores e adaptar os currículos dos sistemas municipais. Essas instituições também,

possivelmente, devem estar produzindo ou até já ter prontos didáticos conforme a base para vender ao MEC.

Esse embate entre interesses públicos e privados na educação ocorre desde antes da época da ditadura militar no Brasil (CARVALHO, 2013; LIMA, 2011) e, nos anos de governos mais democráticos, havia mais espaço para outras entidades também influenciarem como as universidades públicas e as associações científicas, os conselhos estaduais e municipais de educação, os sindicatos de professores, as entidades estudantis, os movimentos sociais como MST e movimento negro (CÁSSIO, 2017). Com o impeachment e a posse de Michel Temer, esses outros sujeitos perderam espaço e os empresários dominaram a redação do texto da BNCC.

Voltando a falar sobre quem são os proponentes da BNCC, o Conselho Nacional de Educação (CNE) é composto pelas Câmara do Ensino Superior (CES) e pela Câmara da Educação Básica (CEB). Os integrantes da CEB estão listados abaixo, informações coletadas no portal do Conselho Nacional de Educação, com algumas informações relevantes em destaque, conforme seleção realizada por ROSA (2017):

Nome	Vínculos institucionais
Alessio Costa Lima	Secretário Municipal da Educação de Alto Santo/CE, Presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME
Antonio Cesar Russi Callegari	SESI-SP de Educação e membro do Conselho de Governança do Movimento Todos pela Educação
Aurina de Oliveira Santana	SENAI / SENAC / SESI
Eduardo Deschamps	Secretário de Estado da Educação de Santa Catarina e CONSED
Gersem José dos Santos Luciano	Índio Baniwa e Professor Adjunto da Faculdade de Educação e Diretor de Políticas Afirmativas da Universidade Federal do Amazonas - UFAM
Ivan Cláudio Pereira Siqueira	Professor USP e Membro da Comissão Permanente de Direitos Humanos da ECA/USP
José Francisco Soares	Professor aposentado estatística UFMG, Movimento Todos pela Educação e presidente do INEP de fevereiro de 2014 a fevereiro de 2016
Malvina Tania Tuttman	Inep/MEC e reitora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - Unirio
Nilma Santos Fontanive	Centro de Avaliação da Fundação Cesgranrio
Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti	Confederação Nacional da Indústria – CNI, SENAI e SESI
Suely Melo de Castro Menezes	Faculdades Integradas Ipiranga

Rosa (2017) conclui então que, dos 11 membros do Câmara da Educação básica, cinco tem vinculação com a iniciativa privada, sendo três vinculados ao sistema S e dois vinculados ao Movimento Todos pela educação (que apoia o Movimento pela Base). Além disso, também é observado um integrante da UNDIME e um integrante da CONSED.

Portanto, após observar as vinculações e posturas dos envolvidos na produção da 3ª versão e versão final da BNCC, bem como os integrantes do CNE que aprovaram a versão final da BNCC, é possível concluir que o texto final não dificilmente irá contribuir para a promoção de uma educação de qualidade, libertadora (DCNEB, 2013, p.18), “um direito que garante outros direitos” (Parecer CNE/CEB nº 07/2010, p. 16), mas sim uma manutenção do *status quo* social.

A participação do MPB e a retirada de seu nome da folha de rosto na versão final, aliada às informações trazidas aqui, sugerem a predominância de interesses, na 3ª versão da BNCC, de um grupo que detêm poder econômico, e um receio de que sua influência na produção final do documento, se tornada pública, possa comprometer a credibilidade e aceitação da BNCC. Tais observações permitem associar os interesses dos proponentes discutidos aqui à proposição de “conteúdos curriculares a serviço das competências” (BNCC, 2017, 3ª versão, p. 9 e 15; BNCC, 2017, versão final, p. 11) e à formação de alunos capazes de aguentar a “pressão do grupo” (BNCC, 2017, 3ª versão, p. 19) e de serem resilientes (BNCC, 2017, 3ª versão, p. 19, 276 e 318; BNCC, 2017, versão final, p.10, 14, 322 e 364):

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, **resiliência** e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BNCC, terceira versão, p. 19)

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, **resiliente**, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. (BNCC, Versão final, p.14)

Na versão final (p.10), o primeiro trecho perde as palavras “com base nos conhecimentos construídos na escola”, e o segundo trecho tem as palavras “aberto ao novo, colaborativo, resiliente” e o trecho “reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural” adicionados.

As intenções subjacentes a essas versões do texto da BNCC parecem ser: transformar a educação numa mercadoria – ou antes transformar a educação básica numa mercadoria, uma vez que a mercantilização da educação superior já vem sendo realizada desde os anos 60, aproximadamente, e vem se acentuando desde o final de

1990 (CARVALHO, 2013) – formar mão-de-obra adaptada a um mercado de trabalho precarizado e aumentar os índices de desempenho em exames internacionais de larga escala, a fim de produzir indicadores que atraíam investidores e gerem lucros para as grandes corporações (CARVALHO, 2013; LIMA, 2011).

“Educação é a Base”, é o *slogan* presente na capa das 3ª e última versão da BNCC. Para alguns, é possível que essa frase não seja uma indicação de que a BNCC apenas discorre sobre os conteúdos básicos da educação nacional, ou que a educação seja a base do desenvolvimento socioeconômico do nosso país, mas que a “educação é a base” de um novo mercado econômico, onde apenas “empreendedores de alto impacto” serão beneficiados.

Equipe de especialistas e leitores críticos da BNCC

Falemos agora sobre aqueles que redigiram, revisaram e realizaram leituras críticas, contribuindo para a refinar o conteúdo da Base Nacional Comum Curricular, com respeito às versões analisadas aqui. A apresentação dos especialistas e redatores escolhidos para redigir o documento da Base e a dos leitores críticos é bastante divergente entre a 2ª versão do texto e a terceira versão. Na versão final, em comparação com a 3ª versão da BNCC, foram feitas pequenas alterações e adições: o título “Equipe de Especialistas” antes da listagem de redatores e leitores críticos; a explicitação da pessoa responsável pela coordenação dos redatores (que, na 3ª versão, apenas estava incluída como redatora); a adição de quatro novos redatores à lista; e, por fim, a adição de uma “Comissão de Ensino Religioso” à lista de redatores, em separado, composta por quatro pessoas, uma delas denominada como presidente e uma outra como relator (BNCC, 2017, versão final, p. 460). Esses detalhes à parte, a lista de leitores críticos e tradutores não foi alterada da 3ª versão para a versão final.

De volta às diferenças pronunciadas entre a 2ª versão e as posteriores: comparamos apenas a 2ª e a última versão (já que não há retirada de nomes entre esta e a terceira versão), utilizando a ferramenta de comparação de documento do aplicativo Word (Menu “Revisão”, Grupo “Comparar”; Windows 10) e ajustando a lista de nomes em ordem alfabética e no mesmo formato para evitar falsos negativos.

Constatamos que apenas cinco nomes se repetem nas versões comparadas:

- Fabiano Farias de Souza: participante da Comissão de Especialistas – Sociologia para **Ensino Médio – CONSED/RJ, 2ª** versão da BNCC; Coordenador indicado pela Secretaria Estadual de Educação – CONSED/RJ, 2ª versão da BNCC; **Leitor crítico da 3ª e da última versão** da BNCC.
- Fernando Jaime González: participante da Comissão de Especialistas – Educação Física para o **Ensino Médio – UNIJUI, 2ª** versão da BNCC; **Leitor crítico da 3ª e da última versão** da BNCC.
- Ghisleine Trigo Silveira: coordenadora indicada pela **Secretaria Estadual de Educação – CONSED/SP, 2ª** versão da BNCC; **Redatora e Coordenadora dos Redatores, 3ª e da última versão da BNCC.**
- Marcelo Viana: diretor geral do **IMPA – Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada**, que foi um dos **contribuidores críticos dentre as associações profissionais e científicas na discussão pública, 2ª** versão da BNCC; **Leitor crítico da 3ª e da última versão** da BNCC.
- Yassuko Hosoume: participante da Comissão de Especialistas – **Ciências para Ensino Fundamental (Anos Finais) – IF/USP, 2ª** versão da BNCC; **Leitor crítico da 3ª e da última versão** da BNCC.

Portanto, temos quatro dos cinco indivíduos que participaram da produção da 2ª e 3ª versões da BNCC apenas como leitores críticos, e uma dessas cinco pessoas, Ghisleine Trigo Silveira, representante do CONSED/SP na 2ª versão, tornou-se coordenadora da redação e redatora na 3ª versão da BNCC. Interessante ressaltar que essa coordenadora é também coordenadora de projetos na área pedagógica na Fundação Vanzolini, instituição privada²⁰.

Assim, podemos afirmar que as pessoas envolvidas, em sua esmagadora maioria, não são as mesmas, uma vez que há apenas cinco indivíduos que trabalharam nas duas versões da BNCC, e apenas um deles trabalhando na redação da 3ª versão. Isso pode ser uma das explicações do porquê das duas versões

²⁰ Fonte: <<https://www.linkedin.com/in/ghisleine-silveira-04271926/>>. Acesso em 02/01/18

(segunda e terceira) serem tão diferentes entre si, até mesmo na estrutura e organização dos textos.

Além disso, a quantidade de indivíduos que trabalharam nas duas versões é consideravelmente distinta, pois, apenas na redação e revisão do documento, há 299 pessoas participando na segunda versão (inclusos apenas a equipe de assessores e especialistas, professores revisores do texto da BNCC, as associações e pesquisadores responsáveis pelas análises críticas e coordenadores de discussões públicas da CONSED e UNDIME) e 89 pessoas participando da terceira versão (redatores, leitores críticos e tradutores para o inglês). É no mínimo curioso que, para textos tão diferentes, até mesmo na organização de suas estruturas, não haja um número maior de especialistas na redação da 3ª versão – apenas 22 redatores em comparação com os 109 redatores (apenas da comissão de especialistas) da 2ª versão – 59 da CONSED ou UNDIME e 50 de instituições de ensino (BNCC, 2016, p. 11, não enumerada) – ou de leitores críticos – 57 na 3ª versão e 113 somando as associações profissionais e científicas (todas nacionais) que fizeram contribuições críticas em discussões públicas e indivíduos que entregaram pareceres críticos sobre a Base na 2ª versão.

Claro, devemos lembrar que a 2ª versão incluía o Ensino Médio, conforme a legislação, e na 3ª versão essa etapa foi suprimida. Mesmo assim, contando apenas os redatores do Ensino Infantil e Fundamental, temos 58 indivíduos, e, excluindo aqueles que são vinculados apenas a CONSED e UNDIME e o Ensino Religioso (que só foi adicionado à versão final após avaliação pelo CNE), temos 23 redatores na 2ª versão. Então, a menos que o Comitê Gestor da 3ª versão já tivesse em mente publicar um documento sem o ensino médio, sem o ensino religioso e sem representantes da CONSED ou UNDIME na redação, lembrando que as duas entidades estão incluídas como “parceiras” do MEC na folha de rosto da 3ª edição da BNCC, está correto afirmar que a 2ª versão teve um número bem maior de redatores do que a 3ª versão, o que torna a situação bastante estranha, para dizer o mínimo

Também observamos que, enquanto na segunda versão todos os indivíduos aparecem nas páginas iniciais do documento, antes do texto da Base em si, com nome completo, especificação de como contribuíram para a construção da BNCC e vínculo institucional (incluindo diferenciação por estado, se necessário) (BNCC, 2016, páginas

6 a 20, não enumeradas), todos os redatores e leitores críticos da 3ª versão aparecem apenas com seus nomes completos, numa listagem contínua, sem filiação institucional, estado a que pertencem ou discriminação de como contribuíram na construção do texto, numa ficha técnica nas páginas finais do documento (p.384 da 3ª versão e 460 da versão final).

Por questões de tempo foram analisados 14 redatores dos 22 da 3ª versão da BNCC e 3 leitores críticos, escolhidos de forma semi-aleatória: o primeiro nome da lista em ordem alfabética para cada letra do alfabeto e, caso se chagasse ao final da lista, retornando para a letra “A” e escolhendo o segundo nome da lista em ordem alfabética, até completar 14 indivíduos. Os dados sobre esses indivíduos foram buscados principalmente na consulta ao site da Plataforma Lattes²¹ e, caso não possuíssem currículo lattes, outras fontes foram utilizadas²².

Como os dados de filiação na 2ª versão já estavam presentes no documento da Base, seria possível analisar todos os participantes, mas analisamos apenas 151 indivíduos dos 299 citados, excluindo-se coordenadores de discussões públicas da CONSED e UNDIME. Para tornar as comparações entre a 2ª e a 3ª versões justas, resolvemos comparar apenas os 14 redatores da 3ª versão com os 109 redatores da 2ª versão (apenas a “Comissão de Especialistas”), anteriormente mencionados. Os indivíduos analisados foram divididos por vínculos atuais às instituições (de ensino, CONSED, UNDIME, ou outras), componente curricular, estados e região.

Inicialmente, vamos verificar quais são as instituições com mais número de vinculados entre as duas versões comparadas

²¹ Fontes:< <http://lattes.cnpq.br>>. Acesso em: 13/010/18.

²² Ver Apêndice 1

Instituição	Vinculados
CONSED (vários estados)	45
UNDIME (vários estados)	14
USP (1 da IF)	4
UFRN	3
UFU (1 da ESEBA, 1 da FACIPI)	3
UnB	2
UFG	2
UFPE	2
UFC	2
UFMG (1 da FaE)	2
UFF	2
UPE	1
UNOCHAPECO	1
UNISINOS	1
UNIRIO	1
UNIJUI	1
UNESP	1
UNEB	1
UFSM	1
UFSC	1
UFRR	1
UFRGS	1
UFPR	1
UFGD	1
UFES	1
UFAP	1
UFAM	1
UERJ	1
UENP	1
UEM	1
UEL	1
UEFS	1
UEA	1
PUC/RS	1
PUC/MG	1
Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada / Fundação Getúlio Vargas	1
IFG	1
IFES	1
FE/UNICAMP	1

Figura 1 - Tabela da 2ª versão – Número de vinculados por instituição

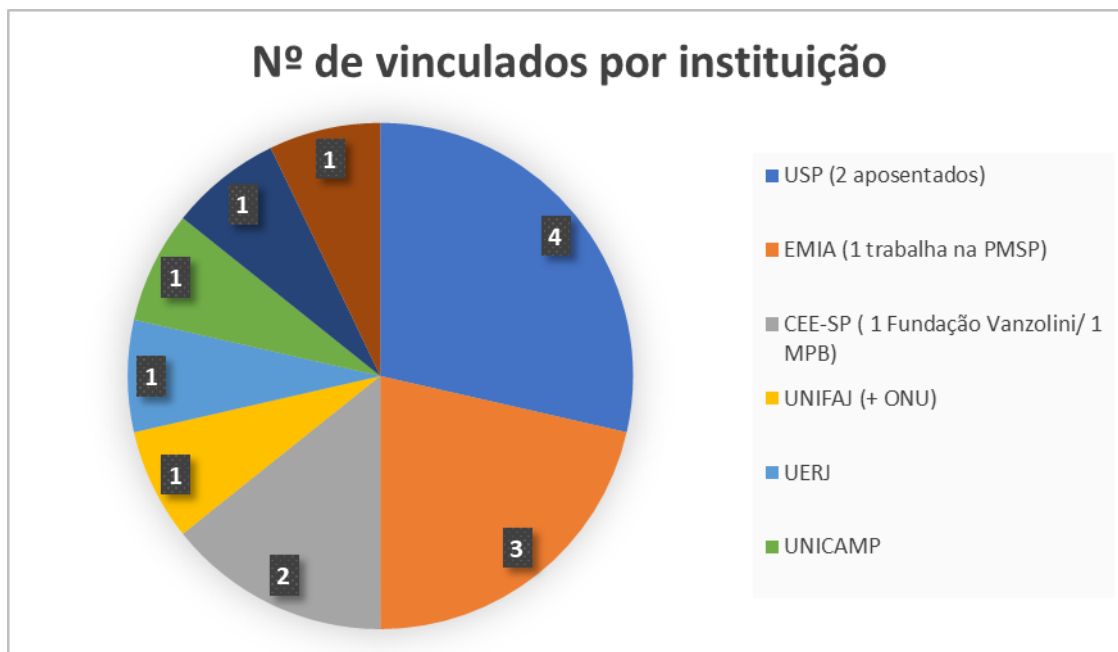


Figura 2 - Gráfico da 3ª versão da BNCC - Número de vinculados por instituição

Comparando a tabela e o gráfico, podemos notar que a USP aparece com um número maior de vinculados com relação a outras universidades em ambas as versões do BNCC, mas, proporcionalmente, levando em consideração que contamos com apenas pouco mais de 50% dos redatores da terceira versão (aproximadamente 63,64% de 22 redatores), e supondo que nossa amostra seja representativa do total, a participação dessa instituição de ensino superior representa aproximadamente 18,2% dos redatores na 3ª versão e aproximadamente 3,7% dos redatores da 2ª versão, ou seja, a segunda versão tem uma predominância da USP 5 vezes menor que a terceira versão.

Parece inquestionável que na segunda versão, a participação de indivíduos vinculados à CONSED e a UNDIME seja pouco mais metade dos redatores (59 de 109). Embora sejam outras entidades representadas no Gráfico da 3ª edição (EMIA/PMSP e CEE-SP), também notamos que representam aproximadamente pouco mais da metade dos redatores.

Estados	Nº de indivíduos por estado
SP	10
MG	9
RJ	8
RS	7
PR	6
PE	5
RN	5
SC	5
AM	4
BA	4
CE	4
DF	4
ES	4
GO	4
RR	4
MS	3
PA	3

Figura 3 - Tabela da 2ª versão da BNCC - Nº de indivíduos por estado (Excetuando-se os seguintes estados por não terem representantes de Instituições de ensino, apenas da CONSED ou UNDIME: AC, AL, AP, MA, MT, PB, PI, RO, SE, TO)



Figura 4 - Gráfico da 3ª versão - Número de indivíduos por estado

Nota-se uma diversidade maior de estados representados por redatores na tabela da 2ª versão da BNCC do que no gráfico da 3ª versão, mas o que pode ser afirmado é que, enquanto o estado de São Paulo representa, no mínimo, mais da metade do número total de redatores da 3ª versão da BNCC (13 de 22), na 2ª versão ele representa apenas 9,1% dos indivíduos envolvidos na redação da Base, 7 vezes menor que na versão posterior. Isso pode ser afirmado como um viés grande em relação a um único estado dentro da redação de um documento nacional.

Quanto a regiões, vemos que existe uma predominância da região sudeste (SP, RJ, MG e ES) na redação de ambas as versões da Base Nacional Comum Curricular, mas enquanto mais da metade da 3ª versão (talvez mais) é composta apenas pela região sudeste (SP e RJ). Na segunda versão da BNCC a região sudeste representa apenas aproximadamente 28,4% dos redatores, no máximo metade da dominância aproximada que essa região tem na 3ª versão da BNCC.

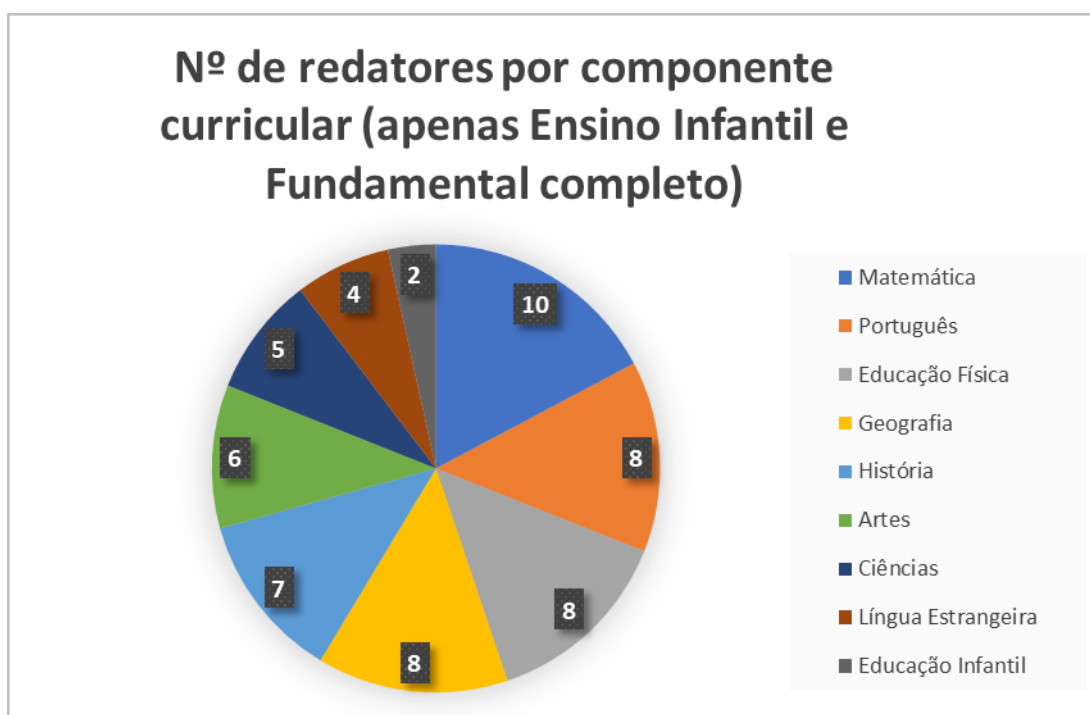


Figura 5 - Gráfico da 2ª versão da BNCC - Nº de redatores por componente curricular

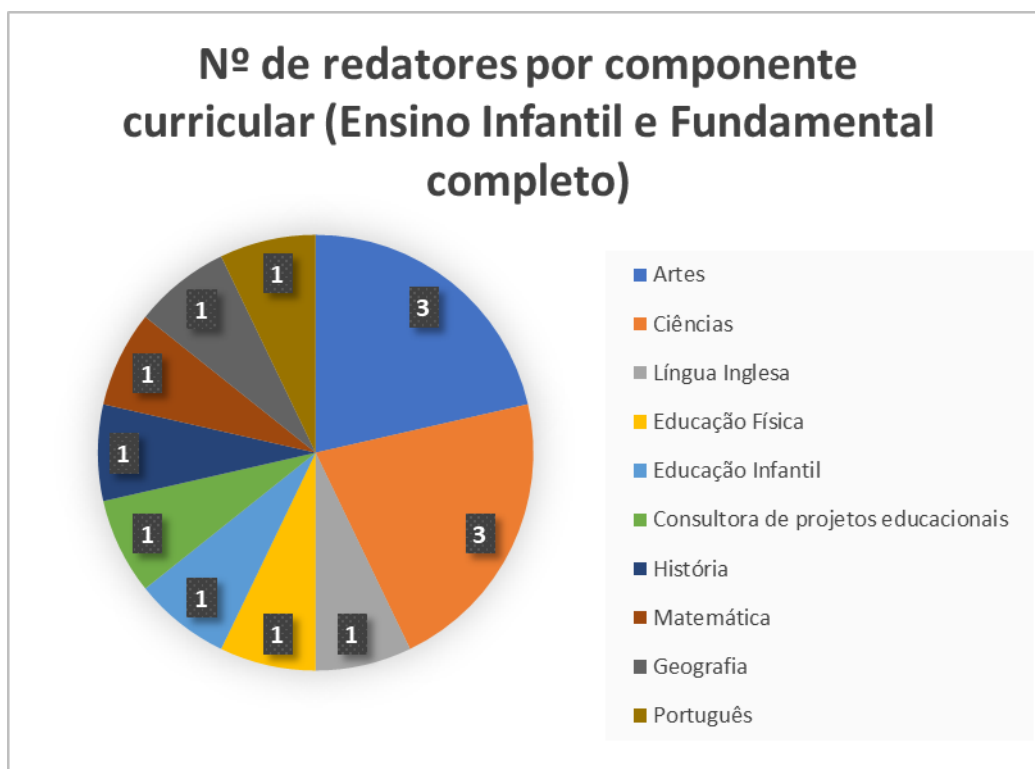


Figura 6 - Gráfico da 3ª versão da BNCC - Nº de redatores por componente curricular

Para poder comparar as duas versões, analisamos apenas o número de redatores que participaram da construção dos componentes curriculares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (Anos iniciais e finais), uma vez que não há ensino médio na 3ª versão (e nem na versão final) da BNCC. Notamos que há um número maior de redatores em Matemática (10) e Português (8) na 2ª versão da BNCC do que na 3ª versão (1 em cada matéria), e mesmo lembrando que foram analisados apenas 14 dos 22 redatores da 3ª versão, os oito redatores restantes não seriam suficientes para desfazer significativamente essa diferença, mesmo que todos fossem responsáveis por apenas um dos componentes – 9 em matemática ou 9 em português – o que é extremamente improvável, ou se fossem igualmente responsáveis por ambos - 5 em matemática e 5 em português – o que parece pouco provável considerando os nove componentes curriculares presentes nas etapas de Educação infantil e Ensino Fundamental. Se assumirmos que há uma distribuição harmônica desses oito redatores restantes, poderíamos assumir que há entre 3 e 2 redatores por componente curricular na 3ª versão da BNCC. Isso se, conforme notamos no gráfico da figura 6, alguns desses redatores restantes também não forem apenas consultores

de projetos educacionais, como é o caso de uma pessoa evidenciada no gráfico, Guiomar Namó de Mello, vinculada à CEE-SP e integrante do Movimento pela Base.

O fato de Matemática e Português terem apresentado um número maior de redatores na 2ª versão da BNCC não deveria surpreender, uma vez que o principal motivo da BNCC ter sido construída do jeito que foi é a Meta 7 da PNE que, como vimos, foi introduzida de forma que sugere interesses empresariais desde antes da construção da base. Portanto, seria provável supor que dos oito redatores não analisados na 3ª versão da BNCC, boa parte esteja concentrada em Matemática e Português.

Por último, foram feitas comparações a partir de documentos de word com listagens em ordem alfabética dos nomes dos redatores e leitores críticos da 2ª versão, versão final e dos indivíduos que fazem parte do Movimento pela Base (MPB), de acordo com listagem fornecida na própria página da MPB.

Após os documentos serem ajustados para evitar falsos negativos, foi constatado que, dentre os 299 participantes da 2ª versão aqui mencionados quanto à sua participação na BNCC, nenhum deles participa do Movimento pela Base. No entanto, ao ser analisada a lista de participantes da versão final da BNCC, foram constatados oito integrantes do MPB dentro da equipe de especialistas da versão final da BNCC, sete como leitores críticos (Anna Penido, Beatriz Cardoso, Beatriz Mangione Sampaio Ferraz²³, Claudia Maria Costin, Egon de Oliveira Rangel²⁴, Magda

²³Citada apenas como Beatriz Ferraz no site do Movimento pela Base < <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/> > acesso em: 12/01/18, mas uma pesquisa curta na internet nos permitiu confirmar que, por ela estar descrita no site do MPB como Diretora da Escola de Educadores, descrita no site da Escola de Educadores como “Nossa diretora de Projetos, Beatriz Ferraz, atua como formadora dos tutores do Programa PROINFANTIL (Programa de formação inicial à distância dos professores de educação infantil). Também foi co-autora e realizou a revisão pedagógica do material do Programa PRÓINFANTIL. 2005/2006.” < http://www.escoladeeducadores.com.br/ee/index.php?option=com_content&task=blogsection&id=5&Itemid=28&limit=1&limitstart=2 > acesso em: 12/01/18, e no lattes de Beatriz Mangione Sampaio Ferraz < <http://lattes.cnpq.br/5049422041161658> > acesso em: 12/01/18, diz que ela atuou entre 2005-2006 como “Co-autora e Revisora Pedagógica do Programa de Formação Inicial para professores em Exercício na Educação Infantil -PROINFANTIL.”, não resta dúvidas de que se trata da mesma pessoa.

²⁴Citado no site do Movimento pela Base apenas como Egon Rangel, mas trata-se da mesma pessoa, pois tanto no lattes < <http://lattes.cnpq.br/6590674633964307> > acesso em 12/01/18, quanto no site do MPB ele é descrito como “professor (assistente-mestre) do Departamento de Linguística da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.”

Becker Soares²⁵, Maria Tereza Perez Soares²⁶) e uma, já citada previamente, como redatora na função de consultora de projeto educacional, Guiomar Namó de Mello.

Nos deixa um tanto perplexos perceber que o Movimento pela Base não é mais mencionado na versão final, nem ao menos como apoio, sendo que temos, ao menos, nove de seus componentes dentro da equipe de especialistas na construção desse texto da BNCC, desde a 3ª versão do documento.

Além disso, vale mencionar também que dentre os leitores críticos da 3ª versão, temos a ACARA²⁷, da Austrália, um órgão governamental responsável pelo currículo nacional australiano, que foi contratado pelo movimento pela base para realizar uma “análise dos textos introdutórios da BNCC”²⁸. No entanto, a ACARA fez muito mais do que é divulgado nessa página do site do MPB, analisando a segunda versão do documento da BNCC em sua íntegra, em conjunto com membros do MPB²⁹.

De fato, tudo aponta para o MPB como principal leitor crítico e norteador da redação da 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular, o que, com apoiadores como a Fundação Lemann e outras instituições que representam bancos e interesses privados, seria um representante fiel dos “reformadores empresariais” na educação brasileira.

Textos Introdutórios das versões da BNCC

Na segunda versão, são trabalhados *campos de experiência* (Ensino Infantil, p.45), *eixos de formação e objetivos gerais de formação* (Ensino Fundamental e Ensino Médio, p.46 e 57). Eixos de formação, de acordo com a segunda versão (p.46), são pontos de articulação do currículo ao longo de toda a etapa (anos iniciais ou anos finais), definidos na Base em relação aos objetivos estabelecidos para cada etapa pelas Diretrizes Curriculares. Objetivos gerais de formação (p.46) são definidos como

²⁵Citada no site do Movimento pela Base apenas como Magda Soares, mas trata-se da mesma pessoa, pois tanto no lattes < <http://lattes.cnpq.br/8530550473275266>> acesso em 12/01/18, quanto no site do MPB ela é descrita como “Professora Titular (Emérita) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.”

²⁶Citada no site do MPB apenas como Tereza Perez, mas trata-se da mesma pessoa pois tanto no site como neste link < <http://www.cee.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=306> >, onde ela é tratada pelo nome completo, ela é descrita como “diretora(-superintendente) da comunidade Centro de Educação e Documentação para ação Comunitária (Cedac)”

²⁷< <https://www.acara.edu.au/about-us>> acesso em: 12/01/18

²⁸< <http://movimentopelabase.org.br/referencias/analise-da-acara-sobre-os-textos-introdutorios/> > acesso em 12/01/18

²⁹< <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/03/IndiceLeiturasCriticasRed.pdf>> acesso em 12/01/18

a articulação entre as áreas de conhecimento dentro do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio, separadamente. Esses objetivos gerais se referem aos quatro eixos de formação definidos anteriormente. Finalmente, dentro de cada área há os objetivos de formação específicos (p.46).

Já na terceira e na última versão, enquanto também são trabalhados campos de experiência para a educação infantil, são trabalhadas para o Ensino Fundamental apenas *competências gerais da base nacional comum curricular* (p.18) ou *competências específicas* para cada componente curricular (ver índices da 3ª e da última versão). As competências são definidas dentro do texto da 3ª versão como:

[O]s resultados das aprendizagens [que] precisam se expressar e se apresentar como sendo [um conhecimento escolar, entendido de forma ampla e possível de utilizar] em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes. [Um] conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação [...].

[...][S]er competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído. [...] [A] indicação clara do que os alunos devem saber, e, sobretudo, do que devem saber fazer como resultado de sua aprendizagem. (p. 15 e 16, 3ª versão BNCC)

Na última versão há uma redução das definições, mantendo-se apenas:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e sócio-emocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BNCC, versão final, 2017, p.80)

O uso de “competências” é justificado por se observar a utilização do termo em reformas curriculares estrangeiras. Além disso, também afirmam que “o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos” de acordo com uma

pesquisa³⁰ publicada pela Cenpec³¹, em parceria com a Fundação Lemann, ambas apoiadoras institucionais do Movimento pela Base.

A segunda versão considera o direito à educação como um direito que habilita à conquista de outros direitos:

A educação, compreendida como direito humano, individual e coletivo, **habilita para o exercício de outros direitos, e capacita ao pleno exercício da cidadania.** ‘A educação é, pois, **processo e prática que se concretizam nas relações sociais** que transcendem o espaço e o tempo escolares, **tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam**’ (Parecer CNE/CEB nº 07/2010, p. 16, Grifos nossos) (BNCC, segunda versão revista, p. 26).

E a versão final considera o direito à educação como garantido apenas se os estudantes cumprirem o dever de desenvolver aprendizagens essenciais determinadas pela BNCC:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais **que todos os alunos devem desenvolver** ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, **de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento**, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BNCC, versão final, p. 7).

[...][C]omunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e **exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva** (BNCC, versão final, p.9, grifos nossos).

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações

³⁰ Currículos para os anos finais do Ensino Fundamental: concepções, modos de implantação e usos. São Paulo: Cenpec, 2015. Disponível em: http://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Relatorio_Pesquisa_Curriculos_EF2_Final.pdf.> de acordo com versão final da BNCC, mas o link apresentado na 3ª versão da BNCC é este <http://ftp.cenpec.org.br/com/portalcenpec/biblioteca/Consensos_e_Dissensos_Relatorio_Pesquisa_Cenpec_Final.pdf> levando ao site da fundação do dono da Abril: Fundação Victor Civita. Victor Civita, conforme descrito no site de sua fundação “foi um dos empresários mais bem sucedidos da história recente do país. Com persistência e ousadia, ele inventou o negócio de revistas no Brasil e foi o fundador do maior grupo editorial brasileiro, a Editora Abril.” Existe conexão entre a fundação Lemann e a Fundação Victor Civita. Portanto, não surpreende que essa pesquisa tenha sido feita por ambas as fundações, em parceria.

³¹ CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.

próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas **ao exercício da cidadania** e ao seu **projeto de vida**, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BNCC, versão final, p.9).

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e **capacidade para lidar com elas [e com a pressão do grupo]** (BNCC, versão final, p.10, acréscimo entre colchetes nosso).

Esse acréscimo em colchetes está ausente na versão final da BNCC, mas presente na 3ª versão. Imagina-se que foi suprimido por parecer uma exigência que vai contra o respeito à dignidade da criança, adolescente e adultos dentro da educação básica, que não é para ser como uma empresa onde há chefes abusivos e colegas competidores te “pressionado”.

Quanto a menção ao “projeto de vida”, La Taille (2005) comenta que é importante trazer a discussão sobre “que vida eu quero viver” ao âmbito escolar, mas sugere que se discuta sobre qual é o lugar do conhecimento na busca de uma vida significativa e qual o lugar das outras pessoas, com quem convivemos em sociedade, no nosso plano de vida individuais, remetendo Às dimensões morais e ética. Mas fica a dúvida: será que a BNCC está abordando projeto de vida desse jeito? Colocando a justiça e a dignidade como valores morais e éticos, a ética como parte da construção de uma identidade que leve em conta os outros e dentro de instituições justas? Fica a dúvida, uma vez que “projeto de vida” é comentado de forma vaga, ao menos na 3ª versão e na versão final da BNCC.

Nesse sentido, consoante aos marcos legais anteriores, o PNE afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7), **referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento**. (BNCC, versão final, p.12, grifos nossos).

O subtítulo da terceira versão da BNCC "Os conteúdos curriculares a serviço do desenvolvimento de competências" (p. 13) foi substituído, na versão final, por “Foco no desenvolvimento de competência”, parecendo uma tentativa de suavizar o sentido de que os currículos não tem a finalidade de promover o pleno desenvolvimento, mas sim limitam-se ao desenvolvimento de competências. Entretanto, em trecho anterior

foi mantida a redação: “Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados.” (BNCC, 3ª versão, p.9 e BNCC, versão final, p.11). Nesse trecho parece que os redatores fazem uma interpretação enviesada da LDBEN:

[Artigo 9º, inciso IV] [A União incumbir-se-á de]: estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que **nortearão** os currículos **e seus conteúdos mínimos**, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996; grifos nossos).

Esse artigo da LDBEN está no TÍTULO IV - Da Organização da Educação Nacional e, portanto, competências nessa passagem tanto pode ter o significado de atribuições da União, dos estados e dos municípios, quanto significar a necessidade de definir competências e diretrizes para os níveis de ensino. Entretanto em quaisquer acepções que a palavra competências tenha no inciso IV do artigo nono da LDBEN não é possível interpretar que o currículo estaria “a serviço do desenvolvimento de competências” (BNCC, 3ª versão, p.9; BNCC, versão final, p.11), no sentido de estabelecer uma concepção metodológica obrigatória para a definição dos currículos.

Ainda na terceira versão da BNCC, é afirmado:

Nesse artigo, a LDB deixa claros dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, **os currículos são diversos**. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares **estão a serviço do desenvolvimento de competências**, a LDB orienta para a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC" (BNCC, terceira versão, p. 9)

Há uma interpretação equivocada do artigo 9º da LDB, pois omite-se que não só os currículos serão norteados pelas competências e diretrizes definidas pela União, mas os currículos mínimos também. A BNCC trata dos currículos mínimos, e não das competências e diretrizes definidas nesse artigo. Além de, como já foi explicado, as competências de que fala o artigo não tem a ver com as competências definidas na 3ª e na última versões da BNCC, em nenhum momento o artigo diz que

os conteúdos curriculares “estão a serviço” do desenvolvimento de competências, o que ele diz é que essas competências e diretrizes definidas pelo Art. 9º da LDB (e não pela BNCC) “nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos”. De acordo com diversos dicionários, “ser norteado por” e “servir/estar a serviço de” não são sinônimos: “[Servir:] Estar a serviço de (alguém) como servo, escravo ou criado, ou sê-lo.”³² “[Ser norteado:] Norteado vem do verbo nortear. O mesmo que: conduzido, dirigido, encaminhado, guiado, orientado.”³³

Portanto, ser norteado é como ser guiado e orientado, não poderia significar o mesmo que ser tratado como um servo ou criado, pois os conteúdos curriculares serão orientados e não ditados por essas diretrizes e competências, que nem sequer se referem ao texto da BNCC. Os conteúdos mínimos da BNCC é o mínimo a estar presente nos currículos, mas não limita nem dita a forma e a metodologia dos currículos. Assim, a interpretação do artigo nono da LDBEN dada pela 3ª versão da BNCC, e mantida na versão final, é equivocada.

A versão final da Base também mantém o discurso de interpretação equivocada do art 9º (p.11), apesar de não o comentar mais explicitamente, e a interpretação equivocada dos artigos 32 e 35 da LDB também:

O **conceito de competência**, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas **e pode ser inferido no texto da LDB**, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35). (BNCC, versão final, p.13, grifos nossos)

Os artigos 32 da LDB estabelecem o seguinte:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

³² Fonte: <<http://www.aulete.com.br/servir>> Acesso em 30/12/2017

³³ Fonte: <<https://www.dicio.com.br/norteado/>> Acesso em 30/12/17

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

§ 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Incluído pela Lei nº 11.525, de 2007).

§ 6º O estudo sobre os símbolos nacionais será incluído como tema transversal nos currículos do ensino fundamental. (Incluído pela Lei nº 12.472, de 2011).

No art. 32, fala-se apenas em “capacidade de aprender/aprendizagem”, o que não é sinônimo de competência nem pela própria definição de competência na 3ª ou na última versão da BNCC, que fala em conhecimentos mobilizados e aplicados. O artigo 35 esta na “Seção IV - Do Ensino Médio”, que não é tratado nessa versão da BNCC, portanto não serve nem como justificativa para as inferências do texto da Base da terceira versão, e nem da versão final, que não incluíram o ensino médio. Além disso, esses "dois conceitos decisivos" ou "duas noções fundantes" de que se fala no texto da BNCC são dificilmente inferíveis de qualquer um dos artigos da LDBEN citados, e ainda menos da própria constituição, não no significado que os redatores quiseram dar no texto. Ademais, não há menção no texto da Constituição sobre “as competências e diretrizes [serem] comuns [e os] currículos [serem] diversos”. O mais próximo disso é o Art. 210, que diz o seguinte: “Art. 210 Serão fixados **conteúdos mínimos** para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (BRASIL, 1988).

Não menciona nem infere “competências”, nem em termos de educação básica, se fala de conteúdos mínimos, que, não são nem o que a BNCC deveria definir, de acordo com Santana, Tuttman e Aguiar (2017), mas também não são o que ela define como competências.

É no artigo Art. 35-A da LDB que se fala explicitamente sobre o que a BNCC é responsável, e, novamente repetimos, diz respeito apenas ao Ensino Médio, que não está incluso na versão 3 e nem na versão final da BNCC: “A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do **ensino médio**, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)” (grifos nossos). No artigo 36 da LDB que eles falam sobre o ensino médio, novamente.

Portanto nenhum dos artigos citados, tanto na 3ª versão (p.15) quanto na versão final (p.12) justificam explicitamente, e dificilmente implicitamente, os postulados trazidos nos documentos da Base, ou o uso de competências para estruturar a BNCC.

Além de manterem esses artigos como justificativa para o uso de “competências” na versão final, sendo que eles não se referem ao ensino fundamental nem ao infantil, ainda buscam equivaler “direitos e objetivos de aprendizagem” com “competências e habilidades”, que foram adicionadas pelo artigo 36 modificado em 2017:

Em 2017, com a alteração da LDB por força da Lei nº 13.415/2017, a legislação brasileira passa a utilizar, concomitantemente, duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...]

Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 20178; ênfases adicionadas).

Trata-se, portanto, de maneiras diferentes e intercambiáveis para designar algo comum, ou seja, aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los (BNCC, versão final, p.12)

O art. 36 da LDBEN foi “riscado” e substituído conforme a lei 13.415/2017, onde foi então introduzido os conceitos de “competências e habilidades”. Porque essa mudança? Se em outros trechos da versão final, a garantia aos direitos de aprendizagem para os alunos é garantida? Será que realmente querem que os profissionais da educação, estudantes e população em geral se convença de que “competências” e direitos de aprendizagem são intercambiáveis?

Na versão final, a parte em itálico foi significativamente alterada, p.13 versão final “Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que *as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências*”. Na 3ª versão, estava escrito, p.16: “A adoção desse enfoque *vem reafirmar o compromisso da BNCC com a garantia de que os direitos de aprendizagem sejam assegurados a todos os alunos.*” Ou seja, mantém essa equivalência não justificada para o Ensino Infantil e para o Fundamental, entre “direitos de aprendizagem” e “competências” que estabelecem com base nos artigos da LDBEN que se referem apenas ao Ensino Médio. (REDACTED 1)

O trecho, a seguir, presente na versão 3, teve a porção grifada retirada do texto da versão final:

“Aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, **são competências que se contrapõem à concepção de conhecimento desinteressado e erudito entendido como fim em si mesmo.**” (BNCC, p.16, 2016, 3ª versão, grifos nossos)

Esse parágrafo foi reescrito na versão final para ficar assim, com as modificações relevantes grifadas:

“Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, **conviver e aprender com as diferenças e as diversidades.**” (BNCC, p.14, versão final, 2017, grifos nossos)

Isso mostra uma ideia inicial de menosprezar o conhecimento como fim em si, que nada tem de “desinteressado”, como se apenas o conhecimento aplicado tivesse valor. Muito provavelmente, o trecho foi cortado e substituído por “conviver e aprender com as diferenças e as diversidades” por se notar o caráter extremamente utilitarista de conhecimento trazido pelo parágrafo, e o caráter censurador da liberdade para explorar assuntos por curiosidade e por prazer. Além de invisibilizar a autonomia e a capacidade crítica que a educação pode trazer quando os conhecimentos adquiridos através dos processos de aprendizagem são amadurecidos e vistos como um fim em si. Como diz La Taille (2005), o conhecimento possui valor “em si mesmo” quando nos apaixonamos por determinadas áreas e as estudamos com curiosidade e alegria esses conteúdos. Nesse caso, conhecimento não é valorizado para o que ele possa **servir**, mas pelo prazer que nos traz, pelo enaltecimento da genialidade humana que as produções culturais geradas a partir desses conhecimentos nos trazem, “como fim em si mesmo”, conforme critica o texto da 3ª versão da Base.

Além disso, o conhecimento não é apenas uma ferramenta a ser utilizada para “resolver problemas/demandas” ou “criar/buscar soluções” como o texto da 3ª versão e versão final mencionam diversas vezes (BNCC, versão final, páginas 8, 9, 13 e 14; BNCC, 3ª versão, páginas 17 e 18), ele também é “um saber necessário à autonomia intelectual” (La Taille, p.7, 2005). Esse conhecimento não serve apenas para ascender socialmente, mas para nos proteger da manipulação ideológica, da alienação, das mentiras que circulam pela sociedade, como na política, exemplifica La Taille.

A palavra diversidade foi adicionada diversas vezes na versão final, assim como o enfoque na cidadania e no direito à aprendizagem que os estudantes possuem provavelmente para adequar o texto da BNCC à legislação vigente.

Na segunda versão, na seção modalidades, há menção à necessidade de adequações arquitetônicas das instituições para promover a acessibilidade, a autonomia e a independência de pessoas com deficiência:

A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva contempla a identificação e a eliminação das barreiras, principalmente as de acesso aos conhecimentos, deslocando o foco da condição de deficiência de estudantes para a organização e a promoção da acessibilidade aos ambientes escolares (arquitetônica) e à comunicação (oral, escrita, sinalizada, digital), em todos

os níveis, etapas e modalidades, visando a autonomia e a independência dos educandos. (BNCC, segunda versão, 2016, p36)

Considerando-se que a BNCC orienta políticas públicas e também a aplicação de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a referência à necessidade de adequações arquitetônicas e também de recursos nas escolas é importante para que os sistemas de ensino e as escolas demandem recursos da União³⁴.

Na segunda versão da BNCC, são apresentados os “Princípios da Base Nacional Comum Curricular e Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento” sendo explicitados os princípios éticos, políticos e estéticos, cabendo destacar entre os princípios éticos a seguinte passagem em que é afirmado o respeito à diversidade de etnia, gênero e orientação sexual, entre outros:

As crianças, adolescentes, jovens e adultos, sujeitos da Educação Básica, têm direito: ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizados seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual devem se comprometer; (BNCC, segunda versão, 2016, p. 34)

Já, entre os princípios políticos, a passagem a abaixo defende uma educação que permita aos sujeitos da Educação Básica reivindicar e tomar parte nos processos decisórios na esfera pública:

[...] às oportunidades de se constituírem como indivíduos bem informados, capazes de exercitar o diálogo, analisar posições divergentes, respeitar decisões comuns para a solução de conflitos, **fazer valer suas reivindicações, a fim de se inserirem plenamente nos processos**

³⁴ Constituição Federal de 1988: “Art. 60. Até o 14º (décimo quarto) ano a partir da promulgação desta Emenda Constitucional, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão parte dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento da educação básica e à remuneração condigna dos trabalhadores da educação, respeitadas as seguintes disposições: I - a distribuição dos recursos e de responsabilidades entre o Distrito Federal, os Estados e seus Municípios é assegurada mediante a criação, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de natureza contábil;” <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 13/01/18.

decisórios que ocorrem nas diferentes esferas da vida pública (BNCC, segunda versão, 2016, p. 34, grifos nossos)

Essa passagem contrasta com algumas menções a “protagonismo” ou “autonomia” na “vida pessoal e coletiva” presentes na 3ª versão e na versão final da BNCC que não apresentam a mesma força no sentido de atuação política organizada:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BNCC, terceira versão, 2017, p.18)

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, versão final, 2017, p.9)

O respeito à diversidade de gênero e orientação sexual desaparece da terceira versão. A única menção à gênero no texto introdutório é a realizada na competência de número 9:

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer. (BNCC, terceira versão, 2017, p. 19)

O respeito à diversidade de gênero não aparece mais como direito e como princípio ético, mas sim como parte de uma competência. E nessa competência desaparece a referência ao respeito à diversidade de orientação sexual. Deixa de existir uma especificação de um grupo vulnerável e que precisa ter os seus direitos referidos de forma explícita (SCHÄFER, LEIVAS e SANTOS, 2015).

Nessa terceira versão, as palavras gênero e sexualidade aparecem também na parte relativa aos anos finais do Ensino Fundamental, na seguinte passagem que trata do desenvolvimento biológico e psicossocial na transição da infância para a adolescência:

Os estudantes dessa fase inserem-se em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Nesse período de vida, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, ampliam-se os vínculos sociais e os laços afetivos, “intensificando suas relações [dos estudantes] com os pares de idade e as aprendizagens referentes à **sexualidade** e às **relações de gênero**, acelerando o processo de ruptura com a infância na tentativa de construir valores próprios” (BRASIL, 2010). Ampliam-se também as possibilidades intelectuais e intensifica-se a capacidade de raciocínios mais abstratos. Os estudantes tornam-se mais capazes de ver e avaliar os fatos pelo ponto de vista do outro, exercendo a capacidade de descentração“, importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos” (BRASIL, 2010). (BNCC, terceira versão, 2017, p. 56)

A menção à sexualidade e as relações de gênero está num contexto menos político, produzindo uma descontextualização em relação aos movimentos feministas e LGBT e à luta por direitos iguais e respeito às diferenças.

Na versão final, a palavra gênero desaparece completamente da introdução da BNCC. A competência nove recebe nova redação:

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, **sem preconceitos de qualquer natureza**. (BNCC, versão final, 2017, p. 10, grifos nossos).

Ainda vale a pena mencionar a omissão da palavra “sexualidade” do texto na versão final da BNCC, mas referida dentro da Resolução CNE/CEB nº 7/2010, que se manteve mencionada e que estava presente na descrição dos temas contemporâneos na 3ª versão da BNCC:

educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009), bem como saúde, sexualidade, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Resolução CNE/CEB nº 7/2010) (BNCC, terceira versão, 2017, p.14)

bem como [educação em] saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010) (BNCC, versão final, 2017, p.20)

Isso parece um retrocesso da versão final, não só quando comparada à segunda versão, mas até mesmo em relação à terceira versão, e ressalta, junto com os trechos anteriores, a despreocupação e secundarização da promoção da equidade de gênero e diversidade sexual.

Com relação à promoção da equidade étnico-racial, ela também perde espaço na terceira e na última versões da BNCC, quando comparadas a segunda versão. Na segunda versão do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dentro dos textos introdutórios, é mencionado que:

Nesse sentido, para que a inclusão social se efetive, é fundamental a incorporação, aos documentos curriculares, de **narrativas dos grupos historicamente excluídos**, de modo que se contemple, nas políticas públicas educacionais, a diversidade humana, social, cultural, econômica da sociedade brasileira, tendo em vista a superação de discriminações (BNCC, segunda versão, p. 27, grifos nossos).

Esse trecho parece indicar uma orientação da segunda versão da BNCC no sentido de educação para a transformação da realidade, buscando promover a equidade em uma perspectiva educacional que parece inspirada em Paulo Freire. Essa ideia é reforçada na passagem a seguir.

O estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008) é **ministrado no âmbito de todo o currículo escolar**, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras, em todas as etapas da Educação Básica, compreendendo a história e a cultura que caracterizam a formação da população brasileira. (BNCC, segunda versão, 2016, p. 37).

Na introdução da BNCC, segunda versão, 2016, é destacado o protagonismo das populações negras e indígenas e é mencionado o quanto houve uma exclusão intencional de suas perspectivas nas narrativas históricas dos colonizadores.

O Tema Especial culturas indígenas e africanas se relaciona **ao reconhecimento do protagonismo de atores excluídos das narrativas históricas e da necessidade de que esse reconhecimento se incorpore à formação das novas gerações**. Alinha-se, ainda, à Lei nº 11.645/2008 que alterou o artigo 26-A, da LDB, que estabelece a obrigatoriedade de os currículos abordarem a história e a cultura afro-brasileira, bem como a dos povos indígenas. (BNCC, segunda versão, 2016, p. 49-50)

A palavra “protagonismo” também é utilizada na 3ª versão e na versão final da BNCC, mas de forma descontextualizada, generalizada, apolítica – o que se torna evidente ao compararmos com o trecho da 2ª versão, mostrado anteriormente, ao texto da terceira versão:

[...] o protagonismo do aluno em sua aprendizagem [está dentro] dos princípios subjacentes à BNCC. (BNCC, 3ª versão, 2017, p.17)

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, versão final, 2017, p.9)

Assim, a BNCC propõe [...] o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BNCC, versão final, 2017, p.15)

A referência à legislação mencionada no último trecho aqui citado da 2ª versão da BNCC (Lei nº 11.645/2008) também está presente no texto introdutório do componente curricular Geografia para os anos finais do ensino fundamental (BNCC, segunda versão, p. 453): “A valorização da história e cultura afro-brasileira e indígena (Lei nº. 10.639/03 e Lei nº.11.645/08) articula-se ao estudo da formação do território nacional, em sua diversidade territorial, de paisagens e de culturas e da sua ligação

com outras culturas do mundo.”; e no texto introdutório de História para os anos finais do ensino fundamental:

Nessa fase do Ensino Fundamental, o componente curricular História é um importante elo com a Geografia e com as demais áreas de conhecimento. Ao trazer a História do Brasil para o centro da reflexão sobre os processos de construção de identidades, especialmente no 7º e 8º anos, o componente abre espaço para diálogos interdisciplinares e para o estabelecimento de nexos entre o tempo presente e as diversas interpretações e narrativas sobre o passado. [...] A valorização da história e cultura afro-brasileira e indígena (Lei n. 10.639/03 e Lei n. 11.645/08) ganha ênfase nessa fase (BNCC, segunda versão, p. 460).

Essas passagens citadas desaparecem da terceira versão. Na terceira versão, a lei 10.639 e a lei 11.645 só são citados no componente curricular de história:

A valorização da história da África e das culturas afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008) ganha realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações (p. 367, 3ª versão da BNCC)

Na versão final, a lei 10.639/2003, além de ser mantida no texto referente ao componente curricular história, também é citada no texto introdutório, mas apenas na seção intitulada “O pacto interfederativo e a implementação da BNCC”, como obrigação das redes de ensino e das escolas, sendo abordados no âmbito dos temas contemporâneos (p.19 da versão final).

O Estatuto da Igualdade Racial (lei nº 12.228/2010) não é mencionado ou citado em nenhuma das versões da Base analisadas aqui. No entanto, há menção à Resolução CNE/CP nº 01/2004 (p. 20), que institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, mas dentro do comentário sobre os temas contemporâneos a serem de responsabilidade da escola, iniciado na página 19 do texto. Nessa versão final da BNCC, assim como na terceira, o tema da educação das relações étnico-raciais deixa de ser um princípio organizador de todo o texto da BNCC, e passa a ser visto apenas como um “recorte” de algumas disciplinas, um tema a parte, e uma responsabilidade das instituições de ensino.

Conclusão

Na segunda versão do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a relação pedagógica aparece centrada na iniciativa do aluno, nas culturas juvenis, na formação da cidadania por meio da compreensão do contexto sócio-histórico da produção do conhecimento. Há um entendimento das desigualdades sociais produzidas historicamente a fim de preparar o estudante para o pleno exercício da cidadania e para a transformação da sociedade, visando maior justiça social.

Na terceira versão, diferentemente, a relação pedagógica é pensada para o desenvolvimento de competências e de habilidades que possibilitem ao estudante se adaptar a um mercado de trabalho incerto e a sobreviver em relações de trabalho precarizadas, o que não muda muito na versão final, que acrescenta palavras como “cidadania”, “autonomia” e “direitos humanos” de forma descontextualizada.

A relação pedagógica que pretende valorizar a ação do aluno, pressupõe um contexto democrático e participativo, o que se observa na 2ª versão da BNCC, mas muito pouco na 3ª versão e na versão final.

Como expôs La Taille (2005), o conhecimento é (des)valorizado hoje em dia, confundido com informações, como as “decorebas” para testes semelhantes aos promovidos pelo Ideb, incluídos na meta 7 do PNE, tratada como a principal justificativa para a relevância da Base Nacional Comum Curricular, especialmente na 3ª versão e versão final da Base Nacional Curricular Comum. Inclusive, informações tem sido mais valorizadas do que conhecimentos também para entrada no mercado de trabalho, de forma que nas últimas versões da BNCC o importante não é ter autonomia moral ou intelectual, mas “saber aplicar” as informações obtidas durante o ensino básico para “resolver problemas”. E, como diz La Taille, atualmente, a sociedade parece valorizar a quantidade de informações que uma pessoa possui mais do que sua capacidade de conectar essas informações, podendo ocorrer até uma glamorização da ignorância de pessoas bem-sucedidas financeiramente. É o que ocorre quando parte da população se encanta mais com discursos individualistas que prometem um futuro financeiramente próspero do que com aqueles que exigem esforço intelectual, autonomia moral e relações pedagógicas contextualizadas na realidade da comunidade em que atuam.

Portanto, o fato da base agora não focar na autonomia moral dos alunos e ressaltar sua importância, só mostra o quanto ela está longe da sua verdadeira finalidade, pois, a BNCC, que parece valorizar a formação de cidadãos, não busca trazer discussões sobre o plano moral, incluindo direitos e obrigações, ou o conteúdo moral, especificamente a justiça social e a dignidade humana (La Taille, 2005). La Taille também afirmou que o Brasil já possui(a) propostas para a formação moral, inclusas no documento sobre Ética dos “Parâmetros Curriculares Nacionais”, agora oficialmente substituídos pela “Base Nacional Comum Curricular”. Mas uma BNCC que nem sequer segue os propósitos para que foi criada, com certeza não está de acordo com os interesses de uma educação transformadora e libertadora, e nem de relações pedagógicas construtivas e voltadas para a melhora do ensino e aprendizagem de um povo que precisa da educação, não para aumentar a renda de empresários, mas para vencer desigualdades sociais e históricas, tomando as rédeas do país e estabelecendo uma democracia de fato.

Referência Bibliográfica:

ANTUNES, André. **A quem interessa a BNCC?** 2017. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-quem-interessa-a-bncc>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. /, n. 19, p.20-28, Jan/Abr 2002. Tradução de: João Wanderley Geraldi.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão. Brasília. 2016

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª versão. Brasília. 2017

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. Brasília. 2017

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Revista Brasileira de Educação**, [Brasília], v. 18, n. 54, p.761-778, jul-set 2013. Trimestral.

CÁSSIO, Fernando. **Participação e Participacionismo na construção da Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Participação-e-participacionismo-na-construção-da-Base-Nacional-Comum-Curricular>>. Acesso em: 26 dez. 2017.

CGC COMUNICAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular ganha plataforma para contribuições**. 2015. Disponível em:<<http://cgceducacao.com.br/base-nacional-comum-curricular-ganha-plataforma-para-contribuicoes/>>. Acesso em: 09 dez. 2017.

CORSETTI, Berenice. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. **Unirevista**, Unisinos, v. 1, n. 1, p.32-46, jan. 2006.

ENDEAVOR BRASIL (Org.). **O que não se aprende em Harvard [Day 1 - Jorge Paulo Lemann]**. 2015. Disponível em: <<https://endeavor.org.br/day-1-jorge-paulo-lemann/>>. Acesso em: 01 jan. 18.

ESPINOZA, Ana Maria. **Ciências na escola: novas perspectivas para a formação dos alunos**. São Paulo: Ática, 2010. Tradução de: Camila Bogeá.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. Educ. Soc. [online]. 2012, vol.33, n.119, pp.379-404. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A formação e profissionalização do educador: novos desafios**. In: GENTILLI, P. e SILVA, T.T. da, (Orgs). Escola S.A. Brasília, CNTE, 1996

FUNDAÇÃO LEMANN (Org.). **Relatório Anual 2016**. 2016. Disponível em: <http://www.fundacaolemann.org.br/wp-content/uploads/2014/10/RA2016_lemann_PDF-interativo_web-1.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2017.

KAMII, Constance. Apêndice. A Autonomia Como Finalidade da Educação: Implicações da Teoria de Piaget. In: KAMII, Constance. **A Criança e o Número: Implicações educacionais da Teoria de Piaget para a Atuação com Escolares de 4 a 6 anos**. 33. ed. Campinas: Papyrus, 1990. p. 103-124. Tradução de: Regina A. de Assis.

LATAILLE, Yves de. A Escola e os Valores: A ação do Professor. In: LATAILLE, Yves de; PEDRO-SILVA, Nelson; JUSTO, José Sterza. **Indisciplina/Disciplina: Ética, Moral e Ação do professor**. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 5-21.

LIMA, Kátia Regina de Souza. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Ensaio**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p.86-94, jan/jun 2011. Semestral.

MACHADO, Katia. **'Temos um documento tecnocrático e conservador, produzido sem transparência'**. 2017. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/temos-um-documento-tecnocratico-e-conservador-produzido-sem-transparencia>>. Acesso em: 21 dez. 2017.

MAZUI, Guilherme. Governo homologa nova Base Nacional Comum Curricular dos ensinos infantil e fundamental: 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/governo-homologa-nova-base-nacional-comum-curricular-dos-ensinos-infantil-e-fundamental.ghtml>>. Acesso em: 21 dez. 2017.

PIMENTEL, Alessandra. O MÉTODO DA ANÁLISE DOCUMENTAL: SEU USO NUMA PESQUISA HISTORIOGRÁFICA. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 114, p.179-195, nov. 2001.

ROGERS, Bill. A dinâmica do comportamento em sala de aula. In: ROGERS, Bill. **Gestão de relacionamento e comportamento em sala de aula**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. Cap. 1. p. 17-46. Tradução de: Gisele Klein.

ROSA, Russel Teresinha Dutra da. **Reforma do Ensino Médio por medida provisória e BNCC 2017: ruptura de princípios legais**. Porto Alegre, 2017

SANTANA, Aurina Oliveira; TUTTMAN, Malvina; AGUIAR, Márcia Angela. **PEDIDO DE VISTAS DAS CONSELHEIRAS AURINA OLIVEIRA SANTANA, MALVINA TUTTMAN E MÁRCIA ANGELA AGUIAR**. 2017. Disponível em: <<http://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2017/12/pedido-de-vistas-das-conselheiras.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

SCHÄFER, Gilberto; LEIVAS, Paulo Gilberto Cogo; SANTOS, Rodrigo Hamilton dos. Discurso de ódio: da abordagem conceitual ao discurso parlamentar. Revista de informação legislativa: RIL, v. 52, n. 207, p. 143-158, jul./set. 2015. Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/52/207/ril_v52_n207_p143>.

SILVA, Luiz Antônio da; RAMOS, Rosana Ribeiro. Retórica, Argumentação e Cortesia: Semelhanças Históricas. **Linha D'agua**, São Paulo, v. 25, n. 1, p.131-145, 2012. Semestral.

Apêndice

Apêndice A < https://drive.google.com/open?id=1JtWmMEVuZobT4BnHF6UVE3ptd_-EgiA4> *Lista de dados dos redatores e leitores críticos da 3ª versão da BNCC e gráficos (Excell)*