

A HOMOLOGAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE PROPOSTAS CURRICULARES

Angélica de Almeida Merli
Universidade de São Paulo
São Paulo, SP, Brasil

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar criticamente os desdobramentos e as implicações da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na (re)formulação de propostas curriculares de instituições/redes de ensino. As reflexões apresentadas são feitas a partir da articulação entre a análise de discussões em eventos sobre a BNCC com o referencial teórico selecionado para o presente estudo. Dentre os aspectos apontados destacam-se: o percurso de elaboração da BNCC, a estrutura do documento, consequências da aprovação da BNCC para a (re)elaboração e implementação do currículo nas diferentes redes de ensino, demandas formativas impostas pela BNCC e desafios impostos para que o documento chegue até as escolas.

Palavras-chave: BNCC. Reformulação curricular. Políticas de formação docente.

ABSTRACT

The present article aims to critically analyze the ramifications and implications of the homologation of the National Curricular Common Base (BNCC) in the (re) formulation of curricular proposals of educational institutions / networks. The reflections presented are based on the articulation between the analysis of discussions in events about BNCC and the theoretical framework selected for the present study. Among the aspects pointed out are: BNCC's elaboration course, document structure, consequences of BNCC's approval for (re) elaboration and implementation of the curriculum in the different education networks, formative demands imposed by BNCC and challenges imposed for BNCC. that the document reaches the schools.

Key-words: BNCC. Curricular reformulation. Teacher training policies.

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo analizar críticamente los desdoblamientos y las implicaciones de la homologación de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) en la (re) formulación de propuestas curriculares de instituciones / redes de enseñanza. Las reflexiones presentadas son hechas a partir de la articulación entre el análisis de discusiones en eventos sobre la BNCC con el referencial teórico seleccionado para el presente estudio. Entre los aspectos señalados destacan: el recorrido de elaboración de la BNCC, la

estructura del documento, consecuencias de la aprobación de la BNCC para la (re) elaboración e implementación del currículo en las diferentes redes de enseñanza, demandas formativas impuestas por la BNCC y desafíos impuestos para que el documento llegue hasta las escuelas.

Palabras-clave: BNCC. Reformulación curricular. Políticas de formación docente.

Introdução

Com a aprovação da quarta versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em dezembro de 2017, as redes de ensino vêm retomando discussões a respeito de suas propostas curriculares, e debates acerca de como implementar o que a base determina vêm ocupando a agenda de eventos promovidos por instituições e redes escolares.

A aprovação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) da quarta versão da base, e sua homologação pelo Ministério da Educação (MEC), ocorreu em dezembro de 2017, mas seu processo de elaboração teve início em outubro de 2015. De lá para cá, foram realizadas diversas ações como: estudos dos currículos em vigor, consultas públicas e seminários estaduais.

A BNCC se estruturou tendo como base alguns marcos legais, sendo eles: Constituição Federal de 988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394 de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 1998 e o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE). A Constituição, a LDB e as DCN apontam para a necessidade de fixar conteúdos/objetivos mínimos de ensino. Entre as metas do PNE/2014-2014, há três que impactam diretamente a BNCC, são elas: Meta 2 – Universalizar o Ensino Fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos de idade até o último ano de vigência do PNE; Meta 3 – universalizar até 2016 o atendimento para toda a população de 15 a 17 anos de idade; Meta 7 – fomentar a qualidade da educação básica considerando, dentre outros aspectos, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹.

¹ 6.0 para anos iniciais do Ensino Fundamental; 5.5 para anos finais do Ensino Fundamental; 5.2 para Ensino Médio.

O Brasil teve, anteriormente, outros documentos norteadores de propostas curriculares para a Educação Básica, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais/1997 e as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais/1998; além de propostas específicas para a Educação Infantil, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/1998 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/2010. Esses documentos continuam em vigor, mesmo com a aprovação da BNCC, sendo considerados orientadores das redes/instituições de ensino na elaboração de seus currículos.

Vale destacar ainda que a BNCC é uma referência obrigatória, mas não é o currículo. Por ser um documento nacional, traz considerações a respeito da necessidade das diferentes regiões constituírem seus próprios documentos curriculares, considerando as necessidades locais em um país com realidades tão diversas como o Brasil. O próprio documento afirma que a

BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos (BRASIL, 2017, p. 16).

A elaboração de propostas curriculares deve ter como ponto de partida o que está estabelecido na BNCC, no entanto, há autonomia por parte das escolas e das redes de ensino no que se refere às adequações que se fizerem necessárias diante das diferentes realidades nas quais se inserem.

É preciso, portanto, que as discussões acerca das propostas curriculares envolvam diferentes agentes da comunidade escolar e que os Projetos Político-pedagógicos (PPP) das unidades educacionais se fortaleçam por meio da construção e da tomada de decisões coletivas. No âmbito nas unidades educacionais, o PPP é o documento no qual se apresenta a proposta pedagógica da escola e as concepções nas quais está ancorada. O PPP, como documento

orientador do trabalho realizado, deve estar de acordo com aquilo que a proposta curricular da rede de ensino na qual a escola está inserida apresenta. Conforme afirma Libâneo *et al.* (2005, p. 345) “o projeto é um documento que propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, prevê ações, institui procedimentos e instrumentos de ação”.

A BNCC aponta **o que ensinar, aonde se pretende chegar com o ensino**; enquanto o currículo das diferentes redes de ensino vai apontar o **como, por quais caminhos alcançar os objetivos almejados**. O papel da BNCC é servir como alicerce na revisão dos currículos da educação básica, de forma que estes estejam alinhados com o que ela propõe (BRASIL, 2017). Portanto, torna-se necessário que as redes de ensino promovam espaços públicos de discussão e tomada de decisões para que seus documentos curriculares se constituam a partir de alinhamentos com a BNCC e não a tomando como documento prescritivo, transformando-a propriamente no currículo, de maneira acrítica e desconsiderando as realidades de cada região, bem como a autonomia das redes e das próprias unidades escolares na constituição de seu Projeto Político Pedagógico.

1. A aprovação da BNCC e o cenário de discussões

1.1. As competências propostas na BNCC: o que compete às redes de ensino?

A BNCC define aprendizagens essenciais às quais todos os alunos têm direito, sendo essas aprendizagens expressas em 10 competências que visam a formação humana integral, para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. As 10 competências definidas na base podem ser divididas nos seguintes eixos²: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de

² De acordo com infográfico disponível em: <http://porvir.org/entenda-10-competencias-gerais-orientam-base-nacional-comum-curricular/>

vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania. Essas 10 grandes competências são desmembradas em saberes considerados essenciais para uma formação integral dos indivíduos.

Na Educação Infantil as competências gerais se desdobram em direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se, conhecer-se) divididos em 5 campos de experiência (Eu, o outro e nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações). E então, para cada faixa etária – 0 a 1 ano e 6 meses, 1 anos e 7 meses a 3 anos, 4 anos a 5 anos e 11 meses – são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

No que se refere ao Ensino Fundamental, a BNCC se organiza em áreas de conhecimento, competências específicas da área, componentes curriculares e competências específicas de componente. As etapas são divididas em Anos iniciais e Anos finais, para os quais são estabelecidas Unidades Temáticas, Objetos de conhecimento e Habilidades.

Críticas vêm sendo feitas quanto a essa divisão em faixas etárias com objetivos demarcados de maneira linear, sem que se considere a diversidade inerente ao desenvolvimento humano. Uma pedagogia centrada em objetivos e não em sujeitos, que se pretende ordenada racionalmente, desconsiderando a complexidade da criança e do estudante contemporâneo. Conforme afirma José Pacheco (2017, s/n), “A escola da BNCC é segmentada em anos e salas de aula”. Que autonomia, portanto, uma organização curricular dessa forma favorece às escolas? “Se o modelo epistemológico pressuposto na BNCC é explicitamente o da escola segmentada em anos e salas de aula, quais serão as ‘habilidades’ ensinadas no chão dessa escola?” (PACHECO, 2017, s/n).

No que se refere ao Ensino Fundamental, um dos aspectos que mais foi alvo de críticas e discussões, foi a antecipação da meta de alfabetização para o segundo ano. As crianças já tiveram tomado de si um ano de Educação Infantil,

quando ocorreu a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos e o ingresso no primeiro ano passou a ser aos 6 anos de idade - Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Agora, a BNCC, estabelece que essas mesmas crianças deverão ser alfabetizadas até o 2º ano do Ensino Fundamental, quando muitas crianças ainda estão completando 7 anos.

Percebe-se que a pressão sobre a infância não é de hoje, pois ao invés de acrescentar um ano ao final do Ensino Fundamental, a ampliação se deu com o ingresso da criança um ano antes nesta etapa de ensino, o que acarretou sua saída antecipada da Educação Infantil. É preciso, portanto, atentar-se para que as práticas junto às crianças não ocorram a partir de um processo maçante de escolarização desde a escola de Educação Infantil.

A pesquisa realizada por Neves et al. (2011) acerca da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos evidencia como crianças de uma escola de Educação Infantil vivenciaram a passagem para a escola de Ensino Fundamental em Belo Horizonte. Uma das evidências apresentadas pelas autoras é a necessidade de maior integração entre o brincar e o letramento nas práticas pedagógicas das duas etapas da educação básica.

A BNCC (BRASIL, 2017, p. 53) apresenta orientações quanto à transição da EI para o EF destacando que deve haver “equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças” e apresenta um quadro-síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiência da EI, a serem ampliados e aprofundados no EF.

No entanto, ao ingressarem no EF, as crianças são avaliadas a partir de suas competências e habilidades em leitura, escrita e cálculo. A passagem para o EF ainda é marcada por “um maior controle corporal e desenvolvimento de atividades de caráter repetitivo” (NEVES et al., 2011, p. 124). Fala-se, portanto, em educar de maneira integral desde a infância, mas a escola tem priorizado apenas a leitura, a escrita e o cálculo. Essas são as áreas avaliadas por avaliações externas e os índices decorrentes do desempenho dos alunos nessas

avaliações referem-se apenas a esses componentes. E as múltiplas linguagens nas quais as crianças têm o direito de se expressar? E as outras dimensões – além da intelectual – do desenvolvimento humano?

Pacheco (2018) faz apontamentos acerca da educação integral, afirmando que,

Se uma BNCC é um projeto de Sociedade, se requer que nela seja garantida alguma contribuição para a prática de uma educação integral, geradora de um autoconhecimento propiciador do reconhecimento e da existência do outro. Mas, também neste capítulo, a BNCC peca por omissão. Apesar de, nos princípios orientadores, fazer referência à sociabilidade e a atitudes éticas, de fato, apenas nos informa de conteúdos e disciplinas. Cadê os alicerces do caráter? Um ser humano não é só cognição. Cadê a ética? (PACHECO, 2018, p. 43-44).

Não se educa integralmente preocupando-se apenas com o ensino de conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática e com o desempenho dos alunos em avaliações que também priorizam apenas essas áreas.

A elaboração da BNCC partindo da ideia do ensino por competências tem sido alvo de críticas por desconsiderar as peculiaridades das diferentes realidades, bem como a diversidade de crianças e alunos que frequentam as escolas. Se não existe um modelo universal de cidadão, que sujeitos se pretende formar ao estabelecer essas 10 competências e não outras?

As técnicas e as competências se tornam obsoletas no decorrer de poucos anos, por isso, o objetivo da escola não pode ser principalmente aquele de ensinar o desenvolvimento de técnicas e competências particulares, mas sim aquele de formar firmemente cada pessoa sob o plano cognitivo e cultural, para que possa confrontar positivamente a incerteza e a instabilidade dos cenários sociais e profissionais, presentes e futuros. As transmissões padronizadas e normativas dos conhecimentos, que comunicam conteúdos invariáveis pensados para indivíduos médios, não são mais adequados. Ao contrário, a escola é convocada para realizar percursos formadores sempre mais correspondentes às inclinações pessoais das crianças, na perspectiva de valorizar aspectos peculiares de cada um (FINCO, BARBOSA, FARIA, 2015, p. 21-22).

Além disso, a incorporação da noção de competências na BNCC é algo apontado como a retomada da nomenclatura vinda do mundo empresarial, o que poderia estar relacionado com a indução a uma forma de ensino mais tecnicista (SEMIS; PERES, 2017, p. 33).

A BNCC estabelece 10 competências gerais, que devem estar presentes nas propostas curriculares e nas quais devem se pautar as práticas pedagógicas das escolas de todo um país. No entanto, as inúmeras habilidades elencadas ao longo do documento e a longa lista de objetivos de aprendizagem, evidenciam o quanto “a BNCC está precisando de um ‘enxugamento’, que contemple apenas o essencial, um exercício de ‘homeopatia curricular’” (PACHECO, 2018, p. 37).

Para o autor, o “currículo é muito mais do que impor a abordagem de um determinado repertório de conteúdos” e questiona se “não seria preferível que a base curricular fosse elaborada em função de valores universais de que o Brasil carece que fosse uma base universal?” (PACHECO, 2018, p. 14-15).

As discussões acerca destas e de outras questões precisam entrar na agenda de debates educacionais, de forma que as redes/escolas partam da BNCC para a construção de seus documentos curriculares, tomando-a como referência, mas fazendo as devidas adequações de acordo com sua realidade e com as possibilidades de implementação do currículo construído.

Caso contrário, se redes de ensino e professores utilizarem a BNCC de maneira acrítica em seus planejamentos, sem articular aquilo que nela está posto com as necessidades locais, estarão fadadas a (re)produzirem um currículo mecânico que terá como consequências planos mecânicos e poucos projetos para colocá-los em ação.

1.2. Que autonomia é possível diante da BNCC?

Considerando que a BNCC é uma referência obrigatória a ser considerada pelas redes e instituições escolares na elaboração de suas propostas curriculares, até onde se tem autonomia para a reformulação curricular das diferentes regiões/realidades? Os desdobramentos da aprovação da BNCC poderiam levar a ações de mercantilização da educação, através de programas como o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), programas de formação de professores e/ou avaliações externas?

Muitas escolas públicas e particulares também acumularam experiências de desenvolvimento curricular e de criação de materiais de apoio ao currículo, assim como instituições de ensino superior construíram experiências de consultoria e de apoio técnico ao desenvolvimento curricular. Inventariar e avaliar toda essa experiência pode contribuir para aprender com acertos e erros e incorporar práticas que propiciaram bons resultados (BRASIL, 2017, p.18).

Portanto, é possível perceber que a BNCC acarreta mudanças tanto dentro das salas de aula, como fora delas. Currículos revisados e reelaborados a partir da base trazem conseqüentemente outras demandas, tais como: adequação dos livros didáticos, formação docente (inicial e continuada) e mudanças nas matrizes das avaliações externas. Essas são formas de regulação da implementação da BNCC pelas redes escolares em seus currículos. Portanto, as redes e as escolas têm autonomia para a construção de seus documentos curriculares e projetos pedagógicos, mas não podem ignorar o que está posto pela base. O que fazer, então? Pacheco (2018) guarda a

suspeita de que autores da BNCC desconhecem que há outros modos de conceber e desenvolver currículo em novas construções sociais de aprendizagem, nas quais os conteúdos são efetivamente aprendidos por todos. Um modelo de escola não segmentada, sem reprovação, ser recurso a “classes de apoio”, ou necessidade de “recuperação”. Desenvolvendo currículo subjetivo a par de um currículo universal (não “nacional”) adequado a um currículo global e comunitário. Envolvendo os jovens em aprendizagens significativas, como diriam o Bruner e o Vigotsky, que, por razões óbvias, não puderam participar da elaboração da BNCC brasileira (PACHECO, 2018, p. 18).

É preciso, como já afirmado anteriormente, que sejam criados espaços de debate e tomada coletiva de decisões. No entanto, esses espaços pressupõem a participação de pessoas que tenham conhecimento aprofundado da BNCC e das possibilidades de alinhamento de suas propostas curriculares ao que esta propõe.

Recentemente tive a oportunidade de ouvir a Professora Doutora Maria Carmen Silveira Barbosa (UFRGS) em um evento da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, falando a respeito da BNCC e a mesma disse que o processo de adequação dos currículos regionais à base implica dizer sim, mas

também é permitido dizer não. Afinal, alinhar é diferente de prescrever. E se as redes e escolas têm autonomia na construção de seus projetos, é preciso que tenham a oportunidade de discutir seus documentos curriculares e buscar aquilo que mais se adequa a cada realidade. Para tanto, a formação dos professores e demais profissionais da educação é elemento essencial para a qualificação destas discussões e para a tomada de decisões de maneira consciente e democrática.

A formação de professores e gestores escolares para trabalhar o conteúdo da BNCC em sala de aula (planejamento, avaliações internas e externas, etc.) foi uma das ações previstas no momento em que a base foi homologada. Assim como a (re)elaboração dos currículos das redes de ensino a partir da base, seguida da adequação de materiais didáticos e redimensionamento de avaliações nacionais, estaduais e municipais.

Todas estas ações, no entanto, não garantem o processo democrático de (re)construção e implementação curricular quando o mais comum é a

adoção de medidas imediatistas, desvinculadas de um planejamento pautado em marcos de referência e nos diagnósticos, como é o caso da BNCC, que desde o seu início privilegia um conjunto de conteúdos e objetivos sem o fundamental suporte de uma referência que deixe claro o projeto de nação e educação desejadas. Usuários desse modelo acreditam que cartilhas, guias como “receitas”, a serem reproduzidos nas escolas, serão “remédio” infalível para os “males” da educação. Surgem, então, propostas que desconsideram o grande potencial de nossas comunidades educacionais e escolares (AGUIAR, DOURADO, 2018, p. 14).

Portanto, não se pode perder de vista a necessidade eminente de debates sobre a BNCC e possíveis adequações por parte das redes de ensino na (re)formulação de seus currículos.

É preciso pensar a educação em sua totalidade. Temos a convicção de que currículo, a partir de diretrizes nacionais, é definido nas instituições educativas e escolas, construído a muitas mãos, a partir das várias histórias de vida que fazem parte desse cotidiano. As concepções, saberes, conteúdos e as metodologias não fazem sentido se desconectadas daquele contexto. Os estudantes e os profissionais da educação devem ter assegurado seu protagonismo. É preciso refundar saberes, ampliando, verdadeiramente, o conhecimento da realidade,

como delineado nos dispositivos legais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Básica (AGUIAR; DOURADO, 2018, p. 17).

Para superar ações impositivas e extremamente burocráticas, é preciso que todos que estejam envolvidos com a educação participem de discussões e da tomada de decisões de forma coletiva pois que,

o sistema educativo brasileiro mantém-se cativo de legalistas que, à tralha normativa herdada da ditadura, foram acrescentando despachos, resoluções e outros documentos característicos de uma gestão burocrática. Se muitas dessas normas forem analisadas à luz da pedagogia, concluir-se-á que são ilegais (PACHECO, 2018, p. 98).

Apenas desta forma os processos de (re)elaboração curricular das redes de ensino ocorrerão de forma a garantir escuta efetiva, caminhando para um processo que avança da verticalidade para a horizontalidade.

2. Caminhos metodológicos

A pesquisa se apresenta dentro da abordagem de enfoque qualitativo, que busca compreender e explicitar o porquê das coisas, produzindo análises aprofundadas e ilustrativas, preocupando-se com aspectos que não podem ser quantificados, pois

os autores que seguem tal corrente não se preocupam em quantificar, mas, sim, em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalham com a vivência, com a experiência, com a cotidianidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultados da ação humana objetivada. Ou seja, desse ponto de vista, a linguagem, as práticas e as coisas são inseparáveis (MINAYO, 2001, p. 24).

Neste sentido, a pesquisa ancorada numa abordagem qualitativa se constrói com um ritmo próprio, começando pelo que se denomina fase exploratória da pesquisa, aproximação ao objetivo da investigação, seguido das análises e tratamento do material levantado e finalizando a etapa da teorização.

O instrumento utilizado para levantamento dos dados foi um caderno de registros escritos no qual foram feitos apontamentos durante minha participação em eventos realizados no ano de 2018. No evento realizado pela Secretaria

Municipal de Educação de São Paulo - II Seminário de Educação Infantil: percursos do currículo e da avaliação da/na Educação Infantil – minha participação (como ouvinte) decorreu da função que ocupo como formadora em uma das 13 Diretorias Regionais de Educação (DRE) da cidade. Participei dos outros dois eventos pelo interesse acerca da temática e por entender que participar dessas discussões ampliaria as possibilidades de levar a temática para as formações na DRE em que sou formadora.

A partir do registro e do referencial teórico selecionado para o estudo, apresentado no item anterior, realizamos a sistematização da análise destacando do caderno dimensões que se aproximavam do objetivo do trabalho que é de analisar criticamente os desdobramentos e as implicações da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na (re)formulação de propostas curriculares de instituições/redes de ensino.

O quadro nº 1 sintetiza os aspectos levantados e que serviram como parâmetro para as reflexões aqui apresentadas. A primeira coluna diz respeito ao nome do evento, local e data; na segunda descrevo a instituição promotora; e na terceira as dimensões encontradas a partir da análise de conteúdo (Minayo, 2001) do caderno de registros. Segundo a autora o tratamento do material na análise de conteúdo proporciona a teorização sobre os dados de forma singular e produz conhecimentos provocando-nos a mais questões para aprofundamento posterior (MINAYO, 2001).

Evento	Promovido por	Dimensões encontradas
II Seminário de Educação Infantil: percursos do currículo e da avaliação da/na Educação Infantil – Auditório UNINOVE Vergueiro - 10/04/18	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo	<ul style="list-style-type: none"> - possíveis interrelações entre a BNCC e os documentos curriculares existentes na rede; - necessária definição de outras políticas públicas a partir da BNCC; - a BNCC não “fala” especificamente aos professores; - como definir o que as crianças têm o direito de aprender enquanto estão na escola? De onde partir para esta definição? - adequar não é só dizer “sim”;

		<ul style="list-style-type: none"> - competência é um termo polêmico – competente para quê? Do ponto de vista de quem? - a competência por si só não basta, deve vir acompanhada de um valor/de uma ética; - a BNCC define o básico comum a todos, mas os currículos são diversos, pois os diferentes contextos precisam ser considerados; - um documento curricular não é o currículo, esse se efetiva em sala de aula. <p>aspectos apresentados durante a fala da Profª Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa)</p>
I Seminário Faculdade Álvares de Azevedo (FAATESP) de Educação - 28/04/18	Faculdade Álvares de Azevedo (FAATESP)	<ul style="list-style-type: none"> - a BNCC acarreta mudanças tanto dentro como fora das salas de aula; - é possível demarcar tão linearmente as competências que todos os alunos têm direito de adquirir sem ferir a autonomia das unidades educativas e sem desconsiderar a diversidade existente nas escolas? - a BNCC permite que a escola continue sendo espaço público de tomada de decisão? - a BNCC impõe a necessidade de políticas públicas de formação docente, garantia de condições de trabalho e infraestrutura adequada; - alinhar é diferente de prescrever, é preciso considerar a realidade e as necessidades de cada rede, de cada escola; - quais experiências são importantes na Educação Infantil? Quem define essa importância? Define a partir de quais pressupostos?; - será mesmo possível definir objetivos ordenados racionalmente e dentro das faixas etárias estabelecidas?; - é preciso cuidado para que a antecipação da alfabetização para o 2º ano do Ensino Fundamental não fortaleça ainda mais o uso abusivo de avaliações em larga escala, que já é algo instaurado na educação brasileira.
A formação de professores no contexto da BNCC. Ciclo de Debates em Gestão Educacional Fecomércio 08/05/18	Itaú Social Instituto Ayrton Senna	<ul style="list-style-type: none"> - necessário investimento na formação docente; - quais habilidades têm maior peso? Como desenvolvê-las? Como avaliá-las? - é preciso investir em publicações para o compartilhamento de pesquisas sobre o tema, bem como realizar eventos/debates sobre; -“é preciso recuperar experiências acumuladas nas redes, cuidando para não

		<p>incidir nos mesmos erros” (Profª Dra. Elba Siqueira – USP/FCC);</p> <ul style="list-style-type: none"> - o grande desafio é fazer com que os Estados, Municípios e docentes não se tornem meros implementadores de currículo; - a aproximação entre a universidade e as escolas de educação básica pode favorecer a qualidade da formação docente; - não se faz políticas públicas de educação sem passar pela formação continuada de professores – é preciso incentivá-los a buscar formação com planos de carreira consistentes e investimento em melhores salários; - os resultados das avaliações podem ser instrumentos norteadores de programas de formação docente.
--	--	---

Quadro 1- O que andam falando sobre a BNCC? Elaboração própria.

A partir das dimensões apresentados na terceira coluna e os possíveis desdobramentos destas no contexto da (re)formulação de propostas curriculares de instituições/redes de ensino passamos a discutir as dimensões no próximo item.

3. Diálogo com as dimensões encontradas

Olhando para os aspectos destacados no quadro é possível perceber que alguns são recorrentes, tais como a necessidade de investimento na formação docente; a necessária garantia de autonomia das escolas; questionamentos sobre a partir de que pontos de vista se estabeleceu aquilo que é considerado comum e se apresenta na BNCC; a base deve servir para a implementação de políticas públicas; etc.

Pacheco (2018) apresenta questões acerca do estabelecimento daquilo tido como comum:

Por quê ‘comum’? Aquilo que é ‘comum’ às escolas brasileiras é um obsoleto modelo educacional que a nova ‘base’ não questiona. Por quê ‘utilizar termos anafóricos variados para estabelecer a coesão em textos narrativos’ no ‘5º ano’? Por quê reconhecer os principais produtos, utilizados pelos europeus, precedentes da África do Sul, do Golfo da Guiné e de Senegâmbia, no 8º ano? Por que estudar ‘senegâmbias’ na adolescência? Por quê no 8º ano? Por quê ‘ano de

escolaridade'? Em que século foi produzida esta BNCC? No século XIX? (PACHECO, 2018, p. 15).

Estamos em 2019, já se passou mais de um ano da homologação da BNCC, e o cenário que presenciamos no país ainda não traz respostas a tantos questionamentos decorrentes da aprovação da base. Assim como estabelecido pela própria BNCC, há passos importantes a serem dados no que se refere à formação inicial e continuada dos educadores, à produção de materiais didáticos, às matrizes das avaliações e dos exames nacionais, que deverão ser revistos à luz do texto homologado.

Ainda há muitas redes de ensino que não têm condições mínimas para sequer discutir como fazer a BNCC chegar às salas de aula, por meio da (re)estruturação de propostas curriculares consistentes, coerentes com a realidade na qual estão inseridas. O que se vê ainda são muitas práticas excludentes pelo Brasil afora.

Impunemente, secretarias de educação inviabilizam o cumprimento do Plano Nacional de Educação, dando-lhe o mesmo destino do anterior plano decenal, que não foi cumprido. Porque o exemplo “vem de cima”, observo práticas contraditórias. Na maioria das escolas, o político-pedagógico não passa do papel para as práticas. Com o aval do poder público, os professores continuam “dando aula”, conscientes (ou inconscientes?) de que, desse modo, muitos jovens não aprendem (PACHECO, 2018, p. 66).

O que fazer diante de tal cenário? Se muitas escolas, por motivos diversos, não conseguem fazer valer nem mesmo seu próprio PPP, como seria possível fazerem a BNCC estar presente em suas práticas?

Impunemente, muitas escolas disfarçam a grave lacuna de não cumprirem (na prática) o seu PP-P (escrito). Nelas, o professor confecciona projetos para a turma, quando deveria construir projetos com cada aluno, a partir de necessidades, desejos, interesses. Desperdiça o seu precioso tempo planejando aulas, quando deveria ensinar o aluno a planejar: saber gerir tempos, espaços, recursos. Tenta transmitir informação, quando deveria propor roteiros de estudo, habilitar o aluno na pesquisa, assegurar mediação pedagógica, propiciar a passagem da informação à produção de conhecimento (PACHECO, 2018, p. 62-63).

Mas é preciso também refletir sobre a falta de condições para a realização de um trabalho de qualidade nas escolas brasileiras. Há lacunas que se fazem

presentes desde a formação dos docentes. E há falta de políticas públicas para que as redes tenham apoio na implementação daquilo que a BNCC estabelece como direitos comuns a todos os estudantes.

As divergências e a falta de diálogo entre pessoais e coletivos é uma possível causa para a não realização, por parte de professores, daquilo que se estabelece como diretriz para o ensino em diferentes unidades educacionais.

Não se pode duvidar da necessidade da existência de planos de ação, não só para a área da educação, como também para a da Saúde, para a Habitação etc., bem como de uma legislação atualizada, nem de documentos norteadores, que constituem a dimensão objetiva dos limites das ações políticas. Entretanto, a dependência tão direta entre projetos e planos de ação, entre planos e leis que viabilizem sua implementação, entre leis e documentos controladores das ações práticas não parece natural nem conveniente (MACHADO, 2016, p. 40-41).

As licenciaturas, ainda, formam professores com certa dificuldade de refletirem sobre a própria prática, que trabalham no isolamento, que proferem falas como “fecho a porta da sala de aula e faço o que quero”. Professores que diante da burocracia se imobilizam, ao invés de se mobilizarem. Parece simples solicitar aos professores que enfrentem situações na tentativa de superação dessa imobilização, entretanto as experiências como professora e coordenadora pedagógica em diferentes escolas demonstram que esses docentes vivem submetidos às decisões de especialistas em currículo, que consideram os professores incapazes de compreender e ainda menos de fazer diferente, de inovar” (PACHECO, 2018, p. 51).

Portanto, ou se investe em condições de trabalho, formação docente e valorização dos professores, ou pouco se alcançará daquilo que foi determinado pela BNCC como essencial aos currículos e às práticas pedagógicas das redes de ensino.

Considerações parciais

Oportunidades se perdem, a cada quatro anos. E o direito à educação se esvai no sobe e desce do PISA, do IDEB e de outros rankings, porque se crê

que a preocupação com o termômetro pode fazer baixar a temperatura... (PACHECO, 2018, p. 53).

A epígrafe escolhida aqui nos diz muito sobre o equívoco cometido por governantes e especialistas ao considerarem, dentre outras coisas, que a qualidade do ensino pode ser medida por índices que pouco dizem sobre as condições sob as quais ele ocorre. As mudanças nas propostas e nas políticas de educação ocorridas a cada mudança de governo impedem continuidades e causam a descrença, por parte de grande parte de educadores, em cada nova proposta, nova mudança. Na verdade, a mudança é imposta, mas pouco se tem de inovações. São muitas as “tentativas de melhorar o que já não pode ser melhorado. Um sistema dominado pela burocracia sempre liquidou movimentos renovadores” (PACHECO, 2018, p. 32).

O processo de (re)elaboração curricular das redes de ensino a partir do que a BNCC apresenta como diretriz, pressupõe a participação efetiva daqueles que estão diretamente envolvidos com o trabalho educativo e que são, portanto, os principais responsáveis pela implementação do currículo: os educadores (professores, gestores, familiares). Portanto, como já afirmado anteriormente, espaços de debate e tomada coletiva de decisões são os melhores meios para se alcançar avanços no que se refere às discussões acerca do currículo das redes de ensino.

Para formar de maneira integral os alunos, é preciso que a formação docente se pautem nos princípios da educação integral. Para pensar numa educação pautada na ética, a formação docente deve tê-la como um de seus princípios.

Pacheco (2018, p. 65) afirma que vasculhou a proposta da BNCC “em busca de referências concretas à dimensão ética do currículo”.

Apenas constam do texto introdutório, como mera expectativa de aprendizagem: que ao longo de sua vida escolar, possam (...) cultivar o convívio afetivo e social, fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro (PACHECO, 2018, p. 65).

Para que os princípios defendidos na BNCC se efetivem na prática, torna-se essencial que a formação docente ocorra a partir de processos homólogos, a partir dos quais os professores vivenciem em sua formação aquilo que deverão oferecer aos seus futuros alunos.

Enquanto a formação docente ocorrer em salas de aula nas quais as atividades propostas são realizadas individualmente e se preconiza que ser bem formado para ser um bom profissional é algo medido por meio de avaliações que “sacam” conteúdos “depositados” ao longo dos períodos letivos; assim será a prática dos professores ao iniciarem sua vida profissional.

Documentos como a BNCC podem preconizar um ensino pautado na formação integral, de alunos que sejam capazes de participar ativamente da sociedade, exercendo seus deveres e tendo seus direitos atendidos, mas é preciso que as práticas possam ir além da transmissão de conteúdos, da busca para que sejam aprendidos apenas até o momento das avaliações para que os alunos possam apresentar bom desempenho e as escolas possam alcançar índices satisfatórios que as colocarão em bons posicionamentos nos rankings.

No entanto, a própria BNCC apresenta os objetivos de ensino de uma forma que propicia a simples “catalogação”. “Eles serão convertidos em ‘descritores’, para elaboração de itens de prova, que serão pré-testados. Os itens, que ‘passarem nos testes de campo’, irão para um ‘banco de itens’” (PACHECO, 2018, p. 16). A quem serve essa forma de organização de um documento que é a base para as redes de ensino e as escolas pensarem suas propostas curriculares? O que está por trás dessa organização? O que ela nos diz?

Analisar a BNCC de maneira aprofundada é um exercício inicial importante para iniciar as reflexões e as discussões com os pares, com os envolvidos no processo educativo. Olhar para os objetivos que estão postos no documento e refletir sobre a escolha dos mesmos. Partir dessa análise e dessa discussão para selecionar aquilo que for considerado relevante aos diferentes contextos nos quais estão inseridas as escolas. As equipes docentes e gestoras

precisam fazer essas análises para colocarem em prática seu PPP e para que esse seja construído coletivamente, pautando-se na proposta curricular da rede de ensino.

Investir em momentos de estudo e reflexões sobre BNCC favorece a participação de maneira crítica e qualificada no debate e nos momentos de consulta pública. A formação dos profissionais, portanto, não deve acontecer apenas após a publicação dos documentos, ou no momento de implementação de propostas curriculares. Participar dos debates, de eventos, apropriar-se da própria BNCC e ter contato com publicações sobre a temática, são ações de formação essenciais para que os educadores não ocupem meramente o lugar de executores de algo imposto de maneira verticalizada.

Conforme afirma Sacristán (2013, p. 26) “o currículo deixa de ser um plano proposto quando é interpretado e adotado pelos professores, o que também ocorre com materiais curriculares (textos, documentos, etc.)”.

Articular projetos pessoais, de cada pessoa que compõe as equipes das escolas, com projetos coletivos da própria escola, da rede de ensino e aqueles que são os projetos de educação do país, pode ser um caminho possível para a efetivação de um ensino de qualidade. É preciso, portanto, superar a presença de planejamentos precários e de falta de projetos, e talvez um caminho possível seja o que Marina (1995, p. 190) nos apresenta, “a aceitação de um projeto alheio exige tratá-lo como um manequim ao qual vamos vestir o nosso próprio projeto”.

Se, afinal, normas e leis continuarão a existir para regular a articulação entre projetos pessoais e projetos coletivos, cabe aos profissionais e às redes de ensino, no uso de sua autonomia, usar os projetos maiores como base para colocar os projetos pessoais em ação. De acordo com Contreras (2012),

a autonomia profissional não só define a necessidade de mediar interesses, mas também de uma distância crítica em relação aos interesses da comunidade. É esta posição que faz com que o ensino não se limite à socialização dos alunos, que poderia estar em relação com os interesses da comunidade, mas que ultrapassa essas limitações ao estabelecer um compromisso com valores educativos (CONTRERAS, 2012, p. 223).

Portanto, a (re)formulação dos currículos das redes de ensino, tendo a BNCC como alicerce, bem como sua implementação, impõe a necessidade de investimento na formação dos profissionais, favorecendo o fortalecimento dos educadores para a qualificação de sua participação na agenda de debates, nas consultas públicas, em publicações e na análise do que tem sido (e ainda será) proposto. É preciso que os educadores se formem não para serem apenas executores do currículo, mas sim aqueles que efetivamente fazem com que a proposta saia do papel e chegue aos alunos.

Referências

AGUIAR, Márcia A. da S.; DOURADO, Luis F. (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB n. 4/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei nº 11.114**, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm. Acesso em 20/07/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC** 4ª versão. Brasília, DF, Dez./2017.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.
FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria C. S.; FARIA, Ana L. G. de. **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Leitura Crítica, 2015.

LIBÂNEO, José C; TOSCHI, M. S; OLIVEIRA, João Ferreira de . **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005

MACHADO, Nílson J. Sobre a ideia de projeto. In: MACHADO, Nílson J. **Educação**: cidadania, projetos e valores. São Paulo: Escrituras, 2016, p. 25-50.

MARINA, José A. Tratado de projectar. In: MARINA, José A. **Teoria da inteligência criadora**. Lisboa: Caminho, 1995, p. 167-193.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NEVES, Vanessa F. A.; GOUVÊA, Maria Cristina S. de.; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 1, 220 p. 121-140, jan./abr. 2011.

PACHECO, José. A escola da BNCC recusa o direito à educação a milhões de jovens. **Revista Educação**. 2017. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/habilidades/>

PACHECO, José. **Reconfigurar a escola**: transformar a educação. São Paulo: Cortez, 2018.

SACRISTÁN, Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.

SEMIS, Laís; PERES, Paula. O castelo de cartas da BNCC: a história de como uma política pública delicada sobreviveu a dois governos e três ministros. In: **Revista Nova Escola**. Ano 32, nº 303. Junho/Julho, 2017

SOBRE A AUTORA

ANGÉLICA DE ALMEIDA MERLI é doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestra em Gestão e Práticas Educacionais pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Coordenadora Pedagógica da Prefeitura Municipal de São Paulo. Professora da Universidade Nove de Julho (UNINOVE).

E-mail: angelica.merli@usp.br

Recebido em: 05.05.2019

Aceito em: 23.06.2019