

Isabel Cristina da Silva Fontineles
Mary Gracy e Silva Lima
Organizadoras



QUESTÕES CURRICULARES EM TEMPOS DE CRISE:

BNCC como determinante legal e realidade em debate



EdUESPI



QUESTÕES CURRICULARES EM TEMPOS DE CRISE:

BNCC como determinante legal e realidade em debate

ISABEL CRISTINA DA SILVA FONTINELES
MARY GRACY E SILVA LIMA
ORGANIZADORAS

QUESTÕES CURRICULARES EM TEMPOS DE CRISE:

**Base Nacional Comum Curricular
(BNCC) como determinante legal
e realidade em debate**



EdUESPI
2023



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI

Evandro Alberto de Sousa
Reitor

Jesus Antônio de Carvalho Abreu
Vice-Reitor

Mônica Maria Feitosa Braga Gentil
Pró-Reitor de Ensino de Graduação

Josiane Silva Araújo
Pró-Reitora Adj. de Ensino de Graduação

Rauriys Alencar de Oliveira
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Fábia de Kássia Mendes Viana Buenos Aires
Pró-Reitora de Administração

Rosineide Candeia de Araújo
Pró-Reitora Adj. de Administração

Lucídio Beserra Primo
Pró-Reitor de Planejamento e Finanças

Joseane de Carvalho Leão
Pró-Reitora Adj. de Planejamento e Finanças

Ivoneide Pereira de Alencar
Pró-Reitora de Extensão, Assuntos Estudantis e Comunitários

Marcelo de Sousa Neto
Editor da Universidade Estadual do Piauí



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI



Rafael Tajra Fonteles **Governador do Estado**
Themístocles de Sampaio Pereira Filho **Vice-Governador do Estado**
Evandro Alberto de Sousa **Reitor**
Jesus Antônio de Carvalho Abreu **Vice-Reitor**

Conselho Editorial EdUESPI

Marcelo de Sousa Neto **Presidente**
Algemira de Macedo Mendes **Universidade Estadual do Piauí**
Antonia Valtéria Melo Alvarenga **Academia de Ciências do Piauí**
Antonio Luiz Martins Maia Filho **Universidade Estadual do Piauí**
Artemária Coêlho de Andrade **Universidade Estadual do Piauí**
Cláudia Cristina da Silva Fontineles **Universidade Federal do Piauí**
Fábio José Vieira **Universidade Estadual do Piauí**
Hermógenes Almeida de Santana Junior **Universidade Estadual do Piauí**
Laécio Santos Cavalcante **Universidade Estadual do Piauí**
Maria do Socorro Rios Magalhães **Academia Piauiense de Letras**
Nelson Nery Costa **Conselho Estadual de Cultura do Piauí**
Orlando Maurício de Carvalho Berti **Universidade Estadual do Piauí**
Paula Guerra Tavares **Universidade do Porto - Portugal**
Raimunda Maria da Cunha Ribeiro **Universidade Estadual do Piauí**

Marcelo de Sousa Neto **Editor**
As autoras **Revisão**
Francisca Vitória Ferreira da Silva **Capa / Diagramação**
Editora e Gráfica UESPI **E-book**

Ficha elaborada pelo Serviço de Catalogação da Biblioteca Central da UESPI

Q5 Questões curriculares em tempos de crise: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como determinante legal e realidade em debate / Organizado por Isabel Cristina da Silva Fontineles e Mary Gracy e Silva Lima. - Teresina: EdUESPI, 2023.

242 p.

ISBN: 978-65-88108-17-8

1. Currículo. 2. Educação Escolar. 3. Base Nacional Comum Curricular.
4. Ensino Básico. I. Fontineles, Isabel Cristina da Silva (Org.). II. Lima, Mary Gracy e Silva (Org.). III. Título.

CDD: 370

Ficha Catalográfica elaborada pelo Serviço de Catalogação da Universidade Estadual do Piauí - UESPI
Grasielly Muniz Oliveira (Bibliotecária) CRB 3/1067

Editora da Universidade Estadual do Piauí - EdUESPI

UESPI (*Campus Poeta Torquato Neto*)

Rua João Cabral, 2231 • Bairro Pirajá • Teresina-PI

Todos os Direitos Reservados

PREFÁCIO	9
<i>Claudia Cristina da Silva Fontineles</i>	
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): RELATO DE PESQUISA EXTENSIONISTA	17
<i>Isabel Cristina da Silva Fontineles Mary Gracy e Silva Lima</i>	
BNCC: NOVAMENTE NOS FAZEM PERDER TEMPO	35
<i>Francisco Antonio de Vasconcelos</i>	
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: TENSÕES E DISPUTAS	55
<i>Maria Carmem Bezerra Lima</i>	
A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA DISCUSSÃO ATUAL E NECESSÁRIA	75
<i>Rejânia Rebêlo Lustosa Zélia Maria Carvalho e Silva</i>	
EDUCAÇÃO INFANTIL E CURRÍCULO	97
<i>Adelaide Joia</i>	
O ENSINO DE HISTÓRIA E A BNCC: COMPETÊNCIAS ALÉM DO PRESCRITO	115
<i>Claudia Cristina da Silva Fontineles Marcelo de Sousa Neto</i>	
A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL: SOBRE A LEI 13.415/2017 E A BNCC	143
<i>Maria Escolástica de Moura Santos Brenno Kássio da Silva Sousa Pedro Pereira dos Santos</i>	

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO NO PIAUÍ: AVANÇOS OU RETROCESSOS?	163
<i>Samara de Oliveira Silva Marina Gleika Felipe Soares Lucine Rodrigues Vasconcelos Borges de Almeida Lucineide Maria dos Santos Soares</i>	
A SURDEZ E AS RELAÇÕES CONFLITUOSAS COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC	187
<i>Francisca Neuza de Almeida Farias</i>	
A BNCC E A INCLUSÃO ESCOLAR DO SURDO: PONTOS E CONTRAPONTO	201
<i>Ediane Silva Lima</i>	
PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UESPI: INTERFACE COM O ESTUDO DA BNCC E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	221
<i>Eliene Maria Viana de Figueiredo Pierote Marly Lopes de Oliveira</i>	
SOBRE OS AUTORES	235

PROVOCAÇÕES CONTEMPORÂNEAS: DEBATES E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE BNCC

*Será que é o tempo que lhe falta para perceber
Será que temos esse tempo pra perder
E quem quer saber
A vida é tão rara, tão rara.
(Lenine)*

A educação, em concepção mais ampla, é abordada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei n. 9.394/1996, como um processo formativo que ocorre em diferentes espaços e ambientes ocupados pelos sujeitos, seja na família, na igreja, no trabalho ou nos diferentes ambientes de convívio social e cultural.¹ A educação, portanto, vai muito além do ensino oferecido formalmente no ambiente escolar, e é composta por aprendizagens múltiplas na vida cotidiana dos indivíduos e das coletividades, considerando a configuração histórica e espacial em que se inserem.

Dizer isso não significa reduzir a importância da educação escolar, mas reconhecer que ela está inter-relacionada a várias dimensões da vida humana, que precisam ser consideradas quando se pensa acerca do que é inserido no currículo para ser ensinado por meio das práticas educativas, ressaltando que qualquer currículo também expressa valores e interesses de quem o produz, operacionaliza ou até mesmo impossibilita sua implantação,

indicando muito das relações de forças² vigentes no seio social que o permeia³.

Considerar essas relações de força implica em desnaturalizar o que é disposto no currículo - que representa uma construção sociocultural e histórica, que o engendra e lhe permite existir, ou mesmo que lhe impõe resistência e contestações. Entender isso significa dizer que o currículo traz consigo valores, diálogos e disputas, mas também leituras e apropriações distintas, a depender da maior ou menor participação social em sua elaboração e em sua implantação e dos interesses que os grupos que o propõem têm em relação à organização social e aos valores e saberes que se pretende que essa sociedade aprenda e mantenha⁴.

O currículo, assim, visto como uma das dimensões da cultura escolar - que expressa como a sociedade concebe o desenvolvimento do pensar e do agir por meio dos conhecimentos e das abordagens dispostos no fluxograma a ser operacionalizado nos ambientes escolares - passa a ganhar centralidade nos estudos sobre educação em sua dimensão mais ampla, já que é inserido no currículo muitas vezes pode definir quem obterá ou não formação escolar, pois a depender de como esse currículo é pensado, ele pode muito mais estabelecer quem será excluído dessa formação do que quem a obterá.

Com a importância atribuída ao saber escolar no mundo contemporâneo, a educação escolar e os mecanismos educativos passaram a ganhar relevância, devido a seu papel na formação do indivíduo para viver em sociedade e alcançar os ideais projetados, em que a escola passa a ser o elo entre as temporalidades, pois estabelecem as conexões entre o presente, o que se quer conservar do passado para o futuro, como enunciou Hannah Arendt. Nesse sentido, é relevante considerar as orientações de Forquin:

A educação não é nada fora da cultura e sem ela; dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recommençado de uma tradição docente, que a cultura se transmite e se perpetua: a educação realiza a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana.⁵

A educação, assim, traz consigo a marca da tradição – considerada como aquilo que se pretende manter – e da inovação – aquilo que se quer transformar para as gerações do presente e do futuro. Um dos meios adotados para aproximar os vários segmentos da sociedade é através do currículo, que assume o caráter social mais amplo, pois projeta o que dos saberes e valores da sociedade se considera relevante de conservar ou modificar; do que se pretende lembrar, esquecer ou ignorar; enfim, quais tipos de signos e de significados sociais se pretende validar e atribuir relevância de ser ensinado às novas gerações e, com isso, contribuir para erigir as percepções que essa sociedade formula de si e dos outros, por meio dos saberes acumulados no tempo e ensinados na escola.

O currículo, assim, expressa muitas dimensões do poder, pois representa as maneiras como a sociedade decide perceber o conhecimento produzido pela humanidade e os valores que esse conhecimento manifesta, assim como as lutas, os embates e os acordos que o circundam, pois como enuncia Walter Benjamin, é necessário que o conhecimento seja construído a partir de uma relação de empatia com os grupos vulnerabilizados ao longo da história, ao se reconhecer que “os que num momento dado dominam são os herdeiros de todos os que venceram antes. A empatia com o vencedor beneficia sempre, portanto, esses dominadores.”⁶ Decidir o que conservar e o que desprezar entre os saberes ensinados às novas gerações é parte decisiva nesse processo de construção de significados e de poderes nas relações sociais. Discutir, portanto, sobre os documentos que estabelecem o que deve ser estudado nas escolas de um país é assumir o compromisso com a reflexão sobre esse poder e sobre qual projeto de sociedade se defende.

É importante também considerar as advertências de Dominique Julia quando enuncia que “de fato, para evitar a ilusão de um total poder da escola, convém voltar ao funcionamento *interno* dela”⁷. E dentre os elementos que expressam a dimensão interna desse funcionamento sobressai-se o currículo e as disputas que o envolvem. Por isso, publicações

que abordam as relações existentes entre as propostas curriculares do ensino e as demandas sociais são relevantes para entender a própria sociedade e os caminhos que ela se propõe a percorrer.

No que concerne à educação escolar, é muito importante compreender o significado que a Carta Magna do país lhe atribui. Em seu art. 5º, a Constituição Federal de 1988 prevê que a educação escolar tem como objetivo “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”⁸. Com isso, visa a assegurar a igualdade de todos perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, uma vez que a CF representa uma das principais conquistas da sociedade brasileira na luta pela redemocratização, sobretudo no artigo que trata dos direitos e garantias fundamentais dos cidadãos.

Assim, educação e cultura estão imbricadas e inter-relacionadas, não podendo ser pensadas de maneira dissociada. Por isso, obras como a coletânea aqui apresentada tem um grande significado, pois trata de um tema muito relevante para a educação escolar brasileira: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁹ e, com ela, muito do cenário histórico que possibilitou sua existência, com suas negociações, acordos, disputas e contestações.

Sob diferentes perspectivas analíticas, essas questões são abordadas nesta obra, cujo eixo temático é o contexto de implantação da BNCC. O livro é composto por artigos que abordam a repercussão da BNCC em diferentes áreas do conhecimento, por variadas perspectivas temáticas e epistemológicas.

O livro *Questões Curriculares em Tempos de Crise: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como determinante legal e realidade em debate* é uma coletânea composta por onze artigos, escritos por professores-pesquisadores que atuam em instituições de ensino piauiense e de outros estados brasileiros, que abordam a BNCC por diferentes perspectivas a partir das áreas e campos de atuação de cada autor(a). O livro é um convite à reflexão sobre a configuração histórica que engendrou as versões que anteciparam a implantação desse marco legal na educação brasileira, assim como as negociações e os dilemas que ele gerou, como as repercussões promovidas nas respectivas áreas de conhecimento.

No primeiro artigo, *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): relato de pesquisa extensionista*, as autoras, que também são as organizadoras da coletânea, Isabel Cristina da Silva Fontineles e Mary Gracy e Silva Lima, analisam sob um viés crítico-reflexivo, a partir da exposição de experiências de estudo realizadas em um projeto de extensão, como as questões legais sobre a proposição e homologação da Base, como a rede estadual de ensino público no Piauí promoveu a implementação da BNCC.

O artigo *BNCC: novamente nos fazem perder tempo*, de autoria de Francisco Antonio de Vasconcelos, explicita uma postura crítica frente à BNCC, defendendo a importância equivalente de todas as áreas do conhecimento para o saber escolar e para a sociedade. O autor defende que a Base veio romper com várias conquistas que o campo educacional vinha tendo no Brasil dos anos 2.000, à medida que o texto assume uma postura contestadora e contundente em relação à BNCC em todo o texto.

Maria Carmem Bezerra Lima, no artigo *Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil: tensões e disputas*, reflete sobre o processo de elaboração da BNCC no âmbito da Educação Infantil, abordando os embates ocorridos entre os movimentos sociais, na defesa de uma Base que estivesse em consonância com o arcabouço legal, sendo que a autora defende que, na versão final aprovada, o texto não contempla as concepções de criança, de infância e de currículo que estão nos marcos legais que lhe precedem, restringindo a Educação Infantil apenas à etapa preparatória para o Ensino Fundamental, frustrando as expectativas das primeiras discussões.

A Educação Infantil também é o cerne da discussão das professoras Rejânia Rebêlo Lustosa e Zélia Maria Carvalho e Silva, cujo texto *A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Infantil: uma discussão atual e necessária*, analisam como a BNCC repercutiu nesta etapa da Educação Básica nas cidades piauienses de Teresina, Barras e Floriano, à medida que defendem a importância da formação continuada dos professores como agentes centrais na implantação da proposta.

No texto *Educação Infantil e Currículo*, a autora, Adelaide Joia, discute como a legislação brasileira, em especial a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), repercutiu na Educação Infantil e na expansão de seu atendimento no cenário brasileiro e na implantação de creches, discutindo como essa etapa do ensino é muito relevante para a compreensão do funcionamento do ensino formal no Brasil.

No artigo *O Ensino de História e a BNCC: competências além do prescrito*, Cláudia Cristina da Silva Fontineles e Marcelo de Sousa Neto discutem como a Base Nacional abordou o lugar do ensino de História no currículo escolar e como a versão final aprovada em nível nacional - assim como o documento produzido em nível piauiense - contribuíram para conservar a visão eurocêntrica da história e para manter o diapasão existente entre o saber histórico trabalhado no currículo proposto e as demandas sociais em relação ao ensino de História. Ao tratar disso, os autores salientam a relevância do conhecimento histórico para a construção de competências e habilidades exigidas pela BNCC, e defendem a validade e a relevância do conhecimento histórico para a sociedade brasileira, além de evidenciar que é um saber situado no campo das Humanidades, cujo significado se pronuncia por estar diretamente articulado à própria formação humana em sua capacidade cognoscível e sensível.

No texto *A Reforma do Ensino Médio no Contexto da Crise Estrutural do Capital: sobre a Lei 13.415/2017 e a BNCC*, os autores Maria Escolástica de Moura Santos, Brenno Kássio da Silva Sousa e Pedro Pereira dos Santos discutem os impactos das reformas educacionais no Ensino Médio no Brasil - com ênfase à Lei 13.415/17 e à BNCC -, tanto no que denominam como rebaixamento da formação do educando, quanto no agravamento da precarização do trabalho docente e no esvaziamento do conhecimento na formação dos estudantes. As autoras Samara de Oliveira Silva, Marina Gleika Felipe Soares, Lucine Rodrigues Vasconcelos Borges de Almeida e Lucineide Maria dos Santos Soares também discutem, em seu artigo *Base Nacional Comum Curricular e Políticas Educacionais para o Ensino Médio no Piauí: avanços*

ou retrocessos?, como a BNCC tem repercutido no Ensino Médio piauiense, tratando sobre as transformações geradas neste nível de ensino no contexto local.

No artigo *A Surdez e as Relações Conflituosas com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC*, Francisca Neuza de Almeida Farias analisa como a BNCC trata a pessoa surda e seu reconhecimento como uma comunidade linguística e cultural estereotipada e descaracterizada ao longo da história. A autora defende que a Base não considerou a diversidade linguístico-cultural da pessoa com surdez, contribuindo para a marginalização linguística e a exclusão desse grupo. Já o artigo *A BNCC e a Inclusão Escolar do Surdo: pontos e contrapontos*, de Ediane Silva Lima, trata sobre como o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais nos documentos legais possibilitou a inclusão do surdo na sociedade, sobretudo no espaço escolar, e discute as metodologias e estratégias didático-pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa para pessoa com surdez.

Eliene Maria Viana de Figueirêdo Pierote e Marly Lopes de Oliveira, no artigo *Pibid e Residência Pedagógica na Uespi: interface com o estudo da BNCC e as práticas pedagógicas na Educação Básica*, discutem como estudar a BNCC contribuiu para a formação dos licenciandos e professores da rede pública participantes do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Estadual do Piauí sobre as práticas pedagógicas referentes à formação inicial e continuada de professores da Educação Básica.

A pluralidade de abordagens contida nesta coletânea expressa a dinamicidade e pujança do tema central abordado, pois, para além de apenas seguir o caráter normativo a que se pretende a BNCC, a obra discute a diversidade de entendimentos sobre os percursos de sua elaboração e implantação, assim como as reverberações que ela tem provocado no cenário social, acadêmico e escolar em que cada autor(a) se situa, o que põe em relevo a diversificação dos olhares em relação à Base, seus propósitos e as polêmicas que a envolvem.

O texto, assim, assume o caráter de demarcação de uma temporalidade, por expressar as apropriações possíveis dessa norma no tempo presente e por promover reflexões necessárias a partir das problematizações formuladas pelos autores que colaboram com a publicação a partir do *locus* de atuação profissional e acadêmica de cada um(a). Esse é o desafio maior de um bom livro: despertar inquietações em seus leitores e suscitar a proposição de respostas por todos aqueles que forem instigados por ele.

Profª Dra Cláudia Cristina da Silva Fontineles
Teresina, dezembro de 2020.

NOTAS

- 1 BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, v. 134, n. 248, 1996.
- 2 GINZBURG, Carlo. **Relações de força**: história, retórica, prova. Tradução de Jônatas Batista Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- 3 GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Educa: Lisboa, 1997; GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 241-252, 2007.
- 4 SOARES, Olavo Pereira. Os currículos para o ensino de história: entre a formação, o prescrito e o praticado. **Antítese**, Londrina, v. 5, n. 10, p. 613-634, 2012.
- 5 FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 14.
- 6 BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da História. In.: **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad.: Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Obras escolhidas v. 1), p. 225.
- 7 JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 1, n. 1 [1], p. 9-43, 16 fev. 2012, p. 12.
- 8 BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- 9 BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a Base. Brasília: Ministério da Educação, 2018; BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP n. 15/2017**: Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78631-ppc015-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 nov. 2020.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): RELATO DE PESQUISA EXTENSIONISTA

*Isabel Cristina da Silva Fontineles
Mary Gracy e Silva Lima*

Introdução

*Sei que as coisas podem até piorar,
mas sei também que é possível
intervir para melhorá-las.*

Paulo Freire

O presente artigo apresenta breve relato de um projeto de extensão desenvolvido no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), *Campus Clóvis Moura*, intitulado “Questões curriculares em tempos de crise: determinantes legais e realidade em debate”, abordando tópicos legais acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o qual oportunizou a compreensão, de modo analítico-crítico, de como escolas da rede estadual de ensino pública no Piauí vêm realizando a implementação de tal Base, tendo como fonte as respostas de seis professoras para a entrevista realizada.

Este texto foi apresentado por meio de comunicação oral no IV Seminário Nacional de Administração Educacional (SNAE).

A proposição de discussão desta temática no âmbito da realidade educacional foi instigada por meio das disciplinas “Política Educacional e Organização da Educação Básica” e “Teorias do Currículo”. As leituras e as discussões realizadas nas referidas disciplinas desencadearam a elaboração e a efetivação de um projeto de extensão que aborda discussões e reflexões acerca de questões políticas, legais, ideológicas propostas para a implantação da BNCC como norteadora para repensar a organização do currículo escolar da Educação Básica. Para tanto, foi necessário discutir a proposta de currículo escolar com foco na BNCC de cada nível de ensino da Educação Básica, refletindo o contexto de crise atual pelo qual passava e ainda passa o Brasil.

A temática proposta neste texto é oriunda do debate qualificado por meio das mesas redondas ocorridas mensalmente, durante um ano, visando, também, contribuir para a reflexão crítica, de modo a analisar questões curriculares referentes às relações entre os currículos e as temáticas: diversidade, políticas públicas e educação especial. Desse debate, professores da UESPI, integrando diversos *campi* (Torquato Neto, Clóvis Moura, Picos, Parnaíba), e da UFPI (Teresina) se uniram para solidificar visões que se debruçavam por todo o país.

A partir dessas reflexões, questionou-se: cabe propor um único currículo para ser usado no país inteiro com a diversidade que o Brasil apresenta? Como objetivo geral, buscou-se “Discutir as questões curriculares dos diferentes níveis de ensino da Educação Básica, analisando as questões legais e da realidade em torno do currículo”; e, como objetivos específicos: “Analisar a Base Nacional Comum Curricular de cada nível de ensino da Educação Básica, refletindo o contexto de crise atual por que passa o Brasil; Contribuir para a análise crítica, analisando currículo e diversidade, currículo e as políticas públicas e currículo e educação especial”.

A trajetória metodológica para a proposição desse projeto de estudos reflexivos sobre a BNCC se deu, inicialmente, em sala de aula, seguida da realização de leituras nas disciplinas “Teorias

do Currículo” e “Política Educacional e Organização da Educação Básica”. Nessas salas de aula, começavam os anseios, a realização de seminários – G.V X G.O (sigla da técnica grupo verbalizador *versus* grupo observador) e painéis integrados, com a finalidade de melhor interagir com o que perspectivavam as discussões em âmbito nacional e local.

Para a efetivação do projeto de extensão, ocorreram, subsequentemente, seis Mesas Redondas, no Auditório Goethe Sandes da Universidade Estadual do Piauí, no Campus Clóvis Moura, por meio de palestras ou Grupos de Discussão a respeito dos desafios no campo do currículo no Brasil diante da crise enfrentada pelo país no contexto educacional.

O presente texto, inicialmente, aborda aspectos legais determinantes da inserção da BNCC na realidade curricular brasileira; em seguida, analisa a sua implementação na formação dos profissionais da educação – sobretudo os professores que atuam no cenário escolar da realidade piauiense.

A pertinência desta discussão se dá por todo o eco causado pela aprovação da BNCC. Alunos e professores se engajam em uma proposição de estudo, de questionamentos, para que haja diálogo, entendimento, proposições e provocações em torno do Currículo que temos a fim de alcançar o Currículo que queremos.

Situando a proposta da BNCC e os determinantes legais: algumas reflexões

Em uma sociedade considerada democrática, quantos de nós não ouviram, com certa recorrência, que educação é para todos? E esse discurso democrático está referendado na Constituição Federal (CF) do Brasil de 1988, que determinou a obrigatoriedade da educação para todos, atribuindo a responsabilidade por ela à família, à sociedade e ao Estado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9394, de dezembro de 1996, trouxe inovações no campo educacional depois de 20 anos de ditadura militar. Tal legislação defende o ensino profissionalizante, principalmente para as classes menos favorecidas, valorizando a tolerância e a pluralidade de

ideias e concepções pedagógicas, aspectos percebidos no Artigo 3º da referida Lei, nos seguintes incisos: “II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; XII - consideração com a diversidade étnico-racial” (BRASIL, 1996).

A CF indica também a criação do sistema nacional de educação, bem como do currículo de base nacional. O Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece:

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 por características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996).

Tais discussões deram origem e implantação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que, segundo Cândido e Gentilini (2017), tinham, a princípio, a pretensão de se tornarem Diretrizes Curriculares Nacionais. O fato de serem denominados de Parâmetros representou uma solução razoável, sem haver a obrigatoriedade de sua utilização, servindo como material de apoio aos professores e gestores. Tal apoio impulsionou, em todo o país, outro documento de base para a formação continuada dos professores, os PCNs em Ação, por volta dos anos de 2000 a 2004.

De acordo com o documento oficial introdutório, os PCNs:

[...] constituem o primeiro nível de concretização curricular. [...] estabelecem [...] projetos ligados à sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional. Tem como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores. (BRASIL, 1997, p. 29).

Apesar de a construção da base ter conquistado dimensão importante e ter sido relevante na seleção de conteúdos válidos nacionalmente, Cândido e Gentilini (2017) afirmam que essa iniciativa gerou muitas críticas pela falta de participação e atuação das escolas na escolha dos conteúdos e das metodologias de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, *a história parece se repetir*, como na implementação dos PCNs.

Ainda pontuando a trajetória histórica, Cândido e Gentilini (2017) lembram que o Plano Nacional de Educação (2014-2024) apresentou, ainda em 2015, uma discussão acerca da necessidade da construção da Base Nacional Comum Curricular. O documento dizia ser a BNCC um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2016). Muitos autores advogam que a BNCC não deveria ignorar o campo próprio das escolas, os pensamentos e as concepções sobre ensino educação que nelas estavam presentes, observam Cândido e Gentilini (2017).

Mediatizada pelos documentos legais acima citados, foi produzida a Base Nacional Comum Curricular, cujas questões políticas e curriculares passam a fundamentar a organização do currículo escolar da Educação Básica no Brasil. Discute-se que o rumo da BNCC, mesmo antes de sua aprovação, já era de priorização de interesses privatistas em detrimento do direito à educação de qualidade para todos e de adesão à meritocracia em substituição à construção de escola pública para todos, inclusiva e plural, como deve ser a escola em um país com as dimensões e a diversidade cultural e social que o Brasil possui (OLIVEIRA, 2017).

Nesse contexto, em que a legislação legitima a determinação de que a sociedade tem direito à educação básica de qualidade, situa-se a perspectiva de que se tenha uma base curricular que sirva de norteadora para (re)pensar o currículo escolar e não o determinismo de uma proposta única para todo o país, em detrimento da sua realidade sociopolítica, econômica e cultural. Com base nessa proposição de organização curricular, a BNCC

foi homologada, em 20 de dezembro de 2017, pelo ministro da Educação, Mendonça Filho, compreendida como

[...] 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). (BRASIL, 2018, p. 7).

Portanto, a BNCC é um documento elaborado pelo Governo Federal e que estabelece as aprendizagens essenciais que devem ser garantidas e adquiridas por todos os alunos do Brasil, para o seu desenvolvimento no percurso da vivência escolar desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, ou seja, no âmbito da Educação Básica.

Consta no bojo de tal documento legal (BRASIL, 2018, p. 10): “[...] espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação”. Essa proposição se torna por demais ousada e determinante de homogeneização do currículo escolar ao encaminhar políticas públicas educacionais em detrimento de valorização das características e das necessidades específicas de cada região do país, o que promoveria relação de parceria entre os entes federativos diante da responsabilização de cada um deles para com a educação escolar.

Acerca da ideia de que poderia ser viável um currículo único para um país com profunda desigualdade social, com diversidades de toda natureza e multicultural, pode-se afirmar que essa se torna inconcebível, pois deveria se tratar da concepção de um currículo pós-crítico, perspectivando conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. Portanto, torna-se inviável a proposição de um currículo único nacional, o que não quer dizer que haja a inviabilidade de um parâmetro, uma base norteadora acerca do que ensinar e aprender no ensino escolar, sendo referência para o fortalecimento de ações que assegurem as expectativas de

aprendizagens necessárias para a formação integral do educando – aquilo que eles necessitam aprender e não o que se entende que eles devem aprender.

Diante disso, é preciso pensar a equidade neste país, mas com autonomia dos entes federados, haja vista que emerge a exigência de currículos diferenciados e adequados a cada realidade cultural, social, geográfica e regional, contemplando a realidade local nos objetivos de aprendizagem propostos pela BNCC, em consonância com o projeto político para normatização do currículo da Educação Básica:

[...] o currículo formal que, em âmbito nacional, se materializa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No âmbito estadual, manifesta-se por meio dos currículos das secretarias de Educação e, em nível micro, a organização curricular das escolas se expressa nos projetos político-pedagógicos. (SOARES; FERNANDES, 2018, p. 95).

Em contrapartida, não cabe pensar em um currículo único e em perspectivas educativas restritas ao ato de apenas ensinar conhecimentos presentes nas disciplinas escolares, como o que determina a BNCC, quando diz que “[...] para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental” (BRASIL, 2018, p. 10).

Vale considerar que, diante das políticas nacionais de formação de professores e de implantação dessa Base Curricular, há a imposição para certa similaridade entre os currículos, buscando que se tenha uma referência comum em busca da melhoria da qualidade da educação no país. Nesse contexto, “Os educandos nunca foram esquecidos nas propostas curriculares, a questão é com que tipo de olhar eles foram e são vistos” (ARROYO, 2006, p. 54).

A partir da compreensão da BNCC como componente do currículo escolar, podemos afirmar que este não é um elemento

inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social, pois o currículo está implicado nas relações de poder, produzindo identidades individuais e sociais particulares. Portanto, uma proposta de organização do currículo não é transcendente e atemporal – tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA, 1995).

Segundo Oliveira (2017) e de acordo com a LDB, em conflito com a proposta de definição da Base Nacional Comum Curricular do modo como ela vinha sendo encaminhada, foram percebidos como problemas graves: 1) a incompatibilidade entre a BNCC e a proposta de igualdade de oportunidades presente na LDB; 2) o desrespeito ao princípio da gestão democrática e à exigência de elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) pelas escolas, com a participação de docentes e comunidade escolar; 3) a afronta que representa à liberdade dos sistemas de ensino na escolha de seus modos de funcionamento e à pluralidade que essa liberdade comporta e representa (OLIVEIRA, 2017, p. 227). Tal pluralidade é prevista no Inciso III do Art. 3º da LDB (BRASIL, 1996).

Ainda sobre as problemáticas e os desafios da BNCC, Cesário (2018) destaca que um dos grandes problemas é não haver política pública própria para a educação, devido à internacionalização de políticas de países que implantaram base curricular obrigatória sem levar em consideração as particularidades de cada lugar. A autora denuncia que o Brasil optou por um processo inverso: “[...] partiu da Base Nacional Comum Curricular, ao invés de ter partido de uma política educacional” (CESÁRIO, 2018, p. 30). O ideal, aponta ela, “[...] seria discutir primeiro o que é uma boa educação e ter uma política educacional que acolha tal base de forma adequada”. Freitas (2017) reforça, dizendo que a BNCC ora proposta foca na aprendizagem e não na educação. Cesário (2018) afirma que a BNCC começou mal seu caminho, uma vez que ignorou as principais entidades da área da educação, citando como exemplo a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Segundo Cesário (2018, p. 30), “[...] um dos motivos apontados para a criação da Base Nacional Comum Curricular deve-se ao fato de que, se a base curricular não for nacional e obrigatória, não há como responsabilizar as escolas e os agentes escolares”. Para a autora, com a criação da Base, surgirão ajustes nas avaliações nacionais, implementação da Prova Nacional Docente, pressão sobre as escolas e apostilamento da Base por sistemas de ensino de grandes corporações em escala mensal. Isso deixou evidente a falta de autonomia da escola e do trabalho do professor na organização de componentes curriculares, como na seleção dos conhecimentos e das estratégias de ensino que atendam às necessidades dos seus alunos, mas tendo de seguir sem possibilidades de intervenções didático-pedagógicas diante das exigências no cumprimento da sequência didática e do tempo determinado para o desenvolvimento de habilidades e competências como um dos focos defendidos na fundamentação pedagógica dessa proposta curricular. Assim,

[...] A existência de um currículo formal instituído não significa que será, totalmente, praticado na escola e na aula, exceto a carga horária e as matrizes curriculares. Algumas escolas não consideram o currículo formal para organizar o trabalho com o currículo no âmbito da escola e que deve compor o PPP. [...] Portanto, constituem um desafio para as escolas compreender e fortalecer as possibilidades de organização curricular de forma colaborativa, garantindo a progressão curricular, os processos de ensino e as aprendizagens dos estudantes a partir de demandas que são específicas de cada localidade (SOARES; FERNANDES, 2019, p. 95).

Por mais que seus formuladores e as autoridades do MEC insistam em dizer que há participação de professores e que a proposta está em debate, a realidade é que os 129 profissionais convocados – supostamente representativos de todas as regiões e as atuações – formaram microequipes de quatro professores, o que significa que, para cada componente curricular havia

apenas quatro pessoas, quantidade impossível de representar a diversidade nacional, como analisa Oliveira (2018).

Miguel Arroyo (2011) afirma que uma proposta curricular encaminhada às escolas não chega a território vazio, e, sim, encontra um cotidiano pleno de ações, ideias, conhecimentos e debates, mais ou menos explícitos, que entrarão em diálogo com essas redes preexistentes. A BNCC se mostra problemática ao naturalizar e admitir como premissa a estruturação disciplinar da proposta curricular, assumindo as disciplinas tradicionalmente ministradas como ponto de partida. Esse mesmo tratamento à estrutura das disciplinas já contemplava os PCNs, em 1990.

Perspectivas de implantação da BNCC: reflexões de professores de escolas públicas do Grande Dirceu

No sentido de compreender o contexto escolar no que diz respeito aos estudos, sobre o que está proposto como base do que o aluno deve aprender na escolarização da Educação Básica, questionou-se a seis professores do Ensino Fundamental de uma escola pública da região sudeste do município de Teresina acerca de aspectos relacionados às condições para implantação da BNCC na referida instituição. Ressaltamos que, neste texto, fizemos um recorte da entrevista e apresentaremos algumas informações na perspectiva de dois desses professores (P1 e P2).

Questionados sobre como tem ocorrido a formação de professores para atender às orientações acerca da base curricular, os seis professores foram unânimes ao afirmar que somente a área de Língua Portuguesa, em encontros quinzenais, no Centro de Formação Antonino Freire, está sendo trabalhada. Porém, uma das pedagogas (coordenadora) não consegue participar das formações, pois nos horários estabelecidos para os encontros, fica sobrecarregada na escola, pois não há professores para substituir nas aulas.

Questionados sobre que avanços e limitações os professores encontram na implementação dos conteúdos da BNCC, na escola em que atuam, um dos docentes afirmou:

No caso da disciplina que leciono para as séries de Fundamental 2, do 6º ao 9º ano, dentre as limitações que encontro está relacionado ao material didático que é fornecido aos alunos. Em sua totalidade, são livros bastante resumidos e, na maior parte do tempo, utilizo de outras fontes para ensinar meus alunos, pois o livro contribui em partes, mas deixa muito a desejar, e custeio do próprio bolso para trazer materiais que ajudem na aprendizagem dos meus alunos. (P1).

Em relação aos avanços acerca da apresentação da BNCC, a professora afirma que procura realizar atividades com os alunos fora da sala de aula e também busca trabalhar com ações voltadas para o teatro, a dança, músicas e biografia de cantores nacionais, sendo que ela leciona duas vezes por semana em cada turma e em dias diferentes.

Já segundo a pedagoga, a principal limitação está relacionada aos materiais didáticos adaptados para a BNCC, pois os conteúdos estão muito resumidos, e isso acaba interferindo na aprendizagem dos alunos, de forma que, para não os prejudicar tanto, a professora busca outras fontes para ajudar na hora de explicar e ensinar determinado conteúdo.

Perguntados acerca de como o currículo da escola tem sido organizado, uma das professoras respondeu que ocorrem planejamentos anual e bimestralmente, sendo eles na Semana Pedagógica, no início do ano letivo e após o recesso do primeiro bimestre, nas férias dos alunos.

Indagada sobre quais competências e habilidades têm sido mais destacadas nas propostas pedagógicas de implementação das ações concretas a serem planejadas e efetivadas tendo como referência a base curricular, a professora P1 responde:

Em específico à minha área de atuação, que é a Licenciatura em Artes, dentre as habilidades está: fazer com que o aluno conheça o universo musical brasileiro, os elementos e a origem dos gêneros musicais, como danças populares e contemporâneas; já as competências são identificar os gêneros musicais e todas as características referentes à dança, à música e ao teatro. (P1).

A professora P2, por sua vez, elencou como principais objetivos a serem alcançados até o final do ano letivo: aprender a ler, a interpretar e a escrever corretamente e ter noções básicas de Matemática, o que envolve, por exemplo, aprender as quatro operações e resolver cálculos envolvendo essas operações. A fala dessa docente destaca que a rede de ensino supervaloriza a carga horária e as competências a serem desenvolvidas no ensino das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, como preconiza a BNCC. Evidenciou-se também que a Matemática tem sido o foco principal das dificuldades dos alunos, atenuando a intencionalidade do currículo escolar, o que requer a compreensão de que a pedagogia das competências apresenta limitações, pois solidifica a ênfase na racionalidade prática (no aprender a fazer), defendida pela lógica mercadológica.

Tendo como referência as respostas das professoras P1 e P2, podemos afirmar que o momento inicial de implantação da BNCC em tal realidade escolar tem sido realizado por meio de encontros quinzenais para a formação sobre a Base, o que consideramos positivo nesse processo de reorganização da proposta curricular. No entanto, ainda não há modificação da dinâmica de aula já existente para garantir os direitos de aprendizagens dos alunos e a apropriação dos conhecimentos por meio dos campos de experiências propostos no documento da Base, haja vista que as professoras utilizam o livro didático adotado sem modificações orientadas pela proposta curricular, que, segundo P1, não traz repertório teórico para unidade entre teoria e prática. Segundo ela, a escola não dispõe de recursos materiais para variedade de estratégias de ensino na prática docente, de modo que as educadoras custeiam esse material por conta própria.

De acordo com a professora P2, a maior limitação diz respeito ao fato de o material de ensino ser bem sintético para apresentação dos campos de experiências, fazendo com que, mesmo com certa insegurança sobre o que preconiza a LDB, que não aprofunda orientações para o professor sobre como ensinar, pois o foco está na aprendizagem do aluno, tal docente tenha de buscar outros materiais para aprofundar estudos em sala de aula.

Diante do exposto por essas professoras, fica evidente que as escolas do Grande Dirceu já estão seguindo a normativa do MEC de promover estudos para apresentação do documento curricular, de maneira que a equipe docente e gestora das escolas repensará o projeto pedagógico curricular, atualizando-o com as orientações conceituais e pedagógicas referentes aos direitos de aprendizagem e aos campos de experiências da Educação Básica. Diante da perspectiva de implantação dessa Base Curricular, pode-se afirmar que as redes estadual e municipal de ensino vêm iniciando uma caminhada de investimentos em políticas de formação de professores, apresentando informações sobre o tipo de educação e de estudante que se deseja formar tendo como referência a BNCC.

Assim, o currículo que queremos para a realidade escolar contempla a inserção de ações reflexivas, práticas de socialização, conscientização coletiva de respeito, tolerância e convivência harmônica com quem se considera diferente, diante dos parâmetros e das políticas excludentes da sociedade. Mesmo mediante a exigência legal de ter de seguir como referência o currículo prescrito, há que se defender o currículo oculto, valorizando as experiências sociais dos alunos e as suas possibilidades formativas para além da apropriação dos conhecimentos escolares.

Dessa forma, na construção e na efetivação dos currículos escolares, as relações de poder e ideológicas do currículo prescrito ou formal são presenciadas no conflito de interesses diferentes entre alunos, professores e equipe gestora. As relações de poder nos currículos escolares são percebidas também no momento da escolha e da orientação dos conteúdos a serem transmitidos aos alunos. Diante disso, é necessário buscar conhecimento e realizar análise consistente do que está estabelecido na proposta curricular orientada pela BNCC, para sua adequação e a devida contextualização teórica e prática, com mais objetividade e maior aprofundamento das atividades formativas para atuação docente no processo de ensino e aprendizagem escolar da Educação Básica.

Algumas considerações...

No cenário atual da implantação da BNCC, mediante efetivação das orientações normativas para repensar a organização educacional escolar no Brasil, existem muitos estudos, pesquisas e debates controversos sobre questões curriculares explícitas e implícitas nessa proposta. Nesse sentido, na realidade da rede pública de ensino do Piauí, destacam-se várias questões curriculares essenciais, dentre as quais a da formação de professores sobre os determinantes conceituais e legais acerca da BNCC na rede estadual, que ainda ocorre de forma inconsistente, tímida e sem material de apoio – de acordo com o relato de professores da referida rede de ensino.

Em consonância com o determinismo da BNCC acerca da padronização formativa desejada e idealizada pelo currículo escolar, por certas classes sociais dominantes, sobre o projeto de formação dos alunos das escolas públicas, atualmente, vem se questionando acerca da inviabilidade do currículo único pela própria complexidade e pela dinamicidade do mundo e das suas diversidades, de novos ideários e concepção de escola, de homem e de sociedade.

Nessa perspectiva de resistência contra o engessamento de concepções conservadoras em detrimento das diversas concepções de educação e das possibilidades de educar para a emancipação do ser humano, portanto, reafirma-se que o currículo precisa ser compreendido como um território de disputa, de poder e de ideologias do que se deve aprender na escola (CURY; REIS; ZANARDINI, 2018). Essas questões reafirmam a relevância da educação escolar com ênfase na produção do conhecimento para a convivência harmônica e construtiva no processo de aprendizagem nos diversos espaços socioeducativos.

Assim, o currículo que queremos para a realidade escolar contempla a inserção de ações reflexivas, práticas de socialização, conscientização coletiva de respeito, tolerância e convivência harmônica com quem se considera diferente, diante dos parâmetros e das políticas excludentes da sociedade. Mesmo mediante

a exigência legal de ter de seguir como referência o currículo prescrito, há que se defender o currículo oculto, valorizando as experiências sociais dos alunos e as suas possibilidades formativas para além da apropriação dos conhecimentos escolares.

Com as atividades propostas e realizadas no âmbito da concretização das ações pensadas no projeto de extensão tivemos impactos acadêmicos, por terem oportunizado momentos de conhecimentos e reflexões sobre o que é a BNCC e suas implicações na construção de um currículo crítico com práticas inovadoras no ensino, por meio das quais os alunos realmente possam aprender na escola e contextualizar no seu cotidiano social para que, realmente, haja diminuição das desigualdades de aprendizagens, sociais e econômicas como preconiza a BNCC. E os impactos da BNCC, na prática, quais são? Esta questão orienta a continuidade na discussão sobre a BNCC em seu processo inicial de sua implementação no currículo escolar.

Referências

ARROYO, Miguel G. “Experiências de Inovação Educativa”: o currículo na prática da escola”. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. (Org.) **Currículo: políticas e práticas**. 2006. p. 54-65

ARROYO, Miguel G. **Currículo: Território em Disputa**. São Paulo: Vozes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacional.mec.gov.br>. Acesso em: 14 jun. 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 16 out. 2019.

BRASIL. **Constituição República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Lei n.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. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/porta1-legis/legislacao-1/leis-ordinarias>. Acesso em: 16 out. 2019.

BRASIL. Lei n.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. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/porta1-legis/legislacao-1/leis-ordinarias>. Acesso em: 16 out. 2019.

CÂNDIDO, Rita de K., GENTILINI, José A. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia e o Projeto Político Pedagógico. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da educação**, ANPAE, Brasília: Editora Associada, v. 33, n. 2, p. 267-497, mai./ago. 2017.

CESÁRIO, Priscila M. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações para o trabalho docente, o currículo e a gestão escolar. In: CONTI, Celso L. Aparecido; LIMA, Emília F. de; NASCENTE, Renata M^a M. (Org.). **O currículo e a gestão em foco**. São Carlos: EdUFSCAR, 2018. p. 25-36.

CURY, Carlos R. J., REIS, Magali., ZANARDINI, Adriano C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Colóquio: Qual real significado da Base Nacional Comum Curricular? **Fórum 2016**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Hv9Ro92V7XM>. Acesso em: 23 out. 2019.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

MOREIRA, Antônio Flávio. (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 1999.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. A BNCC (Base Nacional Comum Curricular): questões políticas e curriculares. In: CRUZ, Rosana Evangelista da; SILVA, Samara de Oliveira. **Gestão da Política Nacional de Educação**: desafios contemporâneos para a garantia do direito à educação. Teresina: EDUFPI, 2017. p. 277-298.

SOARES, Enilva Rocha M; FERNANDES, Rosana C. de Arruda. Trabalho Pedagógico Colaborativo no Ensino Fundamental. In: VEIGA, Ilma Passos A.; SILVA, Edileusa Fernandes da (Org.). **Ensino Fundamental da LDB à BNCC**. Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 69-99.

BNCC: NOVAMENTE NOS FAZEM PERDER TEMPO

Francisco Antonio de Vasconcelos

*“Se si calla el cantor, calla la vida. Porque la vida,
la vida misma es todo un canto.
Se si calla el cantor, muere de espanto la esperanza,
la luz y la alegría.”*
(Violeta Parra)

Considerações iniciais

Para esta reflexão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tema que vem ocupando, de modo significativo, as discussões no campo educacional do país, envolvendo tanto o Estado (sobretudo os Poderes Legislativo e Executivo¹, mas que, aqui e ali, alcança também a esfera do Poder Judiciário) quanto à sociedade civil, pareceu-me oportuno fazer isso, tendo presente o passado brasileiro no que diz respeito à educação. Entretanto, no meu modo de ver, essa visita a nosso passado deve ser feita inspirados em Michel Foucault, ou seja, recorrendo a genealogia. Ela, ao lançar seu olhar para as experiências anteriores das pessoas (indivíduos, coletivos, instituições etc), quer descobrir o que, realmente ocorreu. Nesses

1 Em seus três níveis, isto é, federal, estadual e municipal.

esforços, produz uma contramemória (FOUCAULT, 2000). Esta é uma força importante como elemento revelador, na busca da verdade a respeito do homem e de sua história, do modo de organização e funcionamento da sociedade e suas instituições, do papel da cultura e da distribuição do poder (micropoder) (FOUCAULT, 2007) nas escolhas individuais e coletivas.

Tenhamos presente ainda que a ideia de uma base curricular comum para todo o Brasil já tinha aparecido na Constituição de 1988 (Art. 210). Neste sentido, outros passos importantes são: a LDB 9394/96 estabelece uma base comum curricular para o país (Art. 26); em 1997, aparecem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para as séries do 1º ao 5º ano; em 1998, são publicados os PCNs para o ensino do 6º ao 9º ano; em 2000, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM); de 2008 a 2010, experimentamos o Programa Currículo em Movimento; em 2010, é realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE); em 2014, com um atraso de quatro anos, é promulgado o Plano Nacional de Educação (PNE); em 2015, ocorre o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC; em 2017, elaboração da terceira versão da BNCC (um verdadeiro retrocesso)²; de 2018 a 2020, prazo previsto para se implementar a base comum nas escolas do país.

Eu devo destacar que a minha crítica, neste escrito, não é a termos uma base curricular comum para o Brasil (país múltiplo, com cinco regiões bem díspares, cada uma com singularidades internas fortes o suficiente para justificar cuidados especiais ao confrontarmos suas sub-regiões entre si³). Aqui, minha fala se levanta para denunciar o espírito positivista que gestou a BNCC, a

2 Essa versão foi possuída pelo espírito da racionalidade técnica e está pronta para parir uma educação a serviço do mercado.

3 Quando comparamos Pilão Arcado e Salvador, não estamos falando exatamente da mesma Bahia. Portanto, as demandas educacionais desses dois municípios por vezes se diferenciam, esta distinção precisa ser considerada pelo sistema educacional brasileiro. A mesma linha de raciocínio serve se formos comparar os municípios piauienses Coronel José Dias e Teresina, ou as cidades gaúchas de Gramado e Porto Alegre.

fez vir à luz e dela vai se alimentar. A meu juízo, novamente, o Brasil perde o foco. Deixamos de olhar para nossas verdadeiras carências educacionais, gastando nossas energias em coisas menores. Outra vez o país erra.

A BNCC possui o poder de definir aquilo que é essencial para o aluno do país inteiro aprender. É a partir dela que os currículos ministrados nos estados e em seus municípios devem ser elaborados. Para mim, o problema da BNCC reside aqui, isto é, a definição do que é **essencial** ao aprendizado do aluno brasileiro. Uma vez estabelecido esse essencial, vai-se dizer quais são as disciplinas que o aluno terá em cada etapa de sua vida escolar, e como será distribuída a carga horária de cada etapa entre as disciplinas. Neste momento, o espírito positivista torna-se um fantasma que amedronta, pois mantém o sistema educacional brasileiro surdo a quase tudo, mas atentíssimo aos comandos do Mercado. Para o Brasil, isto é uma regressão.

Equívocos históricos

No que diz respeito à história da educação brasileira, a meu juízo, pode-se afirmar que ela traz em si as marcas de uma série de erros, frutos de decisões equivocadas. A título de exemplo, podemos citar alguns:

a) *Uma educação focada unicamente na catequização*: Em 1549, chega por aqui, nas terras que posteriormente serão denominadas de Brasil, um grupo de religiosos da recém criada Companhia de Jesus⁴. A congregação, surgida na Europa em pleno contexto de Reforma Protestante, é um dos principais instrumentos do Catolicismo na luta em prol da unidade da Igreja em torno do Papado. Sua tarefa é evangelizar, uma das estratégias principais para isso é atuar no campo da educação. Com eles, tem início

4 Liderados por Pe. Manuel da Nóbrega, em 29 de março de 1549, os primeiros jesuítas pisam em terras das Américas, no Arraial do Pereira, na Bahia de Todos os Santos. Quinze dias depois, eles colocam em atividade a primeira instituição educacional em nosso solo. Trata-se de uma escola elementar na qual se aprendia a ler, escrever, contar e cantar (KLEIN, 2016).

o nosso sistema educacional. A educação permanecerá sob o controle dos jesuítas até o ano de 1759, quando Pombal⁵ decreta a expulsão da Companhia Jesus de Portugal e seus territórios.

Na Europa (a partir das regiões da Inglaterra, França e Alemanha)⁶, a Modernidade surge e avança. Todavia, ao longo do período mencionado, Portugal se mantém fechado a ela, permanecendo muito próximo ao Papado⁷. Tudo isso afeta a nova colônia: Enquanto, na Europa, está em marcha um processo de substituição do modo de organização social medieval por outro, isto é, o moderno, no Brasil, o que está em construção é algo totalmente novo por aqui, a saber, a criação de uma sociedade fortemente inspirada nas sociedades medievais europeias. Evidentemente, o tipo de educação que os jesuítas ofereciam servia a isto.

b) *Ao sair os jesuítas, fica o vácuo*: Motivado pelos interesses de Portugal e de suas elites, Marquês de Pombal decide que os jesuítas não teriam mais a permissão da Coroa Portuguesa para ficar no Brasil, decretando a expulsão deles a 3 de setembro de 1759. Assim, os 590 religiosos tiveram de “[...] abandonar 17 colégios e 10 seminários que administravam em 12 municípios, desde Belém do Pará até Paranaguá, além de 55 missões entre os nativos, num total de 131 casas religiosas” (KLEIN, 2016, p. 10).

No que se refere ao banimento da Companhia de Jesus, devemos considerar que, em momento algum, Pombal considerou os interesses do Brasil. Do ponto de vista educacional, a saída deles resultou em prejuízos para nós. Nesse sentido, Azevedo destaca que “não foi um sistema ou tipo pedagógico que se transformou ou se substituiu por outro, mas uma organização escolar que se extinguiu sem que esta destruição fosse acompanhada de medidas

5 Motivado, dentre outras razões, pela necessidade de abrir Portugal à Modernidade.

6 Lembramos ao leitor que esta afirmação deve ser considerada de modo bastante genérico, pois a geografia da modernidade europeia apresenta complexidade impossível de ser enfrentada aqui.

7 Sobre a dificuldade da Igreja em relação à Modernidade, consulte o meu escrito *Dom Sebastião Leme: Um homem e seu tempo* (VASCONCELOS, 2018).

imediatas bastante eficazes para lhe atenuar os efeitos ou reduzir a sua extensão” (AZEVEDO, 1958).

c) *Na vinda da família real ao Brasil*: Certamente, a chegada de D. João VI ao país contribuiu para melhorar o quadro educacional da, então, Colônia portuguesa. “Tão logo chegou ao Brasil, na sua passagem pela Bahia, o Príncipe Regente abriu os portos às nações amigas e criou o curso de Medicina e Cirurgia junto ao Hospital Militar. [...] até então só havia o ensino superior religioso.” (BOAVENTURA, 2009, p. 129). Com o monarca por aqui nós nos tornamos Reino Unido (1815) e nasceu o Estado Brasileiro. Todavia, no período joanino, a situação da educação brasileira pode ser resumida do seguinte modo: “Sobre as ruínas do velho sistema colonial, limitou-se D. João VI a criar escolas especiais, montadas com o fim de satisfazer o mais depressa possível e com menos despesas a tal ou qual necessidade do meio a que se transportou a corte portuguesa” (AZEVEDO, 1964, p. 562).

Temendo perder o trono português, D. João deixa o Brasil de volta para Portugal. Em agosto de 1820, ocorre a Revolução do Porto. No dia 9 de novembro daquele ano, a sociedade carioca é informada da revolta através da *Gazeta do Rio de Janeiro*. Em 26 de abril de 1821, D. João, embarcado a dois dias, partiu para Portugal. Faltava um projeto para o Brasil que funcionasse a partir dos interesses daqueles que habitavam estas terras (índios, africanos, mestiços, e mesmo a parcela europeia já enraizada e identificada com este solo).

d) *Na criação da República*: Outra vez, o Brasil perdeu a oportunidade de dar mais uniformidade econômica (distribuição mais equitativa das riquezas do país entre os seus habitantes) e política (avanço real na democratização do poder entre os habitantes daqui) a seu tecido social. Esta chance foi perdida graças à maneira como a República brasileira foi implantada. O processo responsável por seu surgimento, nem de longe, contou com a participação dos setores populares. Ao contrário, sempre foi um negócio das elites.

Tivemos algumas reformas educacionais na denominada República dos Coronéis (1889-1930). Dentre elas, podemos citar: “1) Reforma Benjamin Constant (1890); Código Eptácio Pessoa (1901); Reforma Rivadávia Correa (1911); Reforma Carlos Maximiliano (1915); Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz (1925)” (PALMA FILHO, 2005, p. 49). Nesse período, de um lado, vai aos poucos se fortalecendo no país a ideia de que a educação é um direito reservado a todos; por outro lado, no Brasil, às camadas populares é oferecida, quando muito, apenas a educação básica.

e) *Nas reformas educacionais de Vargas*: É inegável que Getúlio Vargas, ao longo de seus dois primeiros governos (1930-1937 e 1937-1945), deu contribuições importantes para a educação brasileira. A esse respeito, podemos citar:

[...] a criação do Ministério da Educação e da Saúde, a Reforma de Francisco Campos, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, as Leis Orgânicas para o Ensino com Gustavo Capanema como ministro da educação em 1942 e também os direcionamentos para a educação explicitados na Constituição de 1946, os quais pretendiam o rompimento com o modelo estabelecido anteriormente. (BOUTIN; SILVA, 2015, p. 4486).

Eu chamo a atenção do leitor para as discussões, dadas nos primeiros anos da década de 1930, em torno da educação. Por conta da elaboração da nova constituição a ser promulgada em 16 de julho de 1934, substituindo a Constituição de 1891, o debate adquiriu um vigor ímpar. Deve-se dizer que aquele foi o principal momento da Filosofia da Educação vivido, no país, até então. Define-se que o ensino no Brasil será laico, controlado pelo Estado, público, universal, de qualidade etc. No meu modo de ver, isto foi o mais longe, em nossa história, que tínhamos conseguido chegar, no tocante a conceber uma ideia de educação considerando a sociedade brasileira como um *todo* constituído por *partes distintas*. Contudo, infelizmente, o país terá de esperar até o final da década de 1990 para, saindo do plano das ideias, avançar na efetivação desse projeto de uma educação para todos, em uma sociedade altamente plural.

Mais uma vez o Brasil havia perdido a oportunidade. Deve-se sublinhar que os governos varguistas “[...] elevaram a cisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual” (BOUTIN; SILVA, 2015, p. 4486), isto foi prejudicial ao país. Não se pode esquecer que a Vargas não faltou nem a consciência da necessidade que tínhamos de investir adequadamente em educação, nem tempo para fazê-lo.

e) *O golpe de 1964*: “A eliminação de *Goulart representa uma grande vitória do mundo livre*”. Disse o embaixador norte-americano, ao seu governo, no primeiro dia do regime dos militares em nosso país (SBARDELOTTO, 2013, p. 1). Tuteladas pelos Estados Unidos e mancomunadas com as elites brasileiras, as Forças Armadas tomaram o poder, no Brasil, em 1964, dando início a uma série de governos desastrosos para a educação brasileira.

Este período foi justamente o marco da ampliação da inserção do Brasil no contexto do mercado internacional de capitais, fortemente marcado pelo desenvolvimento industrial sob uma política protecionista do governo para com as empresas estrangeiras, em detrimento das nacionais (SBARDELOTTO, 2013, p. 7).

A noção de capital humano, elaborada por Schutz da chamada Escola de Chicago, foi elemento norteador das reformas aplicadas por esses governos ditatoriais, no campo educacional aqui no Brasil.

De berço norte-americano na década de 1950, a Teoria do Capital Humano teve como formulador Theodore W. Schutz, economista e na época professor da Universidade de Chicago. Segundo a teoria o trabalho humano pode ter sua produtividade bastante ampliada caso o indivíduo seja qualificado por meio da educação (SBARDELOTTO, 2013, p. 9).

Tratava-se de priorizar a educação para o trabalho. Assim, os movimentos desses diferentes governos, na área da educação, foram comandados pela voz do Mercado. O solo que sustentou seus movimentos foi o desejo de responder ao seguinte problema: Como se poderia produzir mais, por meio do trabalho, a fim de

se obter uma maior quantidade de lucro? Dito de outro modo: eles utilizaram o Estado brasileiro para desenvolver um sistema educacional posto a serviço do capital. O resultado dessa história não poderia ser outro, senão prejudicar a população brasileira. Evidentemente, os que mais perderam foram aqueles das camadas mais baixas de nossa sociedade.

Certamente, trata-se de um período traumático para o país. De Castelo Branco (1964-1967) a João Figueiredo (1979-1985), nós ficamos, outra vez, a perder tempo.

Há um elemento importante presente em todos esses eventos destacados acima, a saber, eles resultam de decisões tomadas, sem considerar as verdadeiras necessidades dos habitantes desta terra, tomados em seu conjunto. Isto – acredito eu – nos ajuda a entender o fato de um país como o nosso ter tido um desenvolvimento educacional tão acanhado ao longo de séculos. Praticamente, por quase toda a sua história, pois, somente no final do século XX, instigados pela boa ideia chamada *democracia*, um verdadeiro espírito que deu vida à Constituição de 1988 e, como ato contínuo, passa a alimentar o país, fazendo o Brasil avançar no sentido de se tornar cada vez mais coeso, transformando-se num corpo social que busca se unificar sem perder suas diferenças, pois, cada vez mais, adquire consciência da necessidade de integrar em seu tecido essas forças díspares.

Na mudança do milênio, o país parece ter atingido a maturidade suficiente para perceber que, se quiser tornar-se forte, precisa ser capaz de integrar as diferenças que lhe constituem. E mais, aparentemente, havia se dado conta da necessidade da educação para realizar tal tarefa, tendo, por isso, de eleger a educação como a sua política pública principal.

Nesse sentido, ano a ano, apesar das dificuldades, vimos melhorar vários de nossos índices educacionais. Vamos agrupar alguns: a) Do ponto de vista da entrada no sistema: diminuição considerável do analfabetismo, grande ampliação no acesso ao ensino fundamental, significativo aumento do acesso ao ensino médio, expressivas foram as conquistas no âmbito do ensino superior (destacando aqui tanto a sua interiorização pelo país

quanto a sua ida para a periferia dos grandes centros urbanos)⁸, ; b) No que se refere à inclusão específica: EJA (LDB 9394/96, art. 37), educação especial, Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (conteúdo negro), Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 (conteúdo negro e indígena), Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Lei de cotas); c) Referentes aos salários: Desde o primeiro governo FHC até o curto⁹ último governo da Presidenta Dilma Rousseff, o Brasil vinha experimentando uma política salarial que, efetivamente, resultou em um ganho econômico para os nossos profissionais da educação. Criou-se não apenas um ambiente legal para uma melhora nos rendimentos desses profissionais (FUNDEF¹⁰,

8 Isto se deu através da atuação tanto da rede privada quanto da rede pública. Em ambas, tivemos seja a criação de novas IES seja a abertura de novos campos. Apesar dos frutos positivos gerados por esse deslocamento territorial do sistema de ensino superior do país (por exemplo: qualificação de pessoal para a indústria, o comércio, os quadros do Estado; aumento da autoestima do indivíduo; melhoramento da massa crítica social etc), muitas são as críticas dirigidas a ele. Amiúde se diz que a expansão veio acompanhada de um ensino com baixa qualidade. **Cuidado! Devagar!** Isto é somente um dos vários aspectos no binômio *expansão-qualidade*, envolvendo esta democratização do ensino superior em nosso país. Na realidade, nos últimos cinco anos, houve uma forte instrumentalização política, por parte de grupos retrógrados ligados às elites do país, das dificuldades experimentadas no processo de efetivação da ampliação (há muito esperada e indispensável para o desenvolvimento do Brasil) do ensino superior. A sociedade brasileira deve ficar muito atenta àquele tipo de acusação.

9 Ela teve o seu mandato presidencial para o período 2015-2018 interrompido, em 31 de agosto de 2016 (tendo sido afastada da função desde 12 de maio do mesmo ano, conforme ordena a lei), pelo *impeachment* sofrido.

10 Este fundo foi criado pela Emenda Constitucional n.º 14/96, de 12 de setembro de 1996, passando a ser regulamentado conforme a Lei n.º 9.424/96 e pelo Decreto n.º 2.264/97. Seu teste ocorreu no estado do Pará, deu certo. Então, a partir de 1º de janeiro de 1998 passou a funcionar em todo o território nacional. Vigorou até 31 de dezembro de 2006, quando foi substituído pelo FUNDEB, um novo fundo que, na prática, o ampliava. Neste momento (agosto de 2020), o Brasil está experimentando dificuldades para a regulamentação do FUNDEB. O absurdo, neste fato, é que a dificuldade para regulamentá-lo, os entraves para isso quem está colocando é o próprio Poder Executivo, isto é, o Governo Bolsonaro. Basicamente, a proposta do Palácio do Planalto quer tirar dinheiro da educação. **Por que** ele está fazendo isso? Na minha maneira de ver, aquele nível de consciência mencionado a

FUNDEB, LDB 9394/96 etc), mas também (talvez não seja exagero afirmar) foi gerado no país um bom nível de consciência – presente em setores importantes tanto do Estado quanto da sociedade – sobre a necessidade de continuarmos aplicando tais políticas¹¹; d) Sobre a qualificação dos profissionais da educação: Um dos elementos explicadores do baixo nível de qualidade da educação oferecida aos alunos pela escola brasileira, até o início do século XXI, encontrava-se no tipo de formação oferecida aos docentes até então. De fato, em nosso país, de Norte a Sul (embora a coisa fosse mais grave nas regiões Nordeste e Norte), um indivíduo apenas com o ensino médio era contratado para dar aula de qualquer disciplina no ensino fundamental (muitíssimo comum) e no próprio ensino médio (menos frequente, porém amiúde um professor habilitado para uma determinada disciplina ministrava aulas em áreas do conhecimento para as quais não tinha habilitação). A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394, de 26 de dezembro de 1996) essa chaga em nosso sistema educacional começa a ser combatida com seriedade¹²; e) Relativas à infraestrutura: Em 1999, na Baixada Fluminense (na periferia de Belford Roxo-RJ), trabalhei com alfabetização de jovens e adultos,

pouco jamais foi atingido nem pelo atual Presidente da República nem por membros-chave em seu governo.

11 Aqui vou relatar uma experiência pessoal, pois acho que esse caso pode servir de referência para se ter uma visão da situação educacional do país à época. No ano de 1994, com um salário mínimo valendo no mês de julho R\$ 64,79, os professores da rede municipal do município de Forquilha-CE ganhavam abaixo desse valor, uma boa parte obtinha muito menos do que isso. Outro problema era receber o pagamento em dia, pois era bastante comum atrasar. Além disso, merece ser lembrado que a forma de ingresso desses profissionais, no sistema não era via concurso, fato que os deixava mais vulneráveis na luta por melhores rendimentos e condições de trabalho. Finalmente, havia o problema relativo à qualificação desses servidores. O normal à época era exercer uma função para a qual não se tinha recebido a devida formação (Essa falta de habilitação não se limitava aos docentes, mas atingia outros setores como, por exemplo, os profissionais da segurança).

12 Eu tenho consciência dos limites referentes ao como (ações, programas etc) o enfrentamento desse problema foi posto em prática. Contudo, apesar das falhas, a situação melhorou visivelmente.

foi uma experiência maravilhosa. Estou mencionando este fato, pois acredito que ele pode ajudar a entendermos melhor os avanços que o Brasil alcançou no que se refere à infraestrutura de seu sistema escolar. Um dos motivos importantes para uma criança não conseguir se alfabetizar, na fase adequada, é o fato de não ter havido escola para lhe acolher quando ela precisava (essa inexistência de escola contribui para explicar igualmente a estagnação escolar que atingiu tantas crianças e adolescentes em nosso país). De fato, em duas décadas¹³, apesar de ter ficado muito por fazer, o país avançou, significativamente, no aperfeiçoamento da infraestrutura de seu sistema escolar, um bom exemplo disso foi a experiência do Nordeste, aonde o avanço foi significativo.

Grosso modo, no campo educacional, estávamos com problemas no jeito de caminhar, mas não no caminho trilhado. Honestamente, a implementação da BNCC (especialmente considerando a sua terceira versão, a de 2017) além de não agregar em nada importante capaz de resultar em um efetivo aperfeiçoamento de nosso sistema educacional, tem a desvantagem de fazer o país se dar ao luxo de perder um tempo que ele já não dispunha. A coisa se torna ainda mais grave quando consideramos a época em que vivemos, isto é, marcada por transformações cada vez mais céleres e significativas puxadas por constantes revoluções tecnológicas que já nos colocaram na era da inteligência artificial.

Ciências da Natureza e Ciências Humanas

Para considerar a relação existente entre essas áreas do conhecimento, naquilo que interessa a este ensaio, acredito ser útil aqui partirmos de nossa Lei Maior, citando dois de seus artigos, isto é, o art. 205 e o art. 206.

13 Estamos nos referindo aqui ao período de 1997 a 2017, considerando a Emenda Constitucional n.º 95/2016, que estabeleceu uma política de teto de gastos para as despesas primárias da Administração Federal por 20 anos, começando no exercício de 2017. Desde então, a Educação só vem perdendo receita, gerando impactos negativos nas ações que o Estado vinha desenvolvendo visando a melhorar a infraestrutura do sistema educacional brasileiro.

A nossa Constituição de 1988 afirma:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Carta Magna apresenta os princípios que devem nortear o ensino em nosso país. Ela ordena:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade;

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Para tornar isto uma realidade, o Brasil necessita, evidentemente, tanto das Ciências da Natureza quanto das Ciências Humanas, sem priorizar uma área em detrimento da outra (Esta certeza subjaz ao artigo citado, sem dúvida alguma). Justamente por estarmos vivendo em um mundo globalizado – marcado por um desenvolvimento tecnológico que, embora

elevado, apenas começa a despontar (os reais impactos sobre os humanos advindos da Inteligência Artificial, da conquista espacial, da nanotecnologia e da neurociência, por exemplo, ainda são verdadeiras incógnitas para nós) – desconsiderar isso é condenar o país ao fracasso. Nesse sentido, acredito que poderíamos aprender bastante com a experiência de países como os Estados Unidos, o Japão, a Alemanha e a China, referências mundiais no campo da produção tecnológica, eles não abriram mão de investir igualmente nas Ciências Humanas, pois sabem que sem elas jamais se converteriam nos países fortes que são hoje.

Diante do confronto entre Ciências da Natureza (*Naturwissenschaften*) e Ciências Humanas (*Geisteswissenschaften*), tão forte no final do século XIX e nas primeiras décadas do século passado, Ernst Cassirer (filósofo defensor da democracia)¹⁴ se esforça por demonstrar que, assim como as primeiras, também as Ciências Humanas têm competência para estruturar um mundo de representações, colocando – por assim dizer – em pé de igualdade ciência, pensamento mítico, arte e filosofia. Em *A Filosofia das Formas Simbólicas* (2001; 2004; 2011), ele defende que além da ciência, essas outras áreas do conhecimento, igualmente, possuem legitimidade para falar sobre o mundo.

No Brasil, infelizmente, ainda temos um Estado e uma sociedade fortemente marcados pelo positivismo. Isto é bastante negativo para o país, pois gera visões equivocadas acerca do mundo, do homem e do próprio conhecimento, desorientando o Estado na hora de definir e aplicar as políticas públicas no âmbito educacional, o quê resulta em prejuízos para a educação e aqueles a quem ela deve atingir.

No Brasil, nesses últimos anos, o discurso feito em defesa das Ciências da Natureza (colocando em um plano inferior as Ciências Humanas) se apoia, basicamente, no seguinte argumento: se o Brasil quiser tornar-se forte no campo tecnológico, vindo a ser uma referência mundial na área, precisa priorizar as Ciências da

14 Por ter sangue judeu e por defender a democracia, **apenas por isso**, este filósofo foi perseguido pelo regime nazista e foi exilado.

Natureza, direcionando para elas não apenas a maior parte de seus recursos financeiros destinados à educação, mas, além disso, a elas deve ser dada uma carga horária maior do que a destinada às Ciências Humanas, tanto na educação básica quanto no ensino superior.

Qualquer um que tenha dado um mínimo de atenção aos debates ocorridos, na Europa, durante o período que vai do final do século XIX às primeiras décadas do século XX, envolvendo o neokantismo da Escola de Marburg e da Escola de Baden, deve ter aprendido tratar-se de um grande erro querer avançar na produção do conhecimento menosprezando as áreas de humanas. Só os indivíduos tolos, inebriados com sua arrogância estúpida, são capazes de fazer semelhante escolha. O problema para o nosso país é que nós estamos vivendo um momento no qual eles polulam pelo Brasil.

Considerações finais

Insistindo, vínhamos caminhando na direção certa, embora o caminhar estivesse marcado por erros graves: explicáveis alguns por equívocos de nossa história mais remota, outros por limites dos próprios governos FHC, Lula e Dilma, e ainda aqueles compreensíveis apenas se considerarmos o nível elevado de complexidade tanto da sociedade quanto do território brasileiros. Entretanto, em 31 de agosto de 2016, a presidenta Dilma Rousseff sofre *impeachment*, e Michel Temer¹⁵ assume a Presidência da República.

Desde então, com o governo nas mãos da elite econômica do país, a agenda governamental passa a ser definida a partir dos interesses de setores como o rentismo, o agronegócio, as grandes multinacionais, os bancos etc. Desse modo, progressivamente, o Estado brasileiro foi se distanciando das demandas do conjunto da sociedade, cada vez mais, servindo a alguns poucos e menos

15 Presidente interino desde 12 de maio de 2016.

necessitados, fechando-se, sobretudo, aos carecimentos da periferia.

Com o advento do governo Bolsonaro, para a Educação a situação passa a beirar o caos. Nesse sentido, a postura de Weintraub (o segundo à frente do MEC, no primeiro ano de governo) em relação a Paulo Freire e à sua obra ilustra bem o nível de dificuldades que o país começou a enfrentar nessa área, pois as falas e as atitudes desse Ministro da Educação eram chanceladas pelo Presidente da República. O Brasil inicia uma fase horrorosa, marcada pela perda de tempo com tolices. Nem precisamos de muito esforço para constatar que, em nossos dias, chegamos à literalidade da estupidez. Aonde se colocar o esquadro, será possível observar isso: a polarização direita¹⁶-esquerda, o terraplanismo, a crença tola de que a salvação do país – em algumas pessoas, ela se materializa travestida de paixão doentia – só pode vir das mãos dos profissionais das armas.

Em um país que vinha, apesar dos limites, desde a década de 1990, seriamente comprometido em resolver os seus problemas

16 Honestamente, em minha opinião, o Brasil só perde com esta polarização. Considerando nossa história política recente, a atuação da esquerda (movimentos e personalidades), da década de 1960 até os anos 2000, foi fundamental para o fortalecimento da democracia: o avanço na luta contra a miséria, a diminuição da pobreza, a defesa da infância e da adolescência, o empoderamento das mulheres, o feito maravilhoso de termos conseguido tornar os olhos tanto do Estado quanto da sociedade mais sensíveis às demandas de negros e indígenas em nosso país, o crescente respeito pela pauta LGBT, para citar algumas conquistas que deixaram o Brasil um país melhor.

Entretanto, apesar de se ter feito muita coisa – e isto foi, efetivamente, um avanço para o país – muitos dos nossos grandes problemas não foram resolvidos, mas o Brasil precisava que eles tivessem sido superados. Tendo como referência os chamados governos de esquerda dos últimos vinte anos, nos três níveis da federação (municipal, estadual e federal), é difícil não constatar ao menos três coisas: a) uma vez no poder, muito frequentemente, as antigas pautas foram sendo esquecidas pelo executivo; b) foram seladas alianças com setores (personalidades políticas e/ou determinados setores da sociedade civil cuja pauta sempre fora oposta àquelas defendida pelas esquerdas); c) a esquerda no poder foi desatenta à necessidade óbvia de criar aderência nas novas gerações.

educacionais, no momento da colheita (Sobral, no estado do Ceará, é apenas um exemplo disso, pois os frutos são muitos e diversos) passa a amargar um retrocesso tão grande. Veja você a que ponto de estrabismo o Governo Federal chegou: Apesar de termos no Brasil excelentes instituições que trabalham com a Educação Básica (instituições que estão diretamente sob a administração da União) e vêm conseguindo ótimos resultados (o sistema IF e o Colégio Pedro II), o atual governo, desconsiderando tudo isso, resolve – embora seja também aqui incapaz de sair do nível da verborragia – apresentar o sistema Colégio Militar como paradigma para a Educação Básica do país. É, verdadeiramente, patético.

Talvez, esse cenário horrendo desperte na memória de muitos a sensação desagradável semelhante aquela de odor pútrido de carne em decomposição, por isso, decidi finalizar este ensaio recorrendo ao escrito de Michel Foucault *As Palavras e as coisas*, publicado em 1966. Nele, o filósofo francês critica o fato de cada episteme, fechando-se em sua positividade, negar modos de pensar diferentes dela. Para nosso escritor, a episteme dominante é incapaz de manter um pensamento único, pois sempre existe a possibilidade de se elaborar outros tipos de pensamento, capazes de subverter a ordem vigente estabelecida (FOUCAULT, 2002).

Com isso, acredito, o leitor terá a oportunidade de construir um cenário oposto, no qual, a resistência (à dominação que exclui e mata o indivíduo) sempre tem espaço, gerando a luta que constrói sociedades verdadeiramente democráticas, formadas por homens e mulheres livres, pois conscientes de seu papel social e político. Nesse sentido, as Ciências Humanas são fundamentais. Afinal, como interroga a canção *Zamba de Balderrama* dos poetas argentinos Manuel Castilla e Gustavo Leguizamón “¿Dónde iremos a parar, si se apaga Balderrama?”.

Referências

AZEVEDO, F. **A Cultura Brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1958. (Tomo Segundo: A Cultura).

BOAVENTURA, E. M. **A construção da universidade baiana:** objetivos, missões e afrodescendência [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. A educação brasileira no período joanino. p. 129-141. Disponível em: < <http://books.scielo.org/id/4r/pdf/boaventura-9788523208936-08.pdf> >. Acesso em: 24 nov. 2019.

BOUTIN, A. C. B. D.; SILVA, K. R. As reformas educacionais na era vargas e a distinção entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. In: EDUCERE - XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12, 2015. Curitiba. Anais do XII Congresso Nacional de Educação, 12, 2015. Disponível em: < https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18721_9811.pdf >. Acesso em: 26 fev. 2019.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: < https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_14.12.2017/CON1988.asp >. Acesso em: 12 abr. 2020.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm >. Acesso em: 10 fev. 2016.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, 1996b. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm >. Acesso em: 4 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, DF: Senado

Federal, 1996c. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm >. Acesso em: 9 fev. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997a. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> >. Acesso em: 21 fev. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 2.264, de 27 de Junho de 1997**. Brasília, DF: Presidência da República, 1997b. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2264.htm >. Acesso em: 18 mai. de 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pd> >. Acesso em: 21 fev. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/SEF, 2000. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> >. Acesso em: 3 jun. 2020.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.639, de 09 de Janeiro de 2003**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira, e dá outras providências). Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm >. Acesso em: 3 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br/>

ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm >. Acesso em: 12 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm >. Acesso em: 15 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outros provimentos. Brasília, DF: Câmara, 2014. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html> >. Acesso em: 3 jan. 2018.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 95, de 15 de dez. de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2016. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm >. Acesso em: 12 jun. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf >. Acesso em: 12 abr. 2020.

CASSIRER, E. **A Filosofia das formas simbólicas.** Vol. I – A linguagem. Trad. Marion Fleischer. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A Filosofia das formas simbólicas.** Vol. II – O Pensamento Mítico. Trad. Flávia Cavalcanti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A Filosofia das formas simbólicas.** Vol. III – Fenomenologia do conhecimento. Trad. Eurides Avance de Souza. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos**: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. **As palavras e as coisas**. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 23 ed. São Paulo: Graal, 2007.

KLEIN, L. F. **Trajatória da educação jesuítica no Brasil**, 2016. Disponível em: < <http://pedagogiaignaciana.com/GetFile.ashx?IdDocumento=3026> >. Acesso em: 12 abr. 2020.

PALMA FILHO, J. C. A República e a Educação no Brasil: Primeira República (1889-1930). In: PALMA FILHO, J. C. **História da Educação**. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/ UNESP/ Santa Clara Editora, 2005, p. 49-60. Disponível em: < <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/106/3/01d06t04.pdf> >. Acesso em: 30 jan. 2020.

SBARDELOTTO, D. K. Educação no regime civil-militar (1964-1985) no Brasil e a teoria do capital humano. In: XI JORNADA DO ISTEDBR: A Pedagogia Histórico-crítica, A Educação Brasileira e os Desafios de sua Institucionalização, 12, 2013, p. 1-18, Cascavel. **Anais do JORNADA DO ISTEDBR**, 12, 2013, p. 1-18.. Disponível em: < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/4/artigo_simposio_4_554_deniseklsb@yahoo.com.br.pdf >. Acesso em: 12 fev. 2019.

VASCONCELOS, F. A. Dom Sebastião Leme: um homem e seu tempo. **Cadernos Cajuína**, v. 3, n. 3, p. 36-53, 2018. Disponível em: < <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/236> >. Acesso em: 12 fev. 2019.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: TENSÕES E DISPUTAS

Maria Carmem Bezerra Lima

Introdução

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos a partir da Carta Magna de 1988 representou um grande avanço na medida em que trouxe garantias legais para que ela pudesse exercer sua cidadania. Assim, em razão desse reconhecimento passamos a assistir à formulação e aprovação de um conjunto de leis como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), materializado pela Lei 8.069/90, que ratificou os preceitos constitucionais ao regulamentar os direitos das crianças e dos adolescentes, dentre os quais estava o direito à educação.

No que tange a esse direito, em específico, tivemos a aprovação de um importante marco legal. Trata-se da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), da educação nacional, Lei de nº 9.394/96, que inseriu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, afirmando assim a natureza educativa da creche e da pré-escola. Esse reconhecimento desencadeou um necessário processo de elaboração de documentos oficiais a fim de orientar o fazer docente em creches e pré-escolas, sem os quais

essa etapa não teria como cumprir com suas finalidades e assim poderia não superar o traço assistencialista que historicamente lhe acompanhou.

Os documentos legais inicialmente produzidos no contexto pós LDB/96 traziam o currículo como elemento central para legitimar o caráter educacional que a creche e a pré-escola passariam a assumir. Assim, tivemos em 1998 a publicação dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em 1999, revisadas dez anos depois.

A fim de atender ao pressuposto constitucional que colocava a necessidade de se definir uma base comum curricular para o ensino fundamental, o assunto currículo volta ao debate através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para toda a educação básica e, sendo a Educação infantil sua primeira etapa, seria por ela que tudo começaria. Assim, após muitos embates a BNCC da Educação Infantil foi promulgada em 22 de dezembro de 2017 tendo como prazo final para implementação pelos sistemas de ensino o ano de 2021.

Este artigo tem por objetivo geral refletir sobre o processo de elaboração da BNCC no âmbito da Educação Infantil. Para tanto, fez-se uma pesquisa bibliográfica se apoiando em autores que debatem o assunto e outros afins, tais como: Marchelli (2014), Silva, Alves Neto e Vicente (2015), Maudonnet (2019), Cortinaz (2019) dentre outros.

O artigo se estrutura da seguinte forma: traz a introdução, seguida por uma seção que debate a educação e sua relação com o currículo e as avaliações de larga escala a quem segue outra seção que mostra o processo de elaboração da BNCC. Em seguida traz suas conclusões e, por fim, as referências que deram o suporte teórico para o texto.

Educação, currículo e avaliação na política educacional brasileira

Falar da ideia de construção de uma Base Comum Curricular para a educação brasileira nos remete a visitar o passado para se saber o tratamento dado à questão e nessa retrospectiva chega-se à LDB nº 4.024, de 1961. Nela vamos encontrar quatro orientações curriculares gerais que permaneceram na legislação educacional brasileira ao longo dos anos: disciplinas obrigatórias, disciplinas optativas, currículo mínimo e base comum. Segundo Marchelli (2014), essa legislação definia um currículo mínimo apenas para o ensino superior, inclusive como condição legal para o seu funcionamento, enquanto para os outros níveis de ensino esboçava apenas uma possível estrutura curricular e tinha forte caráter centralizador.

Essa centralização foi uma marca mantida tanto na Reforma Universitária de 1968, como na Lei 5.692, de 1971, que fez a Reforma de Ensino de 1º e 2º graus e instituiu um currículo nacional mínimo para a educação básica. Portanto, da lei de 1961 ao currículo nacional mínimo para a educação básica imposto pelos militares em 1971, percebe-se o traço centralizador e impositivo na definição de orientações curriculares, tanto pelo Governo Federal quanto pelos conselhos federal e estaduais de educação. Somente a partir dos anos 1980 e 1990, com o fim da Ditadura Civil Militar, observa-se uma mudança neste cenário (MARCHELLI, 2014).

Os anos de 1990 inauguram um novo tempo para a política educacional na medida em que o mundo passa por um movimento de renovação curricular pressionado pelas agências multilaterais como o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que teve como marco inicial a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jontiem, na Tailândia. A partir de então, o Brasil passou a redefinir sua legislação educacional e, conseqüentemente, suas políticas públicas voltadas para o setor. Nesse bojo, entra em cena a política de avaliação da educação nacional colocada em prática a partir das avaliações de larga escola e, em decorrência dela, veio uma reforma curricular cujo símbolo máximo foi a implantação

dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ainda que sem a aprovação do Conselho Nacional de Educação (CNE), os quais serviram para os sistemas de ensino e as escolas reorientarem os seus currículos, mesmo não sendo ele um documento normativo. No fundo, o que estava em jogo era a implementação da avaliação em larga escala como pretensão instrumento de melhoria da educação brasileira.

Com isso, passamos a assistir à implantação de exames em larga escala em todos os níveis e etapas da educação brasileira, exceto a Educação Infantil. O currículo passa, então, a ser objeto de disputa na política educacional. Assim, na medida em que os sistemas de ensino prescrevem e ordenam suas propostas curriculares, tomam-nas como instrumento de regulação sobre a qualidade da educação verificada, portanto, a partir das avaliações externas com foco no desempenho do aluno, ou seja, no seu rendimento.

Se por um lado a realização das avaliações externas apregoadas por seu caráter diagnóstico da qualidade da educação brasileira não implicam efeitos diretos para as escolas e currículos, por outro dão lugar ao surgimento de novas formas de definição dos resultados das avaliações através de políticas de responsabilização com consequência direta sobre os agentes das escolas, especialmente os professores (BARREIROS, 2003). Essa política de responsabilização e sua consequente produção de ranqueamentos traz implicações direta para fins de recompensa através das premiações, mas também produz sanções para os que não alcançam os resultados esperados.

Para Freitas (2007, p. 187), o Estado brasileiro legitimou sua política de avaliação pautando-se nos “princípios político-administrativos e pedagógicos que enfatizaram a administração gerencial, a competição e a *accountability*, na perspectiva de uma lógica de mercado”, modelo orientado pelos princípios da administração gerencial que estimula a competição entre as escolas, os professores e os sistemas de ensino.

Porém, havia algo que embora estivesse anunciado já na Constituição Federal de 1998 e reafirmado em outros marcos

legais já mencionados como a LDB/96, os PCN, o Plano Nacional de Educação (PNE), ainda se encontrava como assunto pendente na agenda da política educacional brasileira. Trata-se da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A CF/88 no seu Artigo 210 dizia da necessidade de serem fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental. Por sua vez, a LDB/96 diz no seu Art. 26 que

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter uma 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, 2013, s/p).

Outro documento legal que trouxe a questão à tona, foi o PNE, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, para uma vigência de 10 anos, portanto de 2014 a 2024 o qual determinou em sua Meta 2 “universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a 14 anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014, s/p). Para tanto definiu algumas estratégias das quais destaca-se as seguintes:

O Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os(as) alunos(as) do ensino fundamental.

Pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art.º 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental (BRASIL, 2014, s/p).

Todo esse ordenamento jurídico deu elementos para que o Ministério da Educação (MEC), a partir de 2015, desencadeasse o processo de construção da BNCC. No entanto, faz mister destacar que o início de tudo remonta ao ano de 2011, quando no MEC constitui-se o Grupo de Trabalho Direitos da Aprendizagem que, liderado pela Diretoria de Políticas de Currículos, construiu uma proposta inicial para a discussão da BNCC. Esse documento intitulado Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, versão preliminar, foi finalizado em 2014, versão na qual se evitou “[...] criar ‘objetivos’ para cada ano/série das etapas da Educação Básica” (SILVA; ALVES NETO; VICENTE, 2015, p. 336).

Após a reeleição da Presidenta Dilma Rousseff, em 2014, a construção da BNCC passou por alguns reveses com a rotatividade de Ministros da Educação haja vista que, até a presidenta sofrer seu processo de *impeachment*, a pasta passou por três Ministros: Cid Gomes, Renato Janine e Aloízio Mercadante. Apesar disso, o Ministro que assumiu a pasta em 2015, no caso Renato Janine, manteve a equipe formada por seu antecessor e deu continuidade ao processo de construção da BNCC. Para tanto, instituiu uma equipe formada por assessores e especialistas com a missão de elaborar uma primeira versão do documento. Posteriormente, a equipe de assessores passou a ser composta por docentes porque nem todas as áreas do conhecimento estavam ali representadas, como era o caso de Artes, por exemplo. Fazia parte dessa equipe docentes de universidades que atuavam em cursos de licenciatura, docentes de escolas de educação básica e técnicos das secretarias de educação de estados, municípios e do Distrito Federal, sendo os integrantes desses dois últimos grupos indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), totalizando 132 pessoas. Todas as regiões do Brasil estavam ali representadas.

Com base na versão preliminar elaborada em 2014 por essa equipe de 132 pessoas, se construiu uma primeira versão

da BNCC tendo como princípios orientadores os expressos nas DCN. Assim, em setembro de 2015 ela foi disponibilizada para consulta pública ao tempo em que também foi realizada uma consulta junto aos estados e municípios solicitando que aqueles que tivessem referenciais curriculares próprios os enviassem ao MEC (SILVA; ALVES NETO; VICENTE, 2015).

Os números disponibilizados no Portal da Base mostram que a primeira versão da BNCC recebeu 12.226.510 de contribuições, advindas de 45.098 escolas, 4.356 organizações da sociedade civil e 210.864 professores (Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>). São, portanto, números expressivos que mostram a mobilização e o debate gerados pela BNCC que, aliás, se estendeu para além disso, na medida em que o tema provocou reuniões promovidas pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC

com associações científicas, movimentos sociais, redes de ensino, universidades e leitores críticos das diferentes áreas de conhecimento, que emitiram pareceres sobre a primeira versão da BNCC em seus diferentes componentes curriculares (CORTINAZ, 2019, p. 23).

Uma vez acolhida as contribuições dadas à primeira versão da BNCC, passou-se à elaboração de relatórios construídos pela Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Além disso, produziu-se Pareceres a partir das contribuições que emanaram dos outros agentes envolvidos no processo como as associações científicas e os movimentos sociais, só para citar como exemplo. Desse movimento, nasce a segunda versão que foi entregue pela SEB ao CNE, ao Consed e à Undime, em 3 de maio de 2016, inaugurando assim um novo ciclo de debates realizados nas três esferas federativas, ou seja, nos estados, municípios e Distrito Federal (CORTINAZ, 2019).

Porém, com o agravamento da crise política que se instaurara resultando na destituição de Dilma Roussef do cargo de Presidenta, novamente o MEC passa a ser conduzido por outro gestor, no caso o até então Deputado Federal Mendonça Filho, já sob o mando

do presidente Michel Temer, levando a uma reconfiguração na condução da BNCC que agora passa a ser acusada de possuir forte teor ideológico alinhado com o pensamento da esquerda, depois de muitos embates com tentativas, inclusive, de transferir o debate para o Congresso Nacional. A ideia, porém, não vingou e nem se confirmou o tal viés ideológico de que acusavam a BNCC.

Fato é que o novo formato que deram aos rumos da discussão sobre o documento resultou na expressiva redução da equipe, pois das 132 pessoas entre assessores e especialistas, reduziu-se a um pequeno grupo de 22 pessoas. A coisa foi feita tão à revelia da garantia de participação da sociedade que alguns docentes que trabalharam nas duas primeiras versões, sequer, foram informados de seu desligamento. No final das contas, apenas 7 docentes responsáveis pela primeira e segunda versões permaneceram na equipe de trabalho, conforme consta nos documentos oficiais do MEC (CORTINAZ, 2019).

Após um movimento de escuta da sociedade civil organizada, das associações científicas, dos movimentos sociais através de Audiências Públicas realizadas nas cinco regiões do país são homologadas, em 22 de dezembro de 2017, a BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e, em 17 de dezembro de 2018, a do Ensino Médio. Em ambos prevaleceu o pensamento do governo vigente em detrimento do que fora proposto pelos agentes envolvidos nos debates, encerrando assim o ciclo de elaboração desse documento que se tornou, a partir de então, a referência para a reelaboração dos currículos dos sistemas de ensino, sendo que a implantação da BNCC Educação Infantil e Ensino Fundamental deve ocorrer até 2021 e do Ensino Médio até 2022.

A BNCC no contexto da Educação Infantil

A inserção da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica na Lei de LDB/96, conferiu-lhe um status nunca antes visto, posto que o atendimento da criança pequena historicamente ficou sob a tutela da Assistência Social. A partir

de então, passamos a assistir à elaboração de um conjunto de documentos oficiais para orientar e normatizar o atendimento educacional da tenra idade. Cite-se, por exemplo, RCNEI, em 1998, e as DCNEI, em 1999, sendo que este último documento foi reformulado em 2009.

Esses documentos foram de suma importância para a organização do trabalho pedagógico nas creches e pré-escolas na medida em que trouxeram conceitos importantes como, por exemplo, o conceito de criança, de Educação Infantil e de currículo, além de apresentar os princípios que norteiam as propostas pedagógicas. O caráter educacional assumido pela Educação Infantil imputou a necessidade de se pensar a organização curricular que, segundo as DCNEI (2009) devem ser pautadas pelas brincadeiras e interações. Portanto, diferentemente das outras etapas da educação básica, na Educação Infantil não existe a figura de um currículo organizado por disciplinas.

Toda essa reconfiguração da Educação Infantil se dá num contexto de realinhamento da política educacional brasileira cujo divisor de águas foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jontiem, na Tailândia, em 1990, já citada anteriormente e da qual o Brasil foi país signatário. Um dos desdobramentos de ser signatário desse marco foi assumir a responsabilidade de fazer uma ampla reforma curricular atrelada a uma política de avaliação de desempenho dos sistemas de ensino.

A Educação Infantil, no entanto, fica de fora das avaliações externas haja vista que as concepções que permeiam os documentos que regulamentam essa etapa não atribui a ela a responsabilidade de preparar a criança para a etapa seguinte, ou seja, os anos iniciais do ensino fundamental.

Essa condição, no entanto, começa a sofrer reverses na medida em que a discussão em torno da BNCC dá sinais de que haveria outros interesses que iriam na direção contrária do exposto nos documentos legais como os RCNEI e as DCNEI, haja vista o forte caráter escolarizante que o debate demonstrava. Como já observado no tópico anterior, o debate sobre a BNCC acabou por privilegiar alguns grupos de especialistas, em detrimento da

ampla sociedade organizada representada por diversos agentes, desconsiderando as contribuições deste, que resultou num sentimento de frustração.

Segundo Barbosa, Soares e Martins (2019, p. 83)

A análise detalhada da BNCC indica mudanças estruturais e de conteúdo, na definição dos direitos a serem garantidos a todas as crianças, adolescentes e jovens. Observa-se um esvanecimento quanto à formulação de direitos constitucionais, sendo retirados/omitidos pressupostos importantes na segunda, terceira e quarta versões no documento. Se o pressuposto de uma visão empresarial já estava anunciado desde a primeira versão, mantendo-se um campo de disputas políticas, a terceira e quarta versões da BNCC assumem como eixo a noção de competência.

Competência é um constructo que tem suas bases no domínio da Psicologia, aparecendo pela primeira vez em trabalhos científicos nos anos 50 do século XX. No Brasil, o termo competências ganhou força na década de 1990, principalmente a partir das reformas educacionais ocorridas para atenderem às demandas do processo de reestruturação produtiva do capital. O termo surge, portanto, no contexto da crise estrutural do sistema capitalista, em decorrência da necessidade de formação de um novo trabalhador com capacidade de se adequar às exigências da produção. Nessa direção, o termo qualificação passa a dar lugar ao termo competência para atender a um modelo de gerenciamento do modo de produção que se fundamenta na qualidade total que, por sua vez, baseia-se no aproveitamento máximo dos recursos humanos e materiais na produção.

Como um conceito utilizado no setoreducacional, foi herdado do paradigma gerencialista de educação e está relacionado com capacidade, habilidade, aptidão, potencialidade, conhecimento e foi ganhando forma através da Pedagogia das Competências que tem colocado como função primeira da escola não só ensinar conteúdos, mas desenvolver competências que permitam ao sujeito alcançar sucesso pessoal e profissional fazendo com que o aluno mobilize saberes necessários para atuar com eficiência.

Philippe Perrenoud é um dos teóricos que tem evidenciado o conceito no campo educacional e define competência como sendo “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p. 07).

Esse conceito adentra ao universo da Educação Infantil através da BNCC na medida em que lá é também utilizado

No sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído (BARBOSA; SILVEIRA, 2017, p. 1).

Na prática, contudo, a transposição desse conceito para a educação se dá a partir de uma visão instrumentalista com foco na dimensão cognitivista em detrimento das outras dimensões necessárias ao pleno desenvolvimento da criança pequena como apregoa o Art. 29 da LDB/96. Isso se materializa no direcionamento não só do que a criança deverá aprender, como também controlar o trabalho docente. Não é por acaso que aquela combinação alfanumérica que codificam os objetivos de aprendizagens e os campos de experiência é a forma prática de preparar

Os indicadores que servirão ao controle, abrangendo a condição de uma avaliação objetiva tanto da criança como de cada professor, delimitando o que se alcançou na aprendizagem individual e o que se deu conta de ensinar. Pode ser que isso favoreça o desaparecimento da avaliação de contexto, das interações entre as crianças e seus diferentes interlocutores (BARBOSA; SOARES; MARTINS, 2019, p. 83).

Essa visão gerencialista de educação fica mais evidente quando no processo de discussão e construção da BNCC, vimos quem é que ocupava o campo do protagonismo educacional e dos reformadores educacionais. No primeiro grupo quem estava na trincheira defendendo uma Base que respeitasse os direitos

das crianças eram as universidades, os núcleos de pesquisas, Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, a Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), os Fóruns de Educação, a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), o Consed e a Undime, só para citar como exemplos.

No segundo grupo, representando os interesses do mercado estavam o Itaú, Bradesco, Santander, Gerda, Natura, Fundação Vitor Cívita, Roberto Marinho, Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Movimento pela Base, dentre outros.

O que estava em disputa, portanto, era dois projetos distintos de Educação Infantil e, conseqüentemente, dois sentidos de BNCC, pois se no primeiro grupo, o dos protagonistas, os debates giravam em torno de pensar uma Base que colocasse na centralidade o direito da criança a se desenvolver plenamente mediada pelas brincadeiras e interações como apregoa as DCNEI, no segundo grupo, os debates giravam em torno de conteúdos; expectativas de aprendizagens, competências e habilidades; padrões de avaliação. Vê-se, portanto, que tais sentidos se assentam sobre distintas concepções de educação e currículo.

Para exemplificar como o braço do mercado pretende agir no contexto pós BNCC, Barbosa, Soares e Martins (2019, p. 84) assinalam que

Não é sem motivo, então, que se tem declarado que a proposta da BNCC mantém uma relação direta com as políticas de controle do Estado do campo educacional, por meio da avaliação das crianças desde a educação infantil, além da avaliação dos trabalhos dos professores por meio do Enameb. Nessa direção, a Base pressupõe uma visão de controle da formação e do trabalho dos professores e gestores, em que há uma visão de monitoramento das suas práticas pedagógicas; os seus fundamentos estão pautados em um viés pragmático, individual, segregador, distantes de uma visão pedagógica

e política ampliadas. Essa compreensão, além de tirar a autonomia didático-pedagógica docente das instituições educacionais e da perspectiva crítica do processo de formação dos professores pela instituição de ensino superior, favorece o planejamento rígido, o apostilamento, com apoio em manuais e livros didáticos, muitos deles em versão ultrapassada e tradicional. Ademais, cabe ressaltar a existência da indústria cultural e a venda de materiais didáticos pré-concebidos, distribuídos/vendidos, sem crítica a todo esse processo de privatização do espaço público e a tomada da educação infantil como mercadoria por organizações sociais (OS) e outras incidências empresariais, ligadas à ideologia referendada pelo Banco Mundial.

Como já dito, várias entidades fizeram frente aos debates em torno do assunto, porém, uma delas se destacou. Trata-se do MIEIB que de forma incisiva se mobilizou através dos seus 26 Fóruns estaduais e 01 distrital. Para tanto, realizou vários encontros e seminários que contaram, em boa parte, com a participação de especialistas no assunto que foram convidados pelo MEC para coordenar as primeiras versões da BNCC. No caso, os professores/pesquisadores Maria Carmem Barbosa (UFRGS) e Paulo Fochi (hoje Unisinos), Sylvia Helena Cruz (UFC) e Zilma Ramos Moraes (USP/Ribeirão Preto).

Segundo Maudonnet (2019), essa decisão do MIEIB por coordenar diversas ações foi polêmica entre o movimento e dividindo a militância, pois se de um lado alguns fóruns estaduais defendiam a necessidade de uma BNCC para o país ou consideravam que ela era necessária para a Educação Infantil, sob o risco de ser feita de qualquer jeito por outras gestões à revelia do que era defendido pelo movimento; por outro lado haviam fóruns que defendiam que o MIEIB não deveria entrar nessa seara haja vista o forte teor privatista e reformista em que a educação nacional e mundial se encontrava. Essa divisão se mostrou bem evidente quando do XXXIII Encontro Nacional do MIEIB, ocorrido em Belo Horizonte, em 2017, quando as professoras Ivone Garcia Barbosa, do Fórum Goiano de Educação Infantil e a professora Mônica Correia Batista, do Fórum Mineiro de Educação Infantil

na condição de participantes de uma mesa de debate deixaram claro suas divergências quanto ao assunto, sendo que a primeira era contra a participação do MIEIB nesse processo e a segunda a favor.

Divisões à parte, o fato é o que o MIEIB, a exemplo do que havia feito quando da participação na elaboração das DCNEI, manteve-se presente na elaboração da BNCC e acompanhou sua construção em todas suas versões. No entanto, a 3ª versão foi a que mais instigou a sociedade civil a se mobilizar. Antes, porém, de entrar nessa questão faz mister observar que, com a derrubada da Presidenta Dilma Rouseff a equipe do MEC foi toda recomposta e a Comissão de Educação Infantil (COEDI) sofreu uma grande baixa com a saída da professora Rita Coelho que tem uma longa história de lutas em defesa da Educação Infantil.

Uma vez apresentada a 3ª versão da BNCC, ficou evidente o retrocesso em relação às versões anteriores por várias razões. Cite-se, por exemplo, a introdução do objetivo de aprendizagem de **oralidade e escrita**, em substituição a **linguagem e pensamento** que trazia uma visão mais ampla e integradora das múltiplas linguagens expressivas. Outra questão a observar, foi a preocupação em elencar os objetivos de aprendizagem, retirando o contexto dos debates no qual se inseriam e sua relação com os direitos de aprendizagem, como se fazia constar na 2ª versão (MAUDONNET, 2019).

Nesse sentido, Arelalo (2017, p. 215) afirma que

A Pedagogia das Competências, na 3ª versão da BNCC, retorna ao modelo dos parâmetros curriculares elaborados no final da década dos anos de 1990 e considerada superada por número significativo de especialistas europeus. A retirada dos conceitos de gênero e de orientação sexual, de uma das dez competências a serem promovidas nas escolas, expressa o retrocesso dessa concepção e a atuação de grupos religiosos em negociação direta com o governo para a retirada dessas questões. Há um risco inclusive, de que a educação infantil seja considerada uma etapa escolarizante e preparatória para o ingresso no ensino fundamental. O que novamente contraria as novas concepções pedagógicas em defesa das crianças, expressas na Resolução CNE n. 05/2009.

Além desse retrocesso, a 3ª versão quase foi vítima de uma manobra advinda de alguns deputados da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados na tentativa de burlar o trâmite do documento, a fim de que esse fosse direto para aprovação naquela casa, sem passar pelo CNE, como deveria ser o percurso natural, tentativa essa que foi mal sucedida e a BNCC seguiu seu rito normal, respeitando o processo democrático, como aliás, já advertia a Carta de Curitiba, resultante do Encontro Nacional de 2016. A manutenção dos trâmites no CNE acenava para a possibilidade de o movimento incidir no debate questionando e problematizando e até mesmo alterar as posições apresentadas naquela versão. Desse modo, o movimento optou por uma posição política de se fazer presente em todas as audiências públicas de discussão sobre a Base organizadas pelo CNE, apresentando em todas elas, um posicionamento que unificava a voz do movimento.

A pressão exercida pelos fóruns estaduais e pelo MIEIB nas audiências públicas foi de fundamental importância para derrotar a proposta governamental no que tange a nomenclatura de um dos Campos de Experiência, o que mais polemizou, mantendo assim a denominação anterior, ou seja, **Escuta, fala, pensamento e imaginação** no lugar de **Oralidade e escrita**.

Os direitos de aprendizagem de **conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se** também se mantiveram. Mas apesar disso, ficou visível as mudanças entre a 2ª versão defendida pelo MIEIB e a que foi aprovada. Cite-se, por exemplo, os conceitos de direitos de aprendizagem, as concepções de criança e sua centralidade no currículo e de campos de experiências sendo todos esses aspectos bastante aprofundados naquela versão; enquanto que na versão final aprovada, mesmo sendo mantidos esses conceitos, o tratamento que lhes foram dados foi de forma aligeirada e formal (MAUDONNET, 2019).

A BNCC foi aprovada e promulgada, em 22 de dezembro de 2017, e assim entre críticas e elogios, entre ganhos e perdas, o MIEIB saiu desse processo de construção da BNCC mais fortalecido na medida em que teve a capacidade de lidar com o contraditório, possibilitando a escuta das vozes convergentes e divergentes

e também por entender que a crítica faz parte do processo democrático e das lutas em prol de uma educação pública de qualidade socialmente referenciada. Sai dessa luta ciente de que a tarefa de continuar nos mobilizando é necessária para que nos mantenhamos vigilantes ao processo de implementação da BNCC nos municípios brasileiros a fim de que o que foi aprovado ganhe vida e forma no chão da escola. Esse é, sem dúvida, um grande desafio.

Conclusão

A busca por garantir à Educação Infantil seu lugar na política educacional não poderia prescindir da necessidade de se lutar pela garantia legal de que as propostas pedagógicas das escolas respondam ao que está apregoado nos marcos legais. Assim, se inicialmente fomos chamados a debater e construir as DCNEI que foram revisadas em 2009, a realidade imposta pelo novo ordenamento da política curricular do Brasil, nos impeliu a necessidade de acompanhar o debate em torno da elaboração da BNCC. Em meio, então, a críticas e posicionamentos de apoio o MIEIB se lançou como partícipe do processo de elaboração da Base, tarefa da qual se envolveu em todas as suas versões.

Na trajetória desse processo se deparou com inúmeras dificuldades sendo uma das mais duras ver a estrutura da COEDI ser desmontada pós *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, pois nela residia todas as esperanças de se pensar uma política curricular que melhor respondesse à singularidade da infância e especificidade da criança. Assim também como foi difícil digerir o quase golpe sofrido no processo de tramitação da Base que corria sério risco de ser aprovada sem passar pelo crivo do CNE.

Diante das tantas dificuldades o MIEIB buscou se fortalecer com seus fóruns e construiu um conjunto de estratégias para fazer frente ao cenário que estava posto. Participou de Audiências Públicas diversas, demarcando muito bem a força desse aguerrido movimento que há décadas luta em defesa da Educação Infantil, além de promover seminários, seus encontros regionais e

nacionais. Em suas lutas, tem buscado aproximações com outros movimentos sociais e entidades ligadas a área da Educação Infantil e da infância brasileira, principalmente.

O MIEIB é um movimento social forte com grande capilaridade sem o qual, muito dificilmente algumas conquistas tivessem se tornado possíveis. Um movimento que tem pautado suas ações na defesa incondicional dos direitos das crianças, do acesso e da qualidade do atendimento nas instituições escolares sejam elas creches ou pré-escolas.

Referências

ARELARO, L. R. G. Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos. **Zero-a-Seis**, Florianópolis v. 19, n. 36, p. 206-222, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2017v19n36p206>. Acesso em: 01 set. 2020.

BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M. **Posicionamento do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua educação em diferentes contextos (NEPIEC/ FE/UFG) sobre a 3ª versão da BNCC**. Goiânia: impresso, 2017.

BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>. Acesso em: 01 set. 2020.

BARREIROS, D. R. A. **O sistema nacional de avaliação da educação básica: vínculos entre avaliação e currículo**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: http://www.curriculo-uerj.pro.br/imagens/pdfTeses/O_sistema__49.pdf. Acesso em: 05 set. 2020

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 04 de abril de 2013, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

CORTINAZ, T. **A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental**. 2019. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/202032>. Acesso em: 18 set. 2020.

FREITAS, D. N. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas: Autores Associados, 2007.

MARCHELLI, P. S. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. **Revista e-Curriculum**, [S.l.], v. 12, n. 3, p. 1480-1511, dez. 2014.

MAUDONNET, J. V. de M. **Movimentos sociais em defesa da infância: os fóruns de educação infantil e suas incidências nas políticas públicas no Brasil**. 2019. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02052019-150720/pt-br.php#:~:text=Os%20F%3%B3runs%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20s%C3%A3o%20movimentos%20sociais%20h%C3%ADbridos%20que,regime%20autorit%C3%A1rio%20para%20o%20democr%C3%A1tico.&text=Em%20%C3%A2mbito%20nacional%2C%20o%20MIEIB,pol%C3%ADticas%20p%C3%BAblicas%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil>. Acesso em: 28 ago. 2020.

PERRENOUD, P. **Construir**: as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, I. L. F.; ALVES NETO, H. F.; VICENTE, D. V. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 51, n. 3, p. 330-342, setembro/dezembro 2015. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2015.51.3.10. Acesso em: 28 ago. 2020.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA DISCUSSÃO ATUAL E NECESSÁRIA

*Rejânia Rebêlo Lustosa
Zélia Maria Carvalho e Silva*

Introdução

A sociedade brasileira tem levado a escola contemporânea a voltar-se para as novas realidades impostas no contexto social, assim como a uma reflexão das políticas educacionais implementadas por alguns grupos que se encontram no poder. Essas políticas além de beneficiar esses grupos em detrimento de outros, têm também interferido diretamente no cotidiano das escolas, ou seja, no espaço onde elas serão concretizadas.

O Estado tem sido chamado a criar políticas públicas que reconheçam a criança enquanto sujeito de direitos, a fim de garanti-la uma educação de qualidade que vá além daquela proporcionada por seus pais.

A mobilização social e as pesquisas desenvolvidas nas universidades públicas, principalmente nos cursos de pós-graduação a nível de mestrado e doutorado, impulsionaram

os avanços em relação às legislações e discussões no que dizem respeito à educação de crianças na primeira infância, isto é, de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade. Uma dessas discussões está relacionada a nova Base Comum Curricular Nacional – BNCC direcionada a todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica. Este documento teve três versões, a primeira em 2015, a segunda em 2016, ambas com discussões democráticas, e a terceira versão em 2017. Esta última versão trouxe o texto final elaborado pelo Ministério da Educação - MEC e pelos grupos escolhidos pelo referido órgão. A data limite para que essa base fosse implementada pelas escolas foi o ano de 2020.

Este texto pretende discutir aspectos importantes da implementação da BNCC na educação infantil (EI), do ponto de vista de seu reconhecimento legal, destacando os desafios, sua estrutura e a compreensão de um grupo de professoras de três cidades piauienses: Teresina, Barras e Floriano sobre o documento. Essas professoras trabalham na EI em diferentes redes: pública, privada e filantrópica. A pesquisa trouxe as percepções dessas profissionais sobre a temática, principalmente, as dificuldades e os desafios que elas estão encontrando na implementação dessa base.

Na metodologia utilizamos a abordagem qualitativa por oportunizar a participação dos sujeitos pesquisados e para a coleta de dados com as professoras a aplicação de um questionário online (Google Forms), elaborado e enviado pela plataforma Google para um total de 09 (nove) professoras, sendo 02 (duas) da rede pública, 04 (quatro) da rede privada e 03 (três) da rede filantrópica. As questões foram elaboradas e aplicadas por duas pesquisadoras que são professoras da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Elas buscaram investigar sobre o conhecimento das professoras da EI em relação a BNCC.

O texto está dividido em três partes, na primeira, apresentamos uma breve introdução com alguns elementos sobre o texto. Na segunda parte, elencamos alguns dispositivos legais que deram suporte à implementação dessa política; uma reflexão sobre o significado de reformas no cenário atual e as impressões

das professoras que participaram da pesquisa sobre a BNCC e, por fim, na terceira parte, trazemos uma conclusão, a partir da análise dos resultados da pesquisa e estudos realizados sobre a temática.

Dispositivos Legais que fundamentaram a BNCC

A BNCC é definida como um documento que tem caráter normativo e mandatário, “[...] que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades de educação básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagens e desenvolvimento[...]”. Vale lembrar que, do ponto de vista legal, esse documento é amparado pela Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988, CF/88, que já determinava em seu artigo 210 uma formação básica comum para os sistemas de ensino brasileiro.

No entanto, a referência foi feita ao ensino obrigatório da época, que era o Ensino Fundamental, este deveria trabalhar conteúdos mínimos “[...] de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais [...]” (BRASIL, 1988). Para Carneiro, “a função normativa diz respeito ao cumprimento do que estabelece o Art. 22, XXIV, da CF, assim formulado ‘Compete privativamente à União legislar sobre [...] diretrizes e bases da educação nacional’ (CARNEIRO, 2012, p.121).

A CF/88 ainda determina em seu artigo 206 que o ensino será ministrado de acordo com alguns princípios. Dentre estes, abordaremos só três, vejamos:

[...] II- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III- Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; [...] V- Valorização dos profissionais da educação escolar (BRASIL, 1988).

A BNCC ao propor direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento deve considerar esses princípios constitucionais como forma de garantir a liberdade dos estudantes, o respeito ao pluralismo de ideias e a valorização do professor. Não cabe a ela “[...] fixar mínimos currículos 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” (AGUIAR e DOURADO, 2018, p.20).

No contexto da trajetória do processo de democratização do país, a sociedade brasileira foi contemplada em dezembro de 1996 com uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, LDBEN, nº 9.394, que:

[...] de maneira não autoritária [...] falou sobre o que deve ou não ser ensinado nas escolas. Ela apenas colocou que devia existir um núcleo comum, para todo o território nacional, e uma parte diversificada. Assim fazendo, ela permitiu o aparecimento, por obra do Ministério da Educação, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) [...] (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2008, p.172).

É importante destacar que esse documento, não tinha o caráter normativo, obrigatório, mas apenas de orientar as práticas educativas. Ele “[...] teve ampla divulgação dentro dos sistemas de ensino do país, bem como grande aceitação por parte dos professores que passaram a utilizá-lo como referência em suas práticas pedagógicas, pois anteriormente, não possuíam nenhum material idealizado em nível nacional [...]” (BREJO, 2015, p.215).

É significativo lembrar que outros documentos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI, de 2009, e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, de 2018, também surgiram a partir das determinações trazidas pela LDBEN. Ressalta-se que a sociedade passou a investir na EI, mesmo que de forma tímida, a partir da percepção de que é na primeira infância que se dá a construção da qualidade da educação. Para Correa (2019) a EI, passa a ser pensada através do viés econômico,

com influência de um novo personagem nesse cenário: o Banco Mundial - BM, o qual considera a criança o “adulto plenamente produtivo, o capital humano do futuro”. (PENN, 2002, p.13).

Nesta perspectiva, o Estado ao promulgar a LDBEN nº 9.394/96 determinou que a Educação Infantil - EI passasse a fazer parte da educação básica, tornando-se o seu primeiro nível de ensino. Isso levou a EI a receber, assim como os demais níveis da educação básica, as influências das políticas educacionais prescritas pelo MEC. Nesse sentido, podemos verificar que em seu art. 9º, inciso IV e art. 26, a lei estabelece que:

[...] 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[...]. Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela [...]. (BRASIL, 1988).

Chamamos atenção para o fato de que o termo competência estava relacionado ao contexto em que a lei foi lançada, década de 1990, período em que ocorreu a reforma do Estado e a influência dos bancos internacionais, principalmente do BM. Logo, o sentido estava relacionado a economia e ao mundo do trabalho. Mas, e em relação a hoje, por que ainda continua tanta ênfase a esse termo? A EI continua recebendo influências das políticas neoliberais?

A BNCC traz as dez competências gerais que devem ser trabalhadas ao longo da educação básica. Ela define competência “[...] como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais, atitudes e valores) para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018). Afirma ainda, que ao

trabalhar com competências a educação ficará alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas - ONU. No entanto, percebemos que da forma em que as competências foram dispostas na BNCC, elas ainda continuam fundamentadas no viés economicista e um pouco distantes da proposta da Agenda 2030 da ONU, uma vez que, não abordam os compromissos relativos aos direitos humanos; a igualdade de gênero; acesso universal à educação sexual; ameaça representada pela mudança climática e pela degradação ambiental e a construção da paz (ONU, 2015). Um outro problema, é o de que, ao dispor as dez competências da mesma forma para todos os níveis da educação básica, as especificidades da EI são comprometidas. Não devemos esquecer que “[...] o campo da Educação Infantil possui singularidades que o distingue das demais etapas educacionais” (BARBOSA e CAMPOS, 2015, p.357).

Segundo a Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED (2018) “[...] a desejável diversidade, fundamental ao projeto de nação democrática expresso na CF/88 e que se reflete na LDB/1996, não é reconhecida na proposta da BNCC, na medida em que nesta está subentendida a hegemonia de uma única forma de ver os estudantes”. Nos questionamos o porquê desse documento caracterizar as crianças de estudantes e não de crianças e as consequências disso. Será se os autores que o elaboraram compreendiam infância como “[...] a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida [...]”? (FARIA FILHO, 2004, p. 15). Assim, ao considerar a criança um estudante, como os demais sujeitos dos outros níveis de ensino, as suas especificidades foram deixadas de lado.

Podemos considerar que foi o Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 13.005/14, vigente para o decênio de 2014 – 2024, que mais incentivou a construção de uma base nacional articulada às metas da educação básica, expressando uma intenção de que a BNCC pudesse contribuir de diferentes formas à efetivação do direito à educação (BRASIL, 2014). Nessa direção, o PNE reafirma em 2014 a importância de:

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

Nesse viés, podemos notar que o PNE definiu objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos do ensino fundamental e médio, no entanto, a BNCC direcionou esses objetivos para a EI, dando mais ênfase aos objetivos de aprendizagem. Salienta-se que a pré-escola, formada por crianças na faixa etária de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, já havia passado a fazer parte do ensino obrigatório, a partir da Emenda Constitucional nº 59 (EC 59/09). Então, porque o PNE não fez referência à EI?

A estrutura da BNCC da EI traz seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, são eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos estão organizados nos cinco campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2018). A questão que queremos chamar atenção é em relação a forma como esses direitos de aprendizagem e desenvolvimento são identificados, através de um código alfanumérico, sem um texto que explique a articulação desses campos a esses objetivos. O professor ao planejar suas aulas deve decifrar o código. Isso torna a sistematização da aula bem mecanizada.

Reformas e a Educação Infantil

No cenário atual temos presenciado a implementação de algumas propostas curriculares a nível nacional nos sistemas de ensino, na tentativa de dar um direcionamento aos mesmos. No entanto, temos percebido a importância da sociedade nesse

processo, no sentido de analisar criticamente essas propostas e refletir sobre como elas se materializarão na prática, a quem irão atender, com qual finalidade e em que condições serão implementadas.

A maioria dos documentos referentes à Educação Infantil prescritos pelo Ministério da Educação tem assumido um viés economicista e utilitarista, pautada em preceitos econômicos e na redução dos gastos públicos, sem considerar a realidade das escolas infantis e das crianças, sujeitos do processo. Isso se deve à influência do Banco Mundial, que com a reforma do Estado, na década de 1990, passou a determinar as diretrizes da educação infantil brasileira, disseminando políticas de desenvolvimento econômico onde o objetivo da infância é o de “[...] tornar a criança um adulto produtivo, o ‘capital humano’ do futuro (PENN, 2002, p. 17). As consequências desse processo são devastadoras para as crianças da primeira infância, que passam a sofrer as influências de uma quantidade de políticas e práticas instrumentais sobre elas, em detrimento de uma educação de qualidade.

Nesse contexto, vimos a influência das ideias neoliberais, hegemônicas até os dias atuais, que passam a disseminar o discurso das reformas educacionais para o fortalecimento dos sistemas de ensino, com a oferta de uma educação de qualidade. Elas trazem consigo alguns eixos para serem trabalhados pelos sistemas:

[...] a descentralização, qualidade, competitividade, equidade, reforma curricular, transversalidade, novas tecnologias, dentre outras de caráter mais secundário e [...] a forte crença no poder ‘redentor’ da educação, de um certo messianismo pedagógico, que afirma serem a mudança nos sistemas educativos e a renovação pedagógica os eixos fundamentais para a superação de todos os problemas e de todas as dificuldades que enfrentam atualmente nossos países em acelerado processo de modernização (CANDAU, 2002, 29-30).

Neste sentido, é necessário refletir sobre esse discurso da necessidade de reformas urgentes baseadas nos eixos citados no parágrafo anterior como solução para os problemas. Alguns

questionamentos devem ser feitos, como por exemplo, se a implementação dessas reformas foi debatida com a sociedade? Quem são os sujeitos envolvidos? Com qual objetivo? Quais as metas a curto, médio e longo prazos? Reformar é sinônimo de progresso? Sabemos que as reformas educacionais podem servir de regulação social, como forma de manter a disciplina (POPKEWITZ, 1997) ou sinônimo de inovação e de argumento para justificar a mudança, como afirma Sacristan (1997, p.26-27):

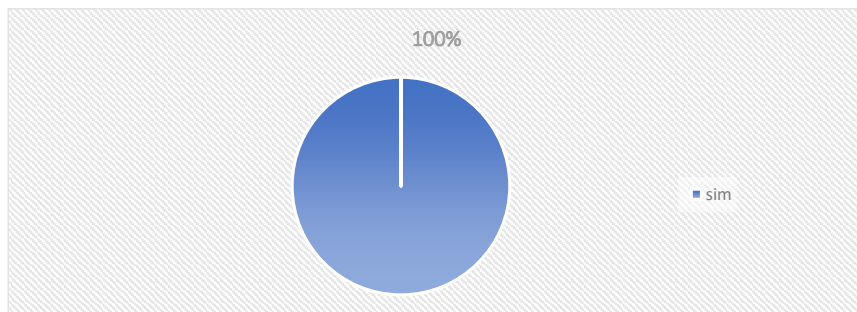
Reformar denota remoção e isso dá certa notoriedade perante a opinião pública e perante os docentes, maior ainda que, a que pode proporcionar uma política de medidas discretas, mas de aplicação constante, tendentes a melhorar o serviço da educação. Cria-se a sensação de movimento, geram-se expectativas, o que parece provocar, por si mesmo, a mudança, ainda que em poucas ocasiões, ao menos em nosso contexto, se analisem os resultados atingidos e deles se prestem contas. O simples anúncio do movimento chega a aparecer como sinônimo de inovação.

Assim, é necessário termos em mente que o modismo nem sempre é o melhor e que, na maioria das vezes, as reformas baseadas nele têm servido para legitimar o projeto da hegemonia neoliberal. Logo, é fundamental que fiquemos atentos aos discursos que estão por trás dessas reformas e a influência que elas terão sobre a escola pública.

Apresentação dos Resultados da Pesquisa

Após a aprovação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em dezembro de 2017, começaram as discussões visando a melhor forma de implementá-la na Educação Infantil de todo o país. Com o objetivo de verificar qual o entendimento que as nove professoras pesquisadas da EI tinham sobre a BNCC, fizemos uma pergunta direta e objetiva e obtivemos os resultados evidenciados no gráfico abaixo. Questionamos: **Você conhece a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) da educação infantil?**

Gráfico 01: Conhecimento da BNCC

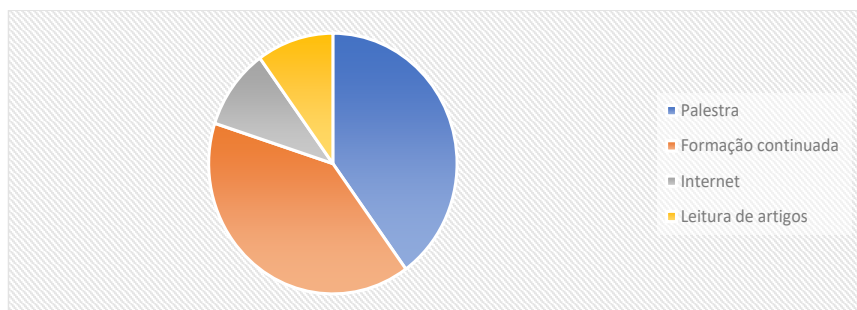


Fonte: Dados da Pesquisa

Observamos pela representação do gráfico 01, que a totalidade do grupo pesquisado, ou seja, 100%, conhecia a BNCC. Isso é um dado positivo, sobretudo, porque mostra não só o interesse do docente em conhecer um documento de caráter obrigatório, mas também o de se informar sobre as novas políticas educacionais que fundamentarão o seu trabalho, servindo de reflexão sobre seu fazer pedagógico (OLIVEIRA, 2002).

No intuito de entender como se deu o conhecimento da BNCC, já que o referido documento não teve a participação de educadores de diferentes escolas e regiões do país na finalização do texto da sua última versão e nem muita divulgação, fizemos o seguinte questionamento: **De que forma ocorreu o seu conhecimento sobre a BNCC?**

Gráfico 02: A forma como ocorreu o conhecimento da BNCC



Fonte: Dados da Pesquisa

Vale esclarecer que selecionamos algumas opções como palestras e leitura de artigos, separadas da formação continuada, tendo em vista que esta última foi caracterizada nessa pesquisa como cursos para o desenvolvimento profissional das professoras pelas instâncias onde trabalham, tanto a nível micro, quanto macro, na tentativa de facilitar suas respostas. Deixamos claro que compreendemos que estas opções não são separadas, pois congressos, cursos, encontros, palestras e oficinas fazem parte da formação continuada que podem ocorrer fora da jornada de trabalho do professor (LIBÂNEO, 2004).

Na análise do gráfico verificamos que a maioria das professoras informou ter tido conhecimento da BNCC através de formação continuada, já uma quantidade próxima também evidenciou que soube da BNCC através de palestras. A internet ficou com um percentual bem menor, quase igual a leitura de artigos. Esse dado nos surpreendeu, porque sabemos que a internet é um meio de acesso à informação bem rápido. Talvez, a divulgação não tenha sido o suficiente. Outro aspecto que merece destaque é em relação a questão do não hábito da leitura, tanto virtual, quanto através de material concreto, já que a leitura de artigos empatou com a internet, apresentando uma quantidade bem menor.

A partir do exposto, podemos inferir que o desenvolvimento profissional dos professores não é uma responsabilidade só deles, mas também das secretarias de educação que devem elaborar um plano de formação continuada para os docentes, com o objetivo de investir na qualidade da educação ofertada.

Sobre a formação docente, Nóvoa (1992, p.25) afirma que ela: “ [...] não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal[...]”.

Dessa forma, não basta só o conhecimento da base, é necessário que o docente desenvolva o seu senso crítico-reflexivo sobre essa política educacional e suas consequências para o seu desenvolvimento profissional, tanto para atuar no individual,

quanto no coletivo. Vale ressaltar que esse desenvolvimento profissional deve manter uma estreita relação com as escolas e seus PPP (KULISZ, 2006).

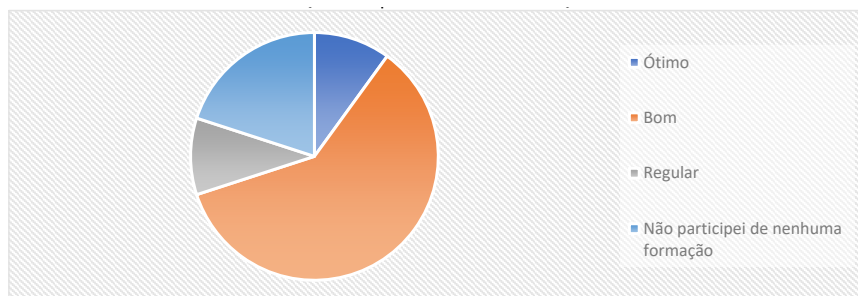
A BNCC destaca a relação da formação docente com o aperfeiçoamento dos processos de ensinar e aprender e que, para isso, é necessário dar condições aos professores, ou seja,

(...) criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, em como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem; manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino (BRASIL, 2017 p.17).

Dentro desse contexto, percebemos que a formação dos professores da EI, como aponta Kramer (2002) deve ter como eixo a própria prática articulada com a reflexão crítica reconhecendo “[...] a especificidade da infância, sua capacidade de criação e imaginação[...]” (KRAMER, 2002, p.129). Assim, não basta só ofertar a formação, é preciso também que esta tenha qualidade, servindo para o aprimoramento da prática docente e de processo de mudança.

Sobre a avaliação das formações recebidas pelas professoras sobre a BNCC indagamos: **Como você avalia o processo de formação sobre a BNCC?**

Gráfico 03: Avaliação do processo de formação sobre a BNCC

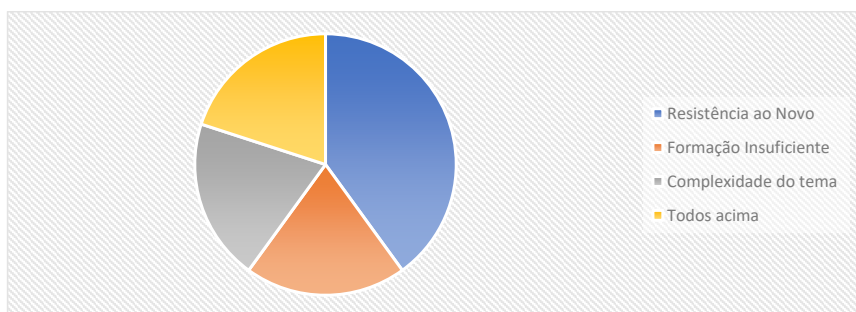


Fonte: Dados da Pesquisa

A maioria avaliou como bom, no entanto, apareceu um grupo que não participou de nenhuma formação. Esse dado contradiz a questão referente ao gráfico 01 sobre o conhecimento da BNCC, já que a maior parte afirmou ter tido conhecimento da BNCC, através de formação continuada.

O debate sobre a implementação da BNCC nos chama atenção para um aspecto que consideramos importante, que é o fato das dificuldades encontradas para a concretização dessa política, pois, não basta ter caráter obrigatório e mandatário, é preciso ouvir e dar condições aos professores que irão operacionalizá-la. Sobre isso perguntamos as professoras: **Quais as dificuldades enfrentadas no processo de implantação da BNCC?**

Gráfico 04: As dificuldades enfrentadas no processo de implementação da BNCC



Fonte: Dados da Pesquisa

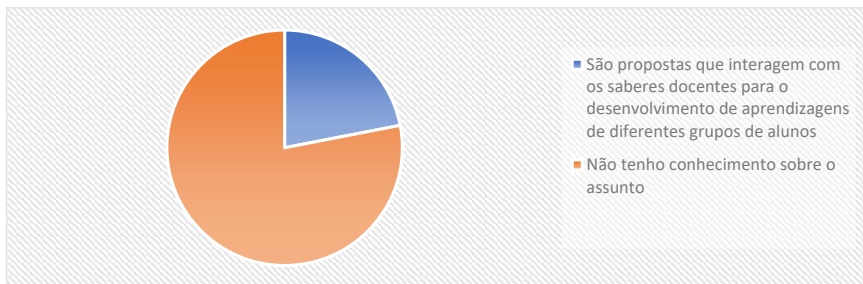
Nas respostas das professoras em relação às dificuldades enfrentadas no processo de implementação da BNCC tivemos como a mais apontada a resistência ao novo, seguida de formação insuficiente, da complexidade do tema e ainda houve quem optasse por todas as dificuldades apresentadas no questionário. Essa realidade mostra que precisamos ter a clareza do que seja inovação educativa. Para essa compreensão, buscamos as afirmações de Arroyo (2002, p. 133- 135):

[...] É pensar que toda inovação social, cultural ou pedagógica sempre será iniciativa de um grupo iluminado, que prescreve como as instituições sociais têm de renovar-se e atualizar-se. [...] Essa perspectiva, [...] envolve a crença de que a cada nova proposta vinda do alto a escola se renovará. [...] O segundo traço desse estilo de inovação é diagnosticar sempre negativamente a sociedade, suas instituições, a escola e os currículos, os cidadãos e os professores. A sociedade é vista como arcaica, os professores como tradicionais, os currículos como obsoletos. [...]Chegamos ao terceiro traço desse estilo de inovação: sempre se coloca como cerne de sua política requalificar os professores, ensinar-lhes a serem modernos, para que modernizem sua prática[...].

Nesta perspectiva percebemos que a resistência ao novo tem uma explicação que está mais direcionada para a implementação de políticas que se dizem democráticas, mas na verdade, geralmente são elaboradas de forma hierárquica, ou seja, de cima para baixo por grupos que estão no poder e fora dos muros da escola. Outra explicação é o fato dos discursos já prontos de que a escola está em crise, devido ao despreparo dos professores e currículos ultrapassados. Como pondera Arroyo “Tudo se legitima no intuito de renovar a escola de fora, uma vez que dentro dela reina o despreparo” (2002, p.135). Esses fatores causam dificuldades aos docentes no processo de implementação.

Em relação a estrutura da BNCC, investigamos qual o entendimento das professoras em relação as habilidades propostas no referido documento. A maioria, conforme apresentado no gráfico 05, respondeu que não tem conhecimento sobre o assunto, contradizendo as respostas dadas no gráfico 02 em relação a forma na qual ficaram sabendo sobre a BNCC. Se a maioria informou que foi através de formação continuada, fica o questionamento: porque as professoras não têm conhecimento da estrutura da BNCC, não sabendo, portanto, opinar sobre as habilidades propostas na base?

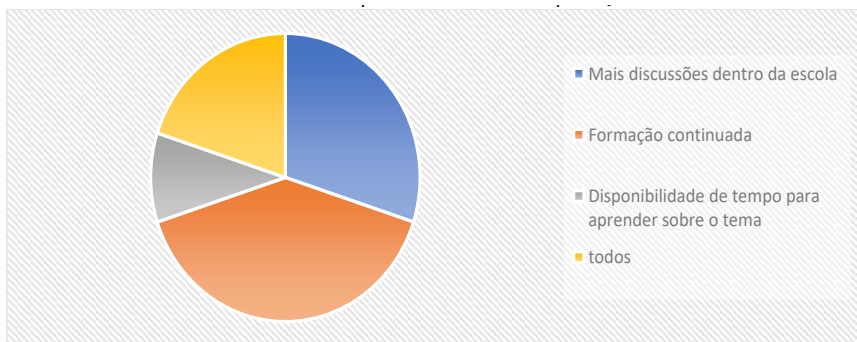
Gráfico 05: O entendimento sobre as habilidades propostas na BNCC



Fonte: Dados da Pesquisa

Essa é a realidade que temos hoje, no entanto, cumpre evidenciar que a forma como estão organizadas no documento, por vezes, não correspondem ou não abrangem o desenvolvimento dos alunos. Vale ressaltar, que as habilidades não devem ser trabalhadas descontextualizadas dos sujeitos, que são as crianças, para não correrem o risco de se transformarem em algo mecânico. Abordamos, então, sobre: **Quais os desafios a serem enfrentados para uma melhor aplicação da BNCC?**

Gráfico 06: Desafios para uma melhor aplicação da BNCC



Fonte: Dados da Pesquisa

Ao analisarmos o gráfico acima constatamos que os tópicos “formação continuada” e “mais discussões dentro da escola sobre o tema” prevaleceram como desafios a serem vencidos

na implementação da BNCC. Logo, a carência de formação mais sólida pode acarretar uma aplicabilidade equivocada das orientações da base. A formação do professor é o caminho que dará condição do currículo se materializar na sala de aula, e tudo começa pela orientação pedagógica, logo não podemos limitar essa formação com informações conceituais, é necessário que o “como” e o ‘por que’ se tornem ferramentas de mediação do professor em sala de aula; o ato pedagógico tem que representar um referencial construído pelo professor, que oportunize ao aluno o desenvolvimento de sua autonomia.

Diante disso, foi e é esperado que o MEC implemente políticas públicas com o objetivo da efetivação do que é afirmado na BNCC, para que essas orientações cheguem a sala de aula e os alunos possam ter condições de adquirir aprendizagens essenciais para o exercício de suas cidadanias, uma vez que, a educação é um direito de todos.

Considerações Finais

A BNCC ainda, está no período de implementação nas escolas de todo o Brasil. Sabemos que esse processo tem sido desafiador e que para vencer as dificuldades é necessário construir uma cultura de participação entre os pares que compõem a escola, incentivando os professores a participarem da reformulação dos projetos políticos pedagógicos, assim como criar políticas de valorização docente, já que os professores estão na linha de frente do processo de mudança e têm sido, muitas vezes, responsabilizados pelo insucesso da implementação da nova base.

A chegada da BNCC nas salas de aula é um grande desafio que só será vencido gradualmente, tendo como primeiro passo a construção do entendimento sobre o documento que, requer além do seu conhecimento, saber que não se trata de um currículo, uma vez que, a construção deste está a cargo das escolas, e perceber o que está por detrás dessa política; a que poderes esta base serviria; o que, para quem e por quê? Esse movimento é essencial para distinguirmos o joio do trigo, já que temos a clareza de que

[...] reformas curriculares são o modelo preferido de Estados neoliberais quando propõem (ou encenam) mudanças educacionais, não apenas pelo seu baixo custo em relação ao enfrentamento dos problemas estruturais, mas também por serem uma fórmula para reduzir o investimento em educação, favorecem a privatização e atuarem como peças de marketing político capazes de aplacar a sede da população por melhorias (CORTI, 2019, p. 52).

Dessa forma, compreendemos que seja necessário mais investimento financeiro para o enfrentamento dos problemas estruturais citados pela autora, bem como para a formação do professor e, conseqüentemente, sua valorização profissional, através de políticas de carreira e salário digno.

Entendemos que a formação do corpo docente, tanto a inicial quanto à continuada, deve ser prioridade em todos os sistemas e instituições de ensino, uma vez que, são os professores os responsáveis por mediar as definições da BNCC para a realidade das salas de aula. Para tanto, é preciso que eles conheçam a fundo a natureza e a importância das mudanças propostas, bem como a forma como esses documentos poderão ser traduzidos em suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a formação continuada pode levar o professor a refletir sobre a sua prática docente, auxiliando-o na percepção e compreensão das dificuldades que possam surgir no processo, preparando-os para enfrentá-las. Assim, o conhecimento das professoras sobre a base lhes proporcionará condições para que elas sejam as protagonistas na reformulação do currículo das escolas, tendo como referência não só a base, mas também suas experiências e o currículo da escola.

Portanto, entendemos que essa nova configuração, a qual a implementação da base está pretendendo proporcionar ao sistema educacional brasileiro, pode não vir a ter um resultado positivo, na medida em que não procurou dar continuidade ao que já vinha sendo orientado pelas DCNEI da EI, especialmente em relação ao respeito à singularidade e especificidade deste nível de ensino, no momento em que aborda uma síntese de aprendizagens esperadas

na transição da EI para o Ensino Fundamental. Na verdade, são pré-requisitos. Então, valoriza-se a pré-escola no sentido de ser esta a condição para o ingresso no nível seguinte. E as creches, como ficam nesse processo? São muitos os questionamentos a serem feitos. Corroboramos com a opinião de Arroyo (2002) ao afirmar que para que haja inovação é necessário nos aproximarmos das escolas, procurando mudar essa tradição conteudista e a análise simplista da ação pedagógica, tendo o cotidiano da escola como base para a mudança.

Referências

AGUIAR, M. A. e DOURADO, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas** [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Disponível em <<http://www.anped.org.br/News/mocoos-recomendação-e-manifestos---37a---reuniao---nacional---da---anped>>. Acesso em 28 de jul. de 2020.

ARROYO, M. G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, A. F. B. (Org). **Currículo: políticas e práticas**. 5ed. Campinas, SP: Papyrus, 1999. – (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

BARBOSA, M. C. S. e CAMPOS, R. **BNCC e educação infantil: quais as possibilidades?** Retratos da escola. Brasília, v. 9, n. 17, 2015, p. 353- 366 (Dossiê Base nacional comum: projetos curriculares em disputa).

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: **Diário Oficial [da] República do Brasil**, Poder Executivo, 20 dez, 1996. Disponível em: <http://www.in.gov.br>>. Acesso em 06 de ago. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Brasília: MEC..., 1998.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato de Disposições Constitucionais Transitórias[...] e dá nova redação ao §4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: www.planalto.gov.br>. Acesso em: 05 de ago. De 2020

BRASIL. Parecer CNE/CEB 020/2009; Resolução CNE/CEB N. 5/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/ Câmara da Educação Básica, 2009.

BRASIL. **Lei n. 13.005** de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 26 DE JUN. 2014, Seção 1, p.1, ed. extra.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular Nacional**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BREJO, J.A. **Políticas Públicas para a Educação Infantil**: do contexto latino-americano à realidade brasileira. Revista Perspectiva em Políticas Públicas. Belo Horizonte. v. VIII. n.15, p. 181-229, jan/jun 2015.

CANDAU, V.M. Reformas Educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, A.F.B. (Org.). **Currículo: Políticas e práticas**. 5ed Campinas, SP: Papyrus, 2002.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil: leitura crítico- compreensiva**, artigo a artigo. 19 ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2012.

CORREA, B. Educação na primeira infância: direito público x capital humano. In: : CÁSSIO, F. (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1 ed. – São Paulo: Boitempo, 2019.

CORTI, A. P. Ensino Médio: entre a deriva e o naufrágio. In: CÁSSIO, F. (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1 ed. – São Paulo: Boitempo, 2019.

FARIA FILHO, L. M. (Org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações [Brasil e Portugal]**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GHIRALDELLI JÚNIOR. P. **História da Educação Brasileira**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIMENO, S, J. Docência e cultura escolar: Reformas e modelo educativo. Buenos Aires: Lugar Editorial, 1997. In: MOREIRA, A.F.B(Org.). **Currículo: Políticas e práticas**. 5ed Campinas, SP: Papyrus, 2002.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

KULISK, B. **Professores em cena: o que faz a diferença?** Porto Alegre: Mediação, 2004. 128 p.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5 ed. revista e ampliada – Goiânia: Alternativa, 2004.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1992.

OLIVEIRA, S. M. L. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

PENN, H. Primeira infância: a visão do banco mundial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 7-24, março/2002.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma Educacional**: uma política sociológica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

EDUCAÇÃO INFANTIL É CURRÍCULO

Adelaide Jóia

Introdução

Creches e pré-escolas constituem-se como os primeiros espaços de educação coletiva fora do ambiente familiar, entretanto, durante muitos e muitos anos a creche teve a função de substituta materna e a pré-escola foi um lugar de preparação para a alfabetização, mas tanto uma quanto a outra funcionavam à margem da educação regular. A sua função social e política passou por inúmeras transformações até ocupar o lugar de primeira etapa da educação básica.

Um divisor de águas no reconhecimento da criança como sujeito de direitos e da educação infantil enquanto política pública de direito das crianças e famílias e dever do Estado é a Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã.

Nesse sentido, a presente reflexão será norteadas a partir deste importantíssimo marco histórico-social – a Constituição Federal – passando por outros documentos legais, com vistas a discutir o currículo nesta peculiar fase da educação básica.

Pressupostos legais e teóricos

A Constituição Federal determina em seu Art. 208, inciso IV, que é dever do Estado ofertar a “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”; e no artigo 7º, Inciso XXV, enfatiza que é direito da família “a assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até cinco anos de idade em creches e pré-escolas”.

Pouco tempo depois, em 1996, a Lei nº 9.394/96 (LDB) regulamenta o artigo 8º da CF que retira o atendimento em creche da esfera da assistência social e o integra ao sistema de ensino, na perspectiva de constituírem a primeira etapa da Escola Básica. Conforme disposto em seu Artigo 29,

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Tanto do ponto de vista legal, quanto do social, considera-se a referida integração¹ um marco histórico fundamental na política de atendimento à primeira infância no Brasil, todavia, vale lembrar que a passagem da creche para o sistema de ensino não foi feita de forma tranquila, pois, como bem situa Campos (1999, p.124), considerando a trajetória de cada segmento, havia tensão nas duas secretarias:

Na área educacional, há uma resistência grande em acolher a creche como parte integrante da educação pré-escolar e uma rejeição às atividades de cuidado, consideradas “assistencialistas”; na área do serviço social, defende-se a competência acumulada sobre a gestão de equipamentos comunitários e sobre o atendimento de populações marginalizadas (CAMPOS, 1999, p. 124).

1 – Os municípios tiveram até 10 anos para realizar a transição.

No que se refere ao currículo da educação infantil, é importante destacar que o primeiro documento oficial que veio para subsidiar o trabalho nas creches e pré-escolas data de 1998 – o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), organizado em três volumes: Introdução, Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo.

Pode-se dizer, que naquele momento de transição das creches para as secretarias de educação, que até então não tinham experiência no atendimento a bebês e crianças bem pequenas, receber os Referenciais foi bastante significativo; entretanto, o que deveria ser uma referência, um apoio para o trabalho, – tendo em vista tratar-se de um material genérico, universal, que não considerava as particularidades locais e regionais – acabou sendo disseminado e utilizado quase como cartilha em boa parte do país, que o adotou como currículo.

Por ter sido utilizado arbitrariamente, o referido documento foi alvo de inúmeras críticas de estudiosos pesquisadores da infância, como pode se observado em Arce (2001),

[...] O RCNEI evidencia muito bem que este tipo de proposta não serviu para solucionar, nem ao menos amenizar os problemas encontrados nas escolas, ao contrário, imposto de forma arbitrária a profissionais treinados em serviço, gerou a multiplicação de chavões e a busca desenfreada por receitas que facilitassem a adoção de tais concepções, não compreendidas pelos professores. (ARCE, 2001, p. 276).

No ano seguinte, o CNE publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de caráter mandatório, porém pouco divulgado. Documento este que foi retomado anos depois pelo MEC e discutido com organizações governamentais e não governamentais, sendo reformulado e publicado em 2009 por meio da Resolução CNE/CEB 5/09.

Sendo assim, desde 2009, os determinantes legais das políticas educacionais da educação infantil são as DCNEI, e é a partir dessas diretrizes – que têm caráter mandatório – que devem se pautar as propostas e currículos de cada rede de ensino.

Desse modo, no que se refere ao trabalho pedagógico torna-se necessário se atentar para o artigo 4º da Resolução, o qual determinam que:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Assim como, para o artigo 9º que evidencia – em 12 itens – que os eixos norteadores das práticas pedagógicas devem ser as interações e as brincadeiras, garantindo às crianças as mais diversas experiências que:

I – Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II – Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III – Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV – Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;

V – Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI – Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII – Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

- VIII - Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- IX - Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Além das DCNEIs, principal aporte para a construção do currículo da educação infantil, é muito importante considerar outros documentos oficiais, tais como os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) que, no concernente à Política Nacional, estabelece como uma de suas diretrizes, a “indissociabilidade entre cuidado e educação no atendimento às crianças” (BRASIL, 2006, v.2, p. 28).

Os professores e os demais profissionais que atuam nessas instituições devem valorizar igualmente atividades de alimentação, leitura de histórias, troca de fraldas, desenho, música, banho, jogos coletivos, brincadeiras, sono, descanso, entre outras tantas propostas realizadas cotidianamente com as crianças (BRASIL, 2006, v.2, p. 28).

E enfatiza que no cotidiano das instituições de educação infantil é fundamental respeitar, valorizar e incentivar o protagonismo e a criatividade das crianças:

[...] As crianças precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a brincar; movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre; expressar sentimentos e pensamentos; e desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão (BRASIL, 2006, v.1, p. 19).

Mais recentemente, em dezembro de 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular² (BNCC), que tem como objetivo nortear os currículos de todas as escolas públicas e privadas. Não obstante a importância da Base, faz-se necessário enfatizar que o objetivo do documento não é substituir os currículos já existentes, é sim subsidiar as redes de educação infantil na construção ou reelaboração de suas propostas curriculares, lembrando que cada município tem autonomia para escrever e implantar suas propostas curriculares, respeitando os documentos de caráter mandatório, ou seja a LDB (1996) e as DCNEI (Resolução CNE/CBE nº 05/092009), que em seu artigo 3º determina que,

[...] na educação infantil o currículo é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Resolução CNE/CEB nº05/09, artigo 3º).

Tal definição reconhece que o currículo não se restringe ao planejado e ensinado pelo docente, não raras vezes de forma descontextualizada, ao contrário, o currículo deve contemplar inúmeras possibilidades tendo em vista que a criança aprende, por meio das interações e brincadeiras, nas mais diversas situações e linguagens.

Ainda no que concerne ao currículo da educação infantil, o parecer do CNE/CBE nº 20/2009, item 5, explicita que :

[...] Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. Intencionalmente

2 Vale explicar que a metodologia traçada para a construção da BNCC – que contava com várias audiências públicas e escuta – sofreu modificações no percurso devido à drástica mudança de governo e consequentemente da equipe da Secretaria de Educação Básica (SEB).

planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivomotora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico. (MEC, 2009b).

Retornando às contribuições da BNCC-EI (2017), em que pese não ter caráter mandatório, é importante destacar o reconhecimento que o documento faz acerca das especificidades constantes nesta peculiar etapa de ensino, tanto em relação ao desenvolvimento das crianças, quanto às situações de aprendizagens, pois está em consonância com as DCNEI (2009).

Conforme destacado por Oliveira (2019),

Dentre as ideias estruturantes da BNCC-EI está a de que, desde bebês, as crianças pequenas aprendem, se apropriam e recriam práticas sociais conforme interagem com diferentes parceiros nas ações e rituais cotidianos de cuidados pessoais e com o ambiente da escola, tais como os momentos de acompanhamento de uma apresentação musical ou de uma história sendo contada, de conversas com as outras crianças no brincar de faz de conta, de explorações de objetos e elementos natureza quanto da linguagem oral e escrita, dentre muitos outros (OLIVEIRA, 2019, p. 291).

A BNCC propõe ainda que o trabalho pedagógico nas creches e pré-escolas aconteçam por meio de Campos de Experiências, enfatiza que cada campo deve promover situações capazes de propiciar às crianças seis direitos de aprendizagens³: conviver; brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se e aponta objetivos de aprendizagem por faixa etária.

3 Uma ideia que foi sinalizada lá atrás nas diretrizes curriculares, parecer CNE/CEB nº 20/2009, quando indica que os currículos poderiam ser organizados a partir de eixos, campos ou modos de experiência.

Os cinco campos de experiências propostos na BNCC são:

- O eu, o outro e o nós
- Corpo, gestos e movimentos
- Escuta, fala, pensamento e imaginação
- Traços, sons, cores e imagens
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Existe portanto convergência com a BNCC (2017) no que se refere ao trabalho com as crianças por meio dos campos de experiência – uma concepção consolidada – o debate ocorre no que tange aos objetivos de aprendizagens preestabelecidos, haja vista que os campos se entrelaçam, convergem e as crianças aprendem e se desenvolvem holisticamente e não de modo fragmentado e compartimentado.

É importante enfatizar que os campos de experiência não correspondem às áreas de conhecimento e muito menos às disciplinas. Não sendo concebível portanto, pensar que o campo traços, sons, cores e imagens, possa corresponder à disciplina ou área de artes; ou o campo corpo, gestos e movimentos, seja compreendido como educação física, que vai ocorrer num determinado dia e horário pré estabelecido. As ações e experiências das crianças envolvem simultaneamente inúmeras aprendizagens.

Conforme nos esclarece Paulo Fochi (2018)⁴ os campos de experiência compõem as jornadas educativas, o dia a dia, são horizontes para o professor se movimentar, tomar decisão, articular os saberes e as experiências das crianças. Portanto, ocorrem o tempo todo e sempre em intercampos, nunca de forma isolada, ou divididos por dia e horários. Acontecem em todos os momentos do dia e não somente nas chamadas “atividades pedagógicas”. Estão presentes também nos horários de refeição, nos deslocamentos na unidade, na chegada e partida etc. Traz

4 Respondendo perguntas para a Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo / RS sobre a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil – BNCC.

portanto, uma ideia de construção de currículo centrada na experiência de aprendizagem das crianças.

Desse modo, a organização curricular por Campos de Experiência possibilita aos educadores uma nova leitura e compreensão do trabalho pedagógico acerca do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças, não mais por área de conhecimento e sim globalmente, por meio das múltiplas linguagens, por elas experienciadas.

De acordo com Malaguzzi (2001), precisamos seguir mais as crianças e não exatamente os nossos planos de aula (que sem dúvida são necessários), mas são elas – as crianças – em suas brincadeiras e investigações, que nos apontam os caminhos, as questões, os temas e os conhecimentos adquiridos e compartilhados.

Nessa perspectiva, embora seja fundamental o planejamento dos espaços, dos tempos, dos materiais, das interações e das brincadeiras, no sentido de proporcionar provocações e desafios ao raciocínio das crianças, faz-se necessário compreender que nem sempre o planejado vai acontecer conforme o idealizado e que o currículo também ocorre a partir daquilo que não é ensinado pelos educadores; pois não há como prever ou predeterminar ‘quanto’ nem ‘como’ será o aprendizado do outro. Desse modo, é importante destacar, que o currículo deve se situar mais na experiência e menos nos resultados.

Algumas vezes o professor encanta-se tanto pelos conhecimentos sistematizados, organizados, disciplinares, hierarquizados, ocidentais e racionais que seu olhar acaba se voltando apenas para eles, abandonando o olhar para as crianças, para o grupo, para o fluxo de vida que transcorre (BARBOSA & RICHTER, 2009, p. 194).

A discussão em tela evidencia que a experiência é o que mobiliza, o que marca o sujeito e o transforma, portanto, são nas situações as quais as crianças exploram, pesquisam com os olhos, sentem os perfumes, experimentam com o paladar e com o tato, indagam sobre o que observam e ouvem, que elas aprendem. Não há experiência quando o oferecido pela escola de Educação

Infantil centra-se em folhinhas para treinos de traçado de letras, atividades de ligar, cobrir pontilhados, colar bolinhas de papel crepom etc..

Diante do exposto, evidencia-se que a atuação por meio dos campos de experiência, privilegia a escuta em detrimento da fala, a dúvida, o inesperado e o imprevisível ao invés das certezas.



<https://slideplayer.com.br/slide/11834583/>. Acesso em: 17/07/2020

Não seria possível concluir essa discussão acerca do currículo sem refletir sobre a avaliação na educação infantil.

A discussão sobre avaliação nessa peculiar fase é relativamente recente quando comparada às demais etapas da educação básica e do ensino superior, que sempre avaliaram os alunos, e há quase três décadas participam dos processos de avaliação externa.

Na educação infantil a avaliação está explicitada tanto na LDB (Lei 9394/96), que no artigo 31, inciso I, evidencia que ela deverá ser realizada “mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (art. 31, inciso I); quanto no PNE que ratifica essa tendência ao prever como uma das estratégias da meta referente à educação infantil (meta 1) a implementação da avaliação dessa etapa da educação básica, a

ser realizada a cada dois anos, com base em parâmetros de qualidade (Lei 13.005/2014, art. 1º, estratégia 1.6); ou na BNCC (2017), que aponta o trabalho docente como importante mecanismo de avaliação, ao citar que “parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças”; evidenciando portanto, que a qualidade da educação infantil está intimamente associada à boa formação docente.

Já vimos que está na lei, mas como avaliar na prática?

No senso comum, quando falamos em avaliação, logo nos vem à cabeça provas, exames, instrumentos que possam aferir o conhecimento dos alunos, entretanto, quando o alvo da avaliação é a educação infantil, torna-se necessário muito cuidado e atenção para não cairmos na armadilha de aplicar provas, testes, ou quaisquer instrumentos cujo intuito seja mensurar o conhecimento escolar das crianças, nem mesmo daquelas que estão na pré-escola, em fase de transição para o ensino fundamental.

Para fugirmos à tentação de mensurar o desenvolvimento da criança pequena por meio de avaliação diagnóstica, valorizando demasiadamente o processo de leitura e escrita, vale a pena recorrermos a autores como, Loris Malaguzzi (1999), entre outros pensadores da educação, que nos chama a atenção para as múltiplas linguagens, que não raras vezes a instituição escolar deixa de evidenciar, valorizando quase que exclusivamente as atividades relacionadas à linguagem oral e escrita.

Como vimos anteriormente, o público-alvo da educação infantil são crianças que estão vivenciando a primeira infância, uma etapa peculiar do desenvolvimento, na qual quanto mais forem estimuladas, mais conexões neuronais ocorrerão, o que certamente contribuirá para o aprimoramento de suas capacidades de raciocínio e aprendizado.

Partindo deste pressuposto, não é possível pensar uma educação infantil focada em apenas uma ou duas linguagens.

Para além da leitura e da escrita, e talvez até mesmo antes disso, a criança precisa ser estimulada a cantar, dançar, correr, se equilibrar, pular, esticar, inventar, fantasiar, abraçar, pintar, desenhar, apreciar e respeitar a natureza, plantar, resolver conflitos, ouvir e contar histórias, recitar, cuidar, brincar, ficar sem fazer nada, entre outras tantas possibilidades.

A criança tem o direito de vivenciar, experimentar e experienciar aqui e agora, na primeira infância, no seu tempo, no seu ritmo – independente de seu talento ou aptidão futura – sem ser comparada com quaisquer outras crianças. Como ela é única, só pode ser comparada consigo mesma.

Como o professor percebe o desenvolvimento das crianças?

A documentação pedagógica pode ser um importante mecanismo de avaliação do trabalho docente, pois, permite ao professor acompanhar e perceber tanto o desenvolvimento das crianças, quanto as suas dificuldades (alegria, tristeza, altivez, desânimo, curiosidade, apatia etc.).

Peculiares fatos ocorridos no dia a dia podem se perder facilmente, ao passo que quando são registrados, possibilita ao professor rever a sua prática, acompanhar a criança mais de perto, incentivar, acolher e assim por diante.

Assim, se por um lado a documentação pedagógica corrobora com a autoavaliação do professor, levando-o a rever seu planejamento e repensar sua prática, por outro lado, faz-se necessário também que haja periodicamente uma avaliação institucional.

Para contribuir com o processo de avaliação institucional, alguns instrumentos nacionais foram elaborados pelo MEC, a saber:

- Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de educação infantil;
- Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil;
- Indicadores de Qualidade da Educação Infantil – INDIQUE.

Apesar dos parâmetros não apresentarem caráter mandatório, eles oferecem orientações importantes acerca dos critérios de qualidade relacionados à proposta pedagógica, à gestão, à formação, à atuação dos profissionais, assim como em relação à infraestrutura dos prédios.

O INDIQUE, lançado em 2009, constitui-se em uma proposta de autoavaliação participativa das unidades educacionais. O documento apresenta uma metodologia de trabalho que busca garantir o debate sobre indicadores importantes para a qualidade do atendimento. Tais indicadores estão divididos em sete dimensões de qualidade:

- Planejamento institucional (proposta pedagógica, registro e indicativos sobre as práticas);
- Multiplicidade de experiências e linguagens (reflexões sobre a rotina e práticas adotadas para incentivar a autonomia das crianças; formas de a criança conhecer e experimentar o mundo e se expressar);
- Interações (espaço coletivo de convivência e respeito);
- Promoção da saúde (reflexões sobre práticas e condutas cotidianas adequadas para a prevenção de acidentes, os cuidados com a higiene e a alimentação saudável para cada grupo de idade);
- Espaços, materiais e mobiliários (reflexões sobre a disposição e disponibilidade de materiais, espaços e mobiliários de maneira a atender às múltiplas necessidades de adultos e crianças);
- Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais (reflexões sobre a formação inicial e continuada, condições de trabalho adequadas às múltiplas tarefas, natureza da relação entre instituição e comunidade);
- Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social (reflexões sobre os processos de socialização, as brincadeiras e a convivência com a diversidade).

Em que pese a equipe escolar e a comunidade não terem poder de decisão sobre todas as dimensões, fazer a autoavaliação contribuirá para ampliar os debates junto aos órgãos competentes, potencializar as famílias e funcionários, tomar decisões acerca das prioridades levantadas, e principalmente se autoconhecer, compreender os limites e alavancar lutas, sempre na perspectiva de melhorar a qualidade do atendimento às crianças.

Para além desses documentos oficiais, outros mecanismos podem e devem ser implementados no processo de avaliação, tais como a **documentação pedagógica**, que envolve observação e registro.

Quando ouvimos falar em documentação, logo imaginamos um rol de papéis, no entanto, a documentação pedagógica vai muito além de um acervo burocrático, de um conjunto de relatórios e fotos, ao contrário, trata-se do registro daquilo que as crianças estão falando, fazendo e produzindo e como o educador e a educadora evidenciam esses fazeres, isto é, como podem dar visibilidade ao processo de aprendizado das crianças.

Como conceito, o termo – documentação pedagógica – surge a partir das experiências italianas, mais especificamente as do município de Reggio Emília, as quais incluíram no Regimento das suas Escolas e Creches que,

[...] A documentação é parte integrante e que estrutura as teorias educativas e didáticas, já que dá valor e torna explícita, visível e avaliável a natureza dos processos de aprendizagem subjetivos e de grupo das crianças e dos adultos, individualizados através da observação, tornando-os um patrimônio comum, (Regimento das Escolas e Creches, 2013, p. 12, p. 121).

Contudo, a documentação não se efetiva somente no ato de observar e registrar, mas também nos atos de analisar, refletir, comunicar e compartilhar, para ressignificar e possibilitar relançamentos⁵. Neste contexto,

5 Planejar e propor novas oportunidades de descobertas, de investigação, ir além no tema em que está sendo abordado, diante das pistas e indícios que as crianças nos dão.

[...] A documentação é uma parte substancial do objetivo que sempre caracterizou nossa experiência: a busca pelo significado – encontrar o significado da escola, ou melhor, construir a significação da escola como lugar que desempenha papel ativo na busca das crianças pelo significado e na nossa própria busca por significado (e significados partilhados) (RINALDI, 2012, p.121).

Não existe regra para elaborar a documentação pedagógica, todavia faz-se necessário organização, foco, escuta sensível e contextualizada das crianças, observação participante e registro reflexivo. Esse conjunto de atitudes compõe as ações primárias, e estão intimamente relacionadas ao processo de documentar.

A Documentação Pedagógica poderá ser composta por fotos das crianças e dos ambientes, filmes, gravações, produções individuais e coletivas e, principalmente, pelos registros feitos pelos educadores. Geralmente essa é a parte mais difícil: o que registrar? E como fazer o registro? Voltamos a afirmar, não existe modelo ou regra, nem um tempo determinado, mas o foco e a **escuta** atenta são fundamentais. É importante compreender que não é possível nem desejável que registremos tudo o que todas as crianças fazem, isso seria loucura, e sim aquilo que mais chama a nossa atenção, que é inédito, diferente do cotidiano.

De acordo com Freire (1997), na medida em que aprendemos a escutar o educando, de forma paciente e crítica, passamos a falar **com** ele e não **para** ele, como se fossemos detentores da verdade a ser transmitida. Nessa perspectiva saber escutar requer que se aprenda a escutar não aquilo que esperamos, mas o diferente, o inusitado.

E como não podemos confiar totalmente na nossa memória, sugerimos que os educadores portem uma caderneta ou bloco e ao longo do dia façam pequenas anotações de algo que lhes chame a atenção (por isso a observação e a escuta são muito importantes); pode ser uma fala, um comportamento, uma atitude, um gesto, uma brincadeira, um silêncio, um desentendimento, uma descoberta, uma inquietude etc.

Em outro momento, quando for organizar as vivências e as aprendizagens das crianças, as anotações, fotos e outros registros, serão importantes subsídios para auxiliar na escrita dos relatórios individuais.

Ao preparar cuidadosa e intencionalmente essa documentação, os educadores conseguirão dialogar com convicção, tranquilidade e segurança sobre o processo de desenvolvimento, sobre as aprendizagens e sobre as dificuldades das crianças, nas diversas linguagens trabalhadas ao longo de cada bimestre.

Quando usamos a Documentação Pedagógica como material de reflexão da nossa prática, percebemos que ela possibilita descobertas para a continuidade de um projeto em curso, ou indica novos caminhos. Quando tomamos consciência do que realizamos, evidencia-se os pontos fortes e frágeis, os quais poderão ser retomados com novas propostas e desafios.

No momento em que a documentação é a memória viva da prática pedagógica, o processo de elaborá-la pode também funcionar como uma maneira de resgatar as aprendizagens das crianças e dos educadores.

Parte-se do pressuposto que, ao observar e registrar os processos de ensino e aprendizagem das crianças, o material coletado seja objeto de análise e reflexão do educador e de discussão pedagógica na equipe escolar, tornando assim a sua prática mais reflexiva e significativa

Desse modo, considera-se que o movimento de registrar e refletir sobre os registros para compor a documentação, permite ao docente desenvolver um trabalho educativo que acompanha verdadeiramente seu grupo de crianças.

A posteriori, documentação poderá ser apresentada aos familiares e comunidade em painéis, cartazes, portfólios, álbuns, pastas, redes sociais, inclusive em blogs da secretaria da educação, quando houver etc. (desde que acordado entre os pares), por meio de fotos, frases, textos, cartas, jornais e produções realizadas pelas crianças, que demonstrem aprendizagens significativas.

O produto final revelará a trajetória das crianças e o trabalho dos educadores

Finalizando, a sugestão ora posta é que a secretaria de educação de cada municipalidade construa, de forma democrática e participativa, à luz dos documentos oficiais, a sua proposta pedagógica, respeitando os eixos interações e brincadeiras, constantes nas DCNEI, que é documento mandatário e implemente os campos de experiência proposto na BNCC, assim como a documentação pedagógica, que é praticada e demonstrada pela literatura da área em exitosas experiências. E que cada unidade de ensino (creche e/ou pré-escola) possa construir e implementar seu currículo olhando para si e seu entorno, em suas peculiaridades e especificidades.

REFERÊNCIAS

ARCE, A. **Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo.** Educação & Sociedade, Educação & Sociedade ano 22, n. 74, p. 251-283, Campinas, abr. 2001.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. **Os bebês interrogam o currículo:** as múltiplas linguagens na creche. In: Anais do 17º Congresso de Leitura do Brasil. Campinas, SP: UNICAMP, 2009.

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da república Federativa do Brasil:** promulgada e publicada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Imprensa Oficial, 2001.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, 2006b

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009b, Seção 1, P. 18.

BRASIL. Ministério da Educação. **PARECER CNE /CEB n. 20/2009** de 11 de novembro de 2009. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. nov. 2009.

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.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

JOIA, Adelaide. **BRINCAR E APRENDER: Dimensões indissociáveis no desenvolvimento da criança**. Curitiba: Appris, 2017. 38

MALAGUZZI, Loris. **História, ideias e filosofia básica**. In EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella e FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. São Paulo: Artmed, 1999.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Que desafios e perspectivas a Base Nacional Comum Curricular traz à educação Infantil?** In: ALBUQUERQUE, S. S. de; FELIPE, J.; CORSO, L.V. (Orgs.). Para pensar a docência na educação infantil. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019, p. 288-297.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz & Terra, 2012.

O ENSINO DE HISTÓRIA E A BNCC: COMPETÊNCIAS ALÉM DO PRESCRITO

Cláudia Cristina da Silva Fontineles

Marcelo de Sousa Neto

Introdução

*É presente o perigo
E somente palavras que não curam
Mas aproximam as mãos.*

*Permitam que seus filhos
Aprendam a ter compaixão
Ensinem os seus filhos
Ensinem a ter compaixão
Permitam que seus filhos
Aprendam a ter compaixão
Ensinem os seus filhos...compaixão.*

(Thedy Corrêa)

O presente texto visa a discutir o contexto de aprovação e as repercussões geradas pela implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em relação ao componente curricular de História, tendo como referência o programa elaborado pela Secretaria Estadual de Educação do Piauí, para a segunda etapa do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Discutimos em que medida este componente

curricular, apesar de envolver saberes diretamente relacionados às competências propostas pela BNCC para a Educação Básica, não ocupa um lugar de destaque na organização curricular do estado, semelhante ao que ocorre no cenário nacional.

A escolha desse nível de escolaridade como delimitação para nossa pesquisa deve-se ao fato de ser apenas a partir dessa etapa que a legislação brasileira estabelece o ensino por áreas específicas de formação e exige aos docentes a qualificação profissional em nível de licenciatura.¹

Para tanto, realizamos uma pesquisa de caráter bibliográfico-documental a partir de referências que discutem a respeito do tema e análise de documentos disponíveis nos portais eletrônicos oficiais dos governos Federal e do governo do estado do Piauí, em especial, as normas federais referentes à BNCC e o documento produzido pela Secretaria Estadual de Educação do Piauí, que visa adequar o currículo da rede estadual à BNCC, denominado *Currículo para o Piauí: um marco para a educação do nosso estado*.

Em 20 de dezembro de 2017 foi publicada a Portaria n. 1.570, que homologava o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) n. 15/2017, que instituiu e orientava a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao definir “os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”, que deveriam ser observados “obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 1).

A BNCC assumia, portanto, um caráter normativo em relação ao currículo, diferentemente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - publicados em 1996 e 1998, voltados, respectivamente, para o 1º e 2º ciclos (do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental) e em 2000, voltado para o Ensino Médio -, que se apresentavam como orientadores curriculares (BRASIL, 1996; BRASIL, 1998; BRASIL, 2000).

1 Nesse estudo não analisamos o Ensino Médio porque o documento referente a esse nível de escolaridade ainda está em fase de elaboração pela Secretaria de Educação do estado do Piauí, quando da elaboração do presente texto, em 2020.

A aprovação da Base Nacional Comum Curricular promoveu uma série de reflexões e estudos acerca do significado desse documento para a história do ensino no Brasil, sobretudo em relação a seu papel frente aos desafios impostos à educação e à sociedade brasileira.

As reflexões mais comuns são as que apresentam a BNCC sob uma visão dual, em que ora se reconhecia a necessidade da implantação de uma base curricular, que contivesse elementos comuns à aprendizagem de todos os sujeitos, em cujo teor fossem explicitados objetivos, competências, saberes e habilidades comuns; ora se contestava a viabilidade e validade de uma proposta que fosse capaz de contemplar a diversidade regional e cultural do país, dada a sua extensão territorial e multiplicidade de demandas sociais (CAIMI, 2016, p. 86).

Os defensores da BNCC justificam a sua implantação, entre outras coisas, pela necessidade de um currículo comum mínimo que venha a contribuir para orientar o processo de ensino-aprendizagem no país (CAIMI, 2016, p. 86). É importante ressaltar que o currículo não é algo neutro, apresenta muitas faces e está inserido numa sociedade marcada por relações de poder e interesses presentes no seio social, naquilo que Dominique Julia denominou de “cultura escolar”, entendida como:

um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p. 11).

Dominique Julia esclarece ainda que essas normas e práticas não podem ser analisadas fora do corpo profissional e social que as constitui, ao adotar dispositivos de ensino como o currículo, entendido muito além do acúmulo de conteúdos, métodos e técnicas, e sim como um modo de produção social.

Entender a cultura escolar que envolve o currículo está diretamente associado à figura do profissional que o implanta, pois, como esclarece Dominique Julia, as normas e práticas “não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores” (JULIA, 2001, p. 11).

Nesse sentido, é importante esclarecer que o currículo, em sua manifestação institucionalizada por meio da escrita, que envolve os programas escolares, apresenta tanto um significado simbólico quanto prático. Como observa Goodson,

Simbólico, porque determinadas intenções educativas são, deste modo, publicamente comunicadas e legitimadas. Prático, porque estas convenções escritas traduzem-se em distribuição de recursos e em benefícios do ponto de vista da carreira (GOODSON, 1997, p. 18).

Sendo assim, entendemos ser de fundamental importância analisar os objetivos/competências propostos na BNCC para o componente curricular de História e como isso repercutiu na proposta pedagógica elaborada pela Secretaria Estadual de Educação do Piauí, para a segunda etapa do Ensino Fundamental.

O ensino de História na história brasileira

Como disciplina ensinável, a história é na maior parte das vezes um passageiro clandestino nos programas oficiais (FURET, 1986, p. 8).

A declaração de François Furet, referente ao contexto escolar e social francês, aplica-se também à história brasileira. Em nosso país, isso se expressa tanto no espaço acadêmico produzido nas universidades, quanto na Educação Básica, e manifesta-se de maneira inequívoca na reduzida carga-horária reservada às aulas de História. No caso da Rede Estadual de Ensino, por exemplo, são definidas apenas duas horas-aula semanais para

o componente curricular de História nas turmas da 2ª etapa do Ensino Fundamental. O mesmo ocorre na Rede Municipal de Ensino de Teresina, capital do estado.

Isso compromete bastante a abrangência de atuação de História no cotidiano escolar e traz implicações na própria operacionalização da programação proposta no currículo formal e – ousaríamos dizer – na forma com que a sociedade pensa a si mesma, sua história e o lugar reservado ao componente de História no currículo formal e os saberes que ele é capaz de produzir. Discutir isso remete a discutir o lugar social atribuído ao conhecimento histórico na sociedade brasileira.

Desde sua implantação como disciplina escolar no século XIX, o ensino de História, no Brasil, está intimamente associado aos caminhos percorridos pela sociedade de nosso país, tanto nas dimensões políticas, econômicas e sociais, quanto mantém uma interrelação com as manifestações culturais.

Quando o país quis construir a dimensão genealógica para a nação – no esteio do que ocorria no cenário internacional, atendendo às demandas provocadas pela formação dos Estados Nacionais –, esta foi a função atribuída ao ensino de História no currículo escolar no Brasil, bem como às pesquisas desenvolvidas pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Na implantação de História no currículo escolar passou-se a privilegiar a História da Civilização a partir da ótica europeia em detrimento da História do Brasil. Isso comprometeu a visão que a população brasileira fez sobre si mesma e sobre os outros (BALDIN, 1989; FENELON, 1983).

Algo semelhante se deu quando se procurou eleger os elementos demarcadores da formação da sociedade brasileira, ao estabelecer os agentes culturais centrais na composição do país que mereceriam ganhar destaque e serem lembrados e celebrados pelo presente naquilo que estabeleceria as formações identitárias do Brasil.

Quando os governos brasileiros assumiram sua face mais autoritária durante a República, recorreu-se ao ensino de História para se difundir um patriotismo ufanista e acrítico, com a proposta

de uma “depuração” de qualquer conteúdo que se opusesse ao autoritarismo dos governos em questão (GUIMARÃES, 2015, p. 30), assim como procedeu-se ao esvaziamento e à desvalorização dos saberes produzidos pela área das Humanidades (História, Geografia, Sociologia, Filosofia), descaracterizando os saberes específicos de cada área por meio de decisões governamentais que reduzissem os campos de atuação e de prestígio das Humanidades no cenário escolar, procedendo-se ao “estrangulamento das Ciências Humanas e Sociais” (BALDIN, 1989, p. 54-55).

Assim, durante a ditadura civil-militar implantada no país com o Golpe de 1964, ocorreu a redução dessas áreas nos currículos escolares, promovida pela imposição de um programa de História nos moldes da perspectiva de narrativa descritiva, o que dificultava problematizações e suprimia do currículo escolar a visão crítico-analítica. Disso derivou a criação de licenciaturas curtas, a dicotomia entre pesquisa e ensino na graduação, o esvaziamento da dimensão humanística do currículo – expressado sobretudo pela fusão das áreas de História e Geografia nos Estudos Sociais² e pela substituição de Filosofia e Sociologia por Educação Moral e Cívica (EMC) e por Organização Social e Política do Brasil (OSPB), em todos os níveis da Educação Básica, e de Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB), na graduação e pós-graduação.

Essa desvalorização e desmonte das disciplinas da área das ciências humanas como campos autônomos de saber integravam o projeto de descaracterização das humanidades no currículo escolar e isso se dava, segundo Selva Guimarães, articulado ao ideário do Conselho de Segurança Nacional, “que agia no sentido de controlar e reprimir as opiniões e o pensamento dos cidadãos a fim de eliminar toda e qualquer possibilidade de crítica e resistência ao regime autoritário” (GUIMARÃES, 2015, p. 23). A disciplina

2 É importante esclarecer que esta iniciativa de implantação da disciplina dos Estudos Sociais foi tentada inicialmente no município neutro do Rio de Janeiro – quando ainda era capital do país, na década de 1930, mas só foi difundida nacionalmente após as reformas de ensino promovidas durante o Regime Militar.

História, seja na Universidade, quanto nas cadeiras escolares, era um dos alvos dos ataques autoritários, por ser entendida como fomentadora de questionamentos incômodos ao regime que se implantara.

Em relação à História, parecia-se querer “riscá-la completamente do vocabulário”, para usar uma expressão que Marc Bloch (2001, p. 51) usou para advertir aos historiadores de seu tempo acerca dos riscos que o conhecimento histórico corria, dentro e fora da Academia, com a ascensão do nazifascismo na Europa dos anos de 1940. Advertências cada vez necessárias e imprescindíveis na discussão contemporânea sobre a relevância do ensino de História para as sociedades contemporâneas.³

No Brasil, o Regime Militar, promoveu a descaracterização da área, que atingiu efetivamente os cursos de formação de professores em nível superior, o que ampliou ainda mais a já existente distância entre a pesquisa e o ensino no país, que repercutem nos currículos dos cursos de História e nas escolas da Educação Básica, mesmo após a redemocratização do país, o que acarreta uma herança muito onerosa à sociedade em relação à sua cultura histórica.

Isso se evidencia nos currículos dos cursos de formação de professores, que passaram a funcionar no Brasil tardiamente a partir da década de 1930 – quando o magistério era assumido ou por leigos ou por bacharéis formados em áreas específicas, sem formação alicerçada em saberes pedagógicos – que mantiveram a lógica e a crença muito difundida no país até os dias hodiernos de que bastava possuir conhecimentos científicos em cada área para se tornar professor do referido campo de saber, ignorando ou negligenciando que os saberes científicos são fundamentais, mas não podem prescindir dos saberes pedagógicos e dos saberes experienciais que a prática docente requer (TARDIF, 2002).

Após a redemocratização, em especial nas décadas de 1990 e 2000, houve muitas mobilizações e polêmicas acerca da

3 A intolerância que ele combatia e denunciava o levou à morte, em 1944, nas prisões nazistas.

necessidade de uma revisão curricular no país, visando propor um currículo que favorecesse o estabelecimento de uma cultura escolar favorável a valores e práticas democráticos. Essas discussões redundaram, entre outras medidas, na aprovação da lei n. 9.394/1996 (LDBN) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que embora discutissem o currículo, não possuíam a dimensão normativa.

A partir de então, muito foi discutido a respeito de questões que envolviam a implantação de uma Base Curricular para o país, o que ocorreu num momento histórico de forte polarização e tensão política no Brasil, devido às disputas políticas que redundaram no processo de *impeachment* que retirou Dilma Rousseff da presidência do Brasil, no ano de 2016.⁴

Essas disputas e tensões também passaram a permear a implantação da BNCC, pois os programas escolares passaram a ser alvo de disputas entre diferentes grupos políticos, sobretudo os de espectro reacionário, que propuseram o projeto denominado de “Escola sem partido”, que visava ao esvaziamento da autonomia docente e ao controle dos programas escolares com pautas “conservadoras”⁵ na dimensão comportamental e política. História esteve entre os componentes curriculares mais visados por esses grupos.

Isso contribui para realçar o quanto o currículo escolar, como já dissemos, expressa muito das maneiras como a sociedade vê a si mesma e aquilo que ela decide conservar ou excluir dos

4 Dilma Vana Rousseff foi a primeira mulher eleita à presidência da República do Brasil, tendo sido afastada do cargo após um tumultuado e polêmico processo de *impeachment*, denominado por muitos historiadores de golpe parlamentar aprovado inicialmente na Câmara dos Deputados Federais (367 votos a 137), no dia 17 de abril de 2016, e endossado em 31 de agosto do mesmo ano pelo Senado Federal (61 votos a 20). Cf.: MATTOS; BESSONE; MAMIGONIAN, 2016; ROVAI, 2016; PRONER, 2016; SOUSA, 2016; AB’SABER, 2015; SINGER, 2016.

5 Adotamos essa palavra aqui como sinônimo de reacionário no campo político-comportamental, marcado por interesses da direita ou da ultradireita e até do fundamentalismo religioso, movimentos que avançaram pelo Brasil durante a última década.

programas escolares e do seio social, posto que “para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades” (JULIA, 2001, p. 11).

Portanto, discutir o que consta no currículo de História significa dar atenção a qual programa escolar é proposto como válido de ser ensinado sobre esse campo de saber junto à sociedade.

A BNCC e o currículo de História

É importante, então, discutir quais saberes são definidos como necessários de serem estudados nas escolas do país e como isso é normatizado pelos documentos oficiais sob a forma de currículo, em especial na BNCC, objeto do presente estudo, pois na condição de “horizonte de mundos”, o currículo contém muito do que a cultura escolar estabelece como necessário de ser mantido e ensinado entre as gerações que estão em fase escolar. Mas isso não ocorre sem acordos e embates, posto que o currículo também se manifesta como fruto das relações de força que envolvem a sociedade (GINZBURG, 2002).

A BNCC estrutura o currículo a partir da concepção de competências e habilidades⁶, entendendo competências como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2018, p. 8). Assim, a Educação Básica é pensada como a mobilização dos conhecimentos, denominados de conceituais, procedimentais e atitudinais (ZABALA, 1998).

O currículo do Ensino Fundamental, por sua vez, está estruturado em cinco áreas do conhecimento, que se propõem

6 Os Parâmetros Curriculares já abordavam os saberes escolares a partir de competências e habilidades, que seriam acionadas a partir dos Eixos Temáticos e dos Temas Transversais propostos para a Educação Básica, a partir dos anos 90 do século XX.

– mesmo que resguardadas suas especificidades e saberes – a favorecer a intersecção entre os conhecimentos e saberes trabalhados nos diferentes componentes curriculares, como já proposto no Parecer CNE/CEB nº 11/2010 (BRASIL, 2010).

Essas áreas e seus respectivos componentes curriculares estão assim distribuídos: na área de Linguagens inserem-se Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física; a área de Matemática contém o componente curricular de mesmo nome; a área de Ciências da Natureza envolve a disciplina de Ciências; a área de Ensino Religioso dispõe do componente de nome idêntico; enquanto a área de Ciências Humanas é composta pelos componentes curriculares de Geografia e História (BRASIL, 2018, p. 27). Esta última é o centro do interesse desse trabalho.

Ao reconhecer que a legislação só exige a atuação de professores especialistas, formados nas áreas específicas do conhecimento, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, a BNCC, recorre ao Parecer CNE/CEB nº 11/2010, para defender adaptações pedagógicas entre o 5º e o 6º anos, visando à continuidade entre a primeira e a segunda etapa do Ensino Fundamental, e termina por admitir as dificuldades enfrentadas pelos discentes nessa fase:

os alunos, ao mudarem do professor generalista dos anos iniciais para os professores especialistas dos diferentes componentes curriculares, costumam se ressentir diante das muitas exigências que têm de atender, feitas pelo grande número de docentes dos anos finais (BRASIL, 2010 *apud* BRASIL, 2018).

O documento reduz as dificuldades enfrentadas pelos estudantes entre a passagem da primeira para a segunda fase do Ensino Fundamental ao número de professores que atuam em cada nível, quando há muitos outros problemas nos âmbitos social e escolar a comprometerem o processo de ensino-aprendizagem. Fazer isso é simplificar a discussão e limitá-la apenas à estrutura curricular, como se ela fosse restrita ao espaço escolar, sem problematizar em que medida o ponto destacado – que é importante, mas não o único em relação às dificuldades

enfrentadas pelo público discente – está interrelacionado ao contexto sociocultural e histórico que estabelece a programação curricular, bem como as formas de sua operacionalização pedagógica nas escolas.

Por isso, consideramos ser fundamental discutir quais os lugares sociais, institucionais e educacionais atribuídos ao componente de História no currículo pensado pela BNCC. Primeiro, é importante reconhecer que História insere-se na área das Ciências Humanas, cujo objetivo é desenvolver estudos sobre o tempo e o espaço, assim como a crítica à ação humana, às relações sociais e de poder e à produção de conhecimentos e saberes, em diferentes “circunstâncias históricas e espaços geográficos” (BRASIL, 2018, p. 351). Os saberes que esse componente aciona visam também ao estímulo à formação ética, à valorização dos direitos humanos, ao fortalecimento da solidariedade, ao respeito ao meio ambiente e ao combate às desigualdades sociais, além de propor o desenvolvimento de habilidades que estimulem a capacidade de pensar diferentes culturas e sociedades, em seus respectivos tempos históricos, territórios e paisagens (BRASIL, 2018, p. 352).

Assim, defendemos que o conhecimento histórico é fundamental para desenvolver as competências e habilidades propostas pela BNCC, mas para que isso ocorra é preciso que ele esteja articulado ao lugar atribuído ao saber histórico no fluxograma e na estrutura curricular do Ensino Fundamental e na cultura escolar, uma vez que a própria Base reconhece que as competências e habilidades pleiteadas não podem ser atingidas sem que se criem condições de ensino para sua manifestação, posto que a aprendizagem em História, como em nenhuma outra área, não ocorre de maneira automática, e sim por meio de referenciais que possibilitem a “inteligibilidade aos objetos históricos selecionados” (BRASIL, 2018, p. 395).

Dessa forma, defendemos que tão ou mais importante que analisar os conteúdos e técnicas, é entender como a incorporação desses conteúdos ao currículo escolar carrega consigo interesses e autoriza práticas sociais e escolares, uma vez que “o currículo

escrito é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares” (GOODSON, 1997, p. 18).

Em relação ao ensino de História, isso está diretamente relacionado ao estatuto que se atribui ao passado no presente e ao que, por intermédio dos processos formais de escolarização, pretende-se legitimar como válido de ser preservado ou ignorado, pois, como advertiu Michel de Certeau, a instituição de um saber é indissociável da instituição social que o fabrica e o admite, uma vez que é:

impossível analisar o discurso histórico independentemente da instituição em função da qual ele se organiza silenciosamente, ou sonhar com uma renovação da disciplina, assegurada pela única e exclusiva modificação de seus conceitos, sem que intervenha uma transformação das situações assentadas (CERTEAU, 2000, p. 71).

Isso vale para todos os níveis de produção do conhecimento histórico, inclusive e, principalmente, aquele produzido e ensinado na Educação Básica, por meio das proposições curriculares que são dispostas, que são aceitas ou enfrentam críticas e resistência em sua implantação.

A BNCC e o currículo de História no Piauí

Surgido como fruto de uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME e a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME, o documento denominado *Currículo para o Piauí: um marco para a educação do nosso estado* visa adequar o currículo da Educação Básica às normativas da BNCC, aprovado pelo Parecer CEE/PI nº 105/2019, de 15/08/2019, e da Resolução CEE/PI nº 097/2019, de 15/08/2019 (PIAUI, 2019). Em 2020, ainda estava em fase de elaboração o texto referente ao Ensino Médio. Para o presente estudo, nos ateremos às discussões referentes ao Ensino Fundamental e suas

relações com o ensino de História. O próprio documento esclarece as condições de sua elaboração e seus propósitos,

o Regime de Colaboração entre estado e municípios, possibilitou a (re)elaboração curricular, resultando em um documento único, o qual abrangesse todo o Sistema Estadual de Educação como Currículo de Referência. O documento tem significância, pois o mesmo contempla tanto as redes que farão sua primeira elaboração curricular, quanto às redes que já possuem currículo e farão uma atualização alinhada à BNCC (PIAUÍ, 2019, p. 9).

O caráter de “currículo de referência” para todo o sistema de educação no estado e seu alinhamento à BNCC vêm seguidos dos aspectos considerados fundamentais em sua implantação:

(1) a formação de professores como o maior desafio; (2) *desconstrução da resistência existente entre os professores para desenvolverem suas práticas conectadas com a dinamicidade do mundo contemporâneo*; (3) formação de professores e gestores para o uso das tecnologias modernas, enfatizando a cultura digital, ainda não dominada pela maioria dos professores; (4) adoção de um ensino com o foco no desenvolvimento de competências e habilidades proposto pela BNCC; (5) flexibilização curricular contemplando a diversidade regional e cultural, considerando as modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos, Educação Escolar de Quilombolas, Educação para estudantes em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, Educação de Crianças em Situação de Itinerância, Educação Básica nas escolas do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Básica Especial e Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana) (PIAUÍ, 2019, p. 9, *grifo nosso*).

A despeito da importância dos aspectos salientados neste texto, cabe destacar que dos cinco pontos mencionados como mais importantes para o desenvolvimento da educação no estado do Piauí, quatro estão diretamente relacionados aos professores, sendo que no item dois, os autores dão destaque à necessidade

de desconstruir “a resistência existente entre os professores para desenvolverem suas práticas conectadas com a dinamicidade do mundo contemporâneo”. O documento, assim, atribui aos professores uma suposta conduta desatualizada e fora de sintonia com a contemporaneidade, além de lhes atribuir uma postura de resistência frente às transformações.

Ao fazer isso, o documento não contextualiza a configuração histórica, sociocultural e econômica na qual essas questões estão circunscritas, tampouco apresenta qual a parcela de responsabilidade do poder público em relação a isso, revelando uma perspectiva de animosidade em relação aos profissionais do ensino. Essa postura crítica em relação à conduta dos educadores é reiterada pelo documento mesmo quando trata da necessidade de ações para formar professores:

Dentre as ações, prioriza-se a formação de professores como o maior desafio, seguido de outros como: *desconstruir a resistência que ainda existe entre os professores em manter a ideia de um currículo engessado/estanque*, preparando-os para desenvolverem suas práticas conectadas com as mudanças propostas pela dinamicidade do mundo contemporâneo; formar os professores e gestores para o uso das tecnologias modernas, uma vez que a BNCC dá ênfase à cultura digital, ainda não dominada pela maioria dos professores; *propor mudanças que superem o ensino pautado na transmissão de conteúdos*, adotando um ensino com o foco no desenvolvimento de competências e habilidades proposto pela BNCC; flexibilizar o currículo, de modo a contemplar a diversidade regional e cultural, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades, considerando as modalidades de ensino” (PIAUÍ, 2019, p. 39, *grifo nosso*).

Em mais essa oportunidade o documento atribui aos docentes uma postura de resistência às transformações educacionais, como se se opusessem ao dinamismo necessário ao ensino no mundo contemporâneo. Além de generalizar as condutas, generaliza também as dificuldades enfrentadas pelos profissionais do ensino, e não discute o contexto em que elas se manifestam, tampouco os elementos que coadunam para esse resultado.

O texto oficial do governo do Piauí ignora o perfil da população atendida pelos professores piauienses. Os dados do Censo Escolar de 2018 expõem um quadro social desafiador que permeia o ensino no Piauí. Segundo esses dados, o estado apresenta o terceiro pior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) médio do país. Num total de 4.651 escolas de Educação Básica no estado, a maioria (51,34%) localiza-se na zona urbana e apresenta a seguinte composição:

Os estudantes atendidos por essas escolas são 64,3% do gênero masculino e 35,7% do gênero feminino, destes 9,2% se declaram brancos, 3,8% pretos, 59,2% pardos, 0,7% amarelos e 0,3% indígena, os 27% restantes não declararam pertencer a nenhuma etnia. Os que residem na zona rural estão distribuídos em áreas de assentamento (1,4%), áreas remanescentes de quilombos (0,7%), unidades de uso sustentável (0,1%) e unidades de uso sustentável área remanescente de quilombos (CENSO ESCOLAR/ INEP, 2018 *apud* PIAUÍ, 2019, p. 19).

O documento oficial do governo do Piauí admite que o estado apresenta índices preocupantes nos exames de avaliação de aprendizagem aplicados pelo Governo Federal:

Considerando os resultados da Prova Brasil no ano de 2017 no Piauí, somente 42% dos alunos (18.128 alunos) da Rede Pública de ensino desenvolveram adequadamente a competência de leitura e interpretação de textos até o 5º ano, e 26% até o 9º ano. Com relação ao ensino de Matemática, os dados são ainda mais preocupantes, somente 30% dos estudantes conseguem aprender adequadamente a competência resolução de problemas até o 5º ano e 12% até o 9º ano (PIAUÍ, 2019, p. 19-20, grifo nosso).

O reconhecimento do baixo rendimento dos estudantes da rede pública nas competências exigidas pelo exame nacional nos quesitos leitura e interpretação de textos e resolução de problemas matemáticos traz consigo a carga de desafios que envolvem o

cenário educacional piauiense, tanto no ambiente escolar, como em seu entorno sociocultural.

Ao observar esse diagnóstico, consideramos necessário reconhecer que esse baixo desempenho dos estudantes não se restringe a dificuldades na aprendizagem somente referente aos componentes de Língua Portuguesa e de Matemática – como muitos tendem a pensar – do que decorre, no campo institucional, na intensificação quase exclusiva de atenção a esses componentes, o que implica no crescimento de seu prestígio no currículo escolar, em detrimento dos outros componentes de ensino, entre os quais situa-se História.

Defendemos que todos os componentes curriculares são corresponsáveis por esses desempenhos, assim como acreditamos que todos podem e devem contribuir para reverter o quadro desfavorável, uma vez que a aprendizagem ocorre, na prática, de maneira contínua e integrada, devendo o currículo também propor essa integração e estabelecer condições reais de que ela aconteça, e não estabelecer hierarquia de importância entre as áreas do conhecimento por meio do currículo.

A resolução de problemas matemáticos, por exemplo, muito além de acionar apenas as fórmulas e os saberes do campo da aritmética, necessita da leitura e da interpretação de textos, que, por sua vez, deve ser considerada uma responsabilidade de todas as áreas do saber, inclusive, e sobretudo, da área da História, que é um componente que lida predominantemente com linguagens, e desenvolve habilidades para seu domínio na esfera escolar (NEVES, 2011).

Assim, defendemos que o conhecimento histórico precisa ser tratado pelos fluxogramas curriculares com a devida relevância que ele possui, uma vez que:

Esta dimensão de despertar de maneira intencional, com ações pedagógicas, a razão sensível nos estudantes deve ser considerada como um ganho para as aulas de História, pois tanto desperta o interesse dos estudantes para o que os professores estão discutindo, quanto amplia o contato dos estudantes com a leitura e com a escrita - algo, aliás, que é

considerado como um dos principais entraves, no país, para a aprendizagem de História, e dos demais componentes curriculares, que é a deficiência dos estudantes com estes saberes fundamentais ao aprendizado de qualquer área e que compromete a efetivação da conquista da autonomia dos indivíduos (FONTINELES, 2016, p. 154).

É nesse sentido que observamos na BNCC e na proposta curricular do governo do Piauí o quanto o componente de História precisa ser valorizado, uma vez que as competências e habilidades exigidas nesses documentos estão diretamente imbricadas com a eficiência do processo de ensino-aprendizagem de História.

Afirmamos isso porque a BNCC define como competência a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 14) e das dez competências elencadas pela Base, todas estão diretamente relacionadas aos saberes que podem ser mobilizados e ensinados no componente curricular de História, senão, vejamos:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos

em diferentes contextos, além de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

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.

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

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

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.

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, suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 10).

As dez competências demandam o envolvimento de todas as áreas do conhecimento, mas todas mantêm, em maior ou menor grau, envolvimento com os saberes e as habilidades (conceituais, procedimentais e atitudinais) acionadas pela História, sendo, na maioria das vezes, parte integrante de sua constituição como campo do saber e como disciplina escolar.

Essa relação também é observada no documento piauiense acerca da importância da adoção dos temas integradores no currículo (denominados de Temas Contemporâneos Transversais - TCTs), em que os saberes históricos são demandados para a articulação e operacionalização do currículo em todas as áreas:

Também é preciso *contextualizar* os componentes curriculares e seus conteúdos para tornar o ensino e a aprendizagem mais significativos, pois a *contextualização conecta a aprendizagem à realidade do lugar e do tempo em que se situa*. Da mesma maneira, a integração dos componentes curriculares fortalece a competência pedagógica das equipes escolares para trabalhar com mais dinamicidade, interação e colaboração (PIAUÍ, 2019, p. 38, *grifo nosso*).

A relevância dos conhecimentos históricos para o desenvolvimento das competências e das habilidades propostas para a Educação Básica não está compatível com o espaço institucional atribuído ao ensino de História. Um dos indicativos disso é a carga-horária reservada a essa área na estrutura curricular formal e no fluxograma da Rede Estadual de ensino.

Há que se ressaltar, contudo, que para que essa valorização ocorra formalmente no currículo, os profissionais de História precisam primeiro reconhecer a importância de sua área; depois, deixar explicitada à sociedade a relevância dessa área do conhecimento para a formação humana e para o alcance das competências exigidas a este nível de ensino. Observemos, por exemplo, como essa área é apresentada no documento oficial do Piauí:

A história é uma ciência que estuda a vida do homem através do tempo, possibilitando um entendimento para construir um conhecimento que se possa compreender o passado, assim tornando cidadãos críticos na sociedade capazes de refletir e criticar perante *os fatos históricos ocorridos e que ainda irão acontecer*, pois investiga o que os homens fizeram ao longo do tempo, pensaram e sentiram enquanto seres humanos e sociais. Portanto, o conhecimento histórico ajuda na compreensão do homem enquanto ser que

constrói seu tempo e a sua História” (PIAÚÍ, 2019, p. 456, *grifo nosso*).

Apesar de não mencionar as referências que deram suporte à elaboração do documento, os autores permitem vislumbrar uma forte influência das concepções históricas que defendem a História como ciência. Sem problematizar epistemologicamente sobre os entendimentos que se tem da noção de ciências no seio historiográfico, os autores põem no seu campo de estudo o *devoir* em sua dimensão de *a posteriori*, colidindo frontalmente com uma concepção aceita na área de que a produção do conhecimento histórico remete-se ao que passou, ao tempo decorrido, mesmo que em articulação com as demandas do presente. O futuro – quando ousamos abordá-lo – só pode ser tocado sob a forma de conjecturas, e ainda assim, em sua dimensão restrita e sob suspeição constante. Eric Hobsbawm, inclusive, adverte sobre os riscos que os historiadores correm ao se deixar enredar pela sedução de oráculo. Ele ratifica que a história só pode lidar com o futuro sob a dimensão de “uma advertência útil”, e ainda assim sob a forma de especulação cautelosa, reconhecendo-se como incapaz de se relacionar com ele de outra forma, pois a matéria-prima da história é o passado e seus significados para o presente (HOBSBAWM, 1998, p. 42).

Outro ponto importante de ser ressaltado na análise sobre a BNCC e sobre o *Currículo do Piauí* é a manutenção do currículo centrado na história europeia – a denominada História da Civilização –, e à formação do Estado Brasileiro, o que pode dificultar o desenvolvimento das competências propostas pela BNCC.

Mesmo o documento do governo piauiense tendo incluído temáticas referentes à história local na proposta curricular do Ensino Fundamental, nele ainda predominam os temas relacionados à formação do Estado Nacional e sua interface com a cultura europeia. Os temas referentes ao Piauí mais comuns na programação proposta são: descobertas arqueológicas no Piauí, o processo de colonização e o papel da pecuária, formação de

Oeiras, participação nas lutas pela independência, transferência da capital para Teresina e modernização do estado na 2ª metade do XX, especialmente na década de 1970 – temas de caráter macropolíticos ou econômicos comuns às abordagens tradicionais da História do Piauí.

Sobre o último tema citado, o documento de área de História apresenta algumas considerações contestáveis sob o ponto epistemológico e historiográfico, seja pela ausência de lastro nas evidências históricas ou por realçar a perspectiva linear e teleológica da história:

A década de 70, do século passado, reservou importantes avanços, ainda que de ordem desigual, no sentido de acelerar o desenvolvimento do estado brasileiro e de todas as suas regiões. Foi nesta década que se iniciou a difusão da ideia de desenvolvimento sustentável, de preservação das espécies e principalmente de que o “progresso a qualquer custo” deveria ser substituído por uma solução racional, eficiente e principalmente que não comprometesse as atuais e futuras gerações (PIAUI, 2019, p. 15).

Essas abordagens centram-se em uma concepção marcada pela visão eurocêntrica da história e, mesmo quando abordam a história brasileira e piauiense, priorizam os estudos referentes à formação do Estado Nacional a partir da perspectiva da política institucional e econômica, o que dificulta a abordagem de temas que favoreçam a competência do respeito às alteridades, em uma sociedade que tem a multiplicidade como um dos elementos centrais em sua formação histórica. Aliás, o estudo da alteridade perdeu centralidade na BNCC, uma vez que, diferentemente dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História, que a estabeleciam como tema central na proposta de ensino, a BNCC só menciona a expressão “alteridade” em uma única vez quando trata da área de História no Ensino Fundamental (BRASIL, 2017, p. 401) e outra vez no Ensino Médio, quando se refere às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (BRASIL, 2017, p. 561).

Os PCN História (6º ao 9º ano) davam mais atenção ao ensino para a alteridade, temática que era abordada junto ao tema identidade:

A percepção da alteridade está relacionada à distinção, de modo consciente, das diferenças, das lutas e dos conflitos internos aos grupos sociais ou presentes entre aqueles que vivem ou viveram em outro local, tempo ou sociedade. E está relacionada à construção de uma sensibilidade ou à consolidação de uma vontade de acolher a produção interna das diferenças e de moldar valores de respeito por elas. A percepção do nós, por sua vez, está ligada ao desejo de reconhecimento de semelhanças entre o eu e outros, na busca de identificação de elementos comuns no grupo local, na população nacional ou nos outros grupos e povos próximos ou distantes no tempo e no espaço (BRASIL, 1998, p. 35-36).

A BNCC, todavia, não insere o ensino para a alteridade entre as competências que se propõe a desenvolver, inserindo o ensino para a “empatia”, o que desloca a questão relacional entre os sujeitos para a dimensão do agente da ação, além de suprimir nas competências referências a conflitos e tensões entre os diferentes grupos sociais, como era evidenciada antes.

Assim, considerando o lugar institucional do ensino de História, a carga-horária que lhe é reservada no fluxograma oficial e o conteúdo programático previsto no currículo, é muito difícil atingir as competências estabelecidas, sobretudo se prevalecer o discurso oficial de animosidade em relação às práticas docentes. Essas contradições que marcam a cultura escolar e seus significados evocam os ensinamentos de Dominique Julia quando ele afirma que “no mais intenso de suas esperanças, a escola não pode fazer tudo: a obrigatoriedade escolar colocou-os em presença do êxito, que lhes agrada obviamente evocar; mas também frente ao fracasso” (JULIA, 2001, p. 24).

Reconhecer isso, contudo, não significa minimizar o papel das instituições escolares e dos currículos frente às demandas sociais do presente. Muito pelo contrário, significa entender a relevância que tem o currículo na construção da cultura escolar e

nas relações sociais, em especial, em decorrência do que ele elege para ser abordado, que pode ou não ser evocado no cotidiano escolar à medida que consegue convencer de sua pertinência social. Em qualquer situação, há que se considerar a que interesses se volta tal proposta curricular e qual sociedade se propõe a valorizar e construir por meio de todos os componentes curriculares, em especial, o de História.

Considerações Finais

A aprovação da BNCC e do *Currículo do Piauí* expressam a mais recente tentativa de reforma no ensino brasileiro – em ambos os casos, visando ao currículo escolar. Reforma que traduz muito do cenário histórico e social vivido no país nos anos 2000, com seus embates e negociações. Em meio a isso, as disputas em torno do que é considerado necessário de ser estudado em História – componente adotado como central neste estudo, tanto por ser nossa área de formação, quanto por sua relevância e pertinência em relação às competências indicadas nos dois documentos oficiais analisados.

Em meio às suas proposições, contudo, percebemos algumas contradições, entre as quais destacam-se as que põem os professores no campo da resistência contra a implantação do novo currículo, sem esclarecer os motivos de tal oposição – em grande medida derivadas da série de reformas que marcam o ensino no Brasil, associadas a problemas conjunturais e estruturais enfrentados pela sociedade brasileira.

Ainda assim, reconhecemos que o componente curricular História é indispensável na conquista das competências elencadas, dada a natureza do conhecimento que se dispõe a construir – o que insere História no campo das áreas fundamentais na formação humanitária de nossa sociedade. Contudo, essa percepção colide com o tratamento recebido pela área na disposição curricular, o que agrava as muitas dificuldades demonstradas nos ambientes escolares e no rendimento na aprendizagem dos estudantes das

competências que lhe são exigidas pelos exames nacionais de verificação de aprendizagem.

Acreditamos que, associado aos problemas já elencados, isso também se deva à disposição do currículo proposto no documento nacional – reproduzido pelo documento local – que põe com prioritário na programação curricular o ensino de História centrado na visão eurocêntrica e nacionalista da história, priorizando o estudo das identidades sem a devida articulação com a compreensão e o respeito às alteridades. Muito ainda há a fazer, mas ter a compreensão desses elementos já indica a possibilidade de redirecionar os caminhos a serem percorridos pelo currículo, em especial, o da área de História.

REFERÊNCIAS

AB’SABER, Thales. **Dilma Rousseff e o ódio político**. São Paulo: Editora Hedra, 2015.

BALDIN, Nelma. **A história dentro e fora da escola**. Florianópolis, Editora da UFSC, 1989.

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou, O ofício de historiador**. Rio de Janeiro, Editora Zahar, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a Base**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 11, de 7 de julho de 2010: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 28. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 nov. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP n. 15/2017**: Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78631-pcp015-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 nov. 2020.

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

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, v. 134, n. 248, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais - primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais - Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.

CAIMI, Flávia Eloisa. A história na Base Nacional Comum Curricular. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, v. 3, n. 4, p. 86- 92, 2016.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FENELON, Déa R. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. **Cadernos Cedes – Licenciatura**, 1983, **8**:24-31

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2012.

FONSECA, Selva Guimarães; COUTO, Regina Célia do. A formação de professores de história no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: FONSECA, Selva Guimarães; ZAMBONI, Ernesta (org.). **Espaços de formação do professor de história**. Campinas: Papirus, 2008. p.101-130.

FONTINELES, Cláudia Cristina da Silva. As “centelhas da esperança”: o papel da literatura e da música no despertar da consciência histórica. **Revista História Hoje**. v. 5, n. 9, 2016. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v5i9.246> . Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/246>. Acesso em: 26 nov. 2020.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FURET, François. **A oficina da história**. Lisboa, Editora Gradiva, 1986.

GINZBURG, Carlo. **Relações de força**: história, retórica, prova. Trad. Jônatas Batista Neto. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Educa: Lisboa, 1997.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 241-252, 2007.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e Prática de Ensino de História**. 13^a ed, Campinas, Papirus, 2015.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre história**. Tradução: Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. Trad.: Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**. vol. n. 1. jan./jun. 2001, p. 9-43. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749>. Acesso em: 23 nov. 2020.

MATTOS, Hebe.; BESSONE, Tânia.; MAMIGONIAN, Beatriz G. (Org.). **Historiadores pela democracia: o Golpe de 2016 e a força do passado**. São Paulo: Alameda Editorial, 2016.

NEVES, Iara Conceição B. et. al. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2011.

PIAUÍ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/PI nº 097/2019: Currículo de Referência para implementação nas escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental do Sistema Estadual de Ensino do Piauí**. Teresina, 2019. Disponível em: <http://www.ceepi.pro.br/Resolu%C3%A7%C3%B5es%20%202019/2019%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20097.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2020.

PIAUÍ. **Currículo do Piauí: um marco para a educação do nosso estado**. Teresina: SEDUC, 2019.

PRONER, Carol et al (Org.). **A resistência ao Golpe de 2016**. Bauru (SP): Canal 6, 2016 (Projeto Editorial Práxis).

RAMOS, Márcia Elisa Tetá; CAINELLI, Marlene Rosa. **A educação histórica como campo investigativo**. Diálogos, Maringá, v.19, n.1, p. 11-27, 2015.

RANGEL, Marcelo de Mello. O problema da ciência histórica em Friedrich Nietzsche e Walter Benjamin. **Urutágua** (Online), v. 23, p. 78-84, 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/Urutagua/article/view/11142>>. Acesso em: 02 Jan. 2016.

RANGEL, Marcelo de Mello. Violência e história em Walter Benjamin a partir da crítica de Derrida. *Ítaca* [S.l.], n. 19, jan. 2012. ISSN 1679-6799. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/Itaca/article/view/177/168>>. Acesso em: 02 Jan. 2016.

ROVAI, Renato (Org.). **O Golpe 16**. São Paulo: Publisher Brasil, 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em educação histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, n.60, p. 17-42, 2016.

SINGER, André (Org.). **Por que gritamos Golpe?** São Paulo: Boitempo, 2016.

SOARES, Olavo Pereira. **Os currículos para o ensino de história**: entre a formação, o prescrito e o praticado. *Antítese*, Londrina, v. 5, n. 10, p. 613-634, 2012.

SOUSA, Jessé **A radiografia do Golpe**. Rio de Janeiro: Leya, 2016.

TARDIF, M. 2002. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Vozes

ZABALA, Antoni (org.). **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL: SOBRE A LEI 13.415/2017 E A BNCC

Maria Escolástica de Moura Santos

Brenno Kássio da Silva Sousa

Pedro Pereira dos Santos

Introdução

Neste trabalho buscamos compreender os impactos das atuais reformas educacionais, especialmente do Ensino Médio, tanto no que se refere ao rebaixamento da formação do educando, quanto ao agravamento da precarização do trabalho docente.

Embora façamos uma breve contextualização do percurso do ensino secundário no Brasil, tomamos como recorte histórico para análise o período que compreende dos anos 1990, quando são postas de forma acelerada as reformas neoliberais no Brasil, a 2018, ano em que a BNCC do Ensino Médio foi homologada pelo Ministério da Educação. Além do estudo teórico, fundamentado em Mészáros (2011), cujo foco é a discussão sobre a crise estrutural do capital, realizamos uma sistemática revisão de literatura no

que se refere às reformas educacionais empreendidas a partir dos anos 1990.

Partimos do pressuposto de que a crise estrutural do capital desencadeada a partir dos anos 1970, obrigou países, sobretudo aqueles da periferia do capital, a fazerem ajustes perversos orientados pelo neoliberalismo. Esses ajustes, que foram implementados de forma intensa no Brasil a partir dos anos 1990, têm conduzido reformas educacionais também perversas, cujo foco é a privatização. O resultado tem sido a precarização do trabalho docente e o esvaziamento do conhecimento na formação dos estudantes.

Assim, buscamos analisar o teor das referidas propostas, especialmente no que se refere ao Ensino Médio, como também buscamos entender a relação entre a formação nesse nível de ensino e o mercado de trabalho. Tal análise permitirá desvelar os interesses não apenas dos reformadores, mas daqueles que financiam e orientam essas reformas. Para desenvolvimento desta pesquisa realizamos um sistemático estudo tanto dos referenciais normativos que amparam tais reformas, quanto da literatura que discute esta temática, dando destaque ao estudo dos elementos históricos mais importantes que marcaram o percurso do ensino secundário no Brasil.

No que se refere aos marcos históricos mais relevantes, buscamos pontuar as investidas do Estado que potencializaram as desigualdades educacionais existentes na atual conjuntura brasileira. Essas se manifestaram por meio de reformas de cunho elitista que impuseram, de maneira estratégica e consciente, aos filhos da classe trabalhadora, o acesso limitado ao conhecimento. Para tanto, apontamos, mesmo que de forma pouco aprofundada, as estratégias utilizadas pelos organismos internacionais para intervirem na educação dos países da periferia do capital, em especial no Brasil.

Nosso estudo, mesmo que introdutório, nos permite afirmar que a educação oferecida, não apenas, mas sobretudo, aos filhos da

classe trabalhadora¹ busca torná-los subservientes aos interesses do capital. Isso requer um novo perfil de estudante, orientado por currículos fundamentados na Teoria do Capital Humano. É essa a perspectiva que vem conduzindo o paradigma educacional desde o final do século XX, tendo como principal patrocinador o Banco Mundial, que passa, então, a gerir a educação nos países periféricos, visando alinhar as políticas educacionais à lógica neoliberal e torná-los subordinados a esses imperativos.

Ensino Secundário no Brasil: uma reconstituição histórica

Desde o período colonial, passando pelo imperial, o ensino destinado às crianças e jovens de origem pobre tinha como foco a catequização ou a formação profissional, mais especificamente para os ofícios manuais. Em geral, eram ofertados curso de prendas para as meninas e formação nas áreas de agricultura, artes e ofícios para os meninos.

Essa situação se manteve até o período republicano, quando então teremos notáveis transformações no que se refere ao campo educacional. Um dos impulsionadores mais relevantes dessas transformações foi o processo de industrialização pelo qual passou o Brasil, sobretudo, a partir de 1930, com a entrada do capital internacional, que passou a determinar de forma mais intensa os rumos da educação nacional nos marcos dos interesses econômicos postos. Isso mantém os filhos da classe trabalhadora reféns de uma formação essencialmente pautada no aprendizado de saberes elementares, capazes de servir às demandas requeridas pela lógica capitalista.

1 A afirmação de que essas reformas atingem sobretudo os filhos da classe trabalhadora, mas não apenas estes, pauta-se no fato de que na sociedade capitalista todos devem se render aos imperativos do capital, que inclui o discurso da meritocracia, da competição e do empreendedorismo. Portanto, a reforma do Ensino Médio aponta para precarização da formação dos jovens de modo geral, no entanto, são aqueles inseridos no ensino público os mais atingidos.

Tal mudança influenciará os caminhos que a educação percorrerá, acompanhada de diversos problemas a serem enfrentados, dentre eles, o analfabetismo. Nesse período, também devido ao processo de industrialização, houve aumento, por um lado, do contingente urbano necessitado de qualificação para trabalhar, e por outro, da necessidade das indústrias em obter mão de obra qualificada. Esse é um fato que força o Estado a se preocupar com a qualificação de uma parcela da sociedade até então excluída do ambiente escolar. Segundo Romanelli (1986, p. 59), “o capitalismo, notadamente o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta”.

Convém lembrar que nesse mesmo período houve importantes reformas de ensino, uma delas, implementada por Francisco Campos, visou a organização do ensino secundário. Mais tarde, em 1940, Gustavo Capanema estabelece as leis orgânicas do ensino, fazendo com que a educação passe a atender diretamente a demandas econômicas, no intuito de oferecer uma formação profissional para que os jovens fossem treinados para o mercado de trabalho.

Na tentativa de superar o analfabetismo, este propõe a ampliação da oferta escolar, muito embora isso não tenha se realizado de forma efetiva, pois, segundo Romanelli (1986), essa oferta de ensino era dirigida apenas aos locais onde o capitalismo se fazia presente, não abrangendo todos os estados da federação. Ela acrescenta que, nesse período, “o campo ainda não foi atingido, pelo menos em sua maior parte, pelas transformações nas relações de produção que o capitalismo (...) conseguiu introduzir, com a industrialização, na zona urbana” (ROMANELLI, 1986, p. 84).

A entrada do capital internacional em nosso país potencializou as desigualdades educacionais existentes, pois cooperou para a oferta escolar apenas em algumas regiões brasileiras. Dessa forma, a elitização do ensino secundário passou a repercutir de forma cada vez mais intensa no período referido,

considerando a predominância da classe dominante nos cursos de preparação para o ensino superior, enquanto os filhos da classe trabalhadora eram preparados para o ensino profissionalizante, visando assumir os ofícios manuais.

É possível afirmar que as mudanças ocorridas a partir de 1930 serviram de suporte para manter a elite no poder, garantir as melhores oportunidades educacionais e atender às demandas econômicas da industrialização. A partir da década de 1940, o que se pode perceber é que a oferta de cursos técnicos tem sido marcante na educação brasileira, de modo que, segundo Romanelli (1986), houve um aumento significativo das matrículas no ensino secundário.

É com o regime militar, compreendido de 1964 a 1985, que as mudanças serão mais contundentes, aproximando cada vez mais a relação trabalho-educação. Segundo Romanelli (1986, p. 108),

As mudanças no sistema educacional ocorrem tanto no que concerne aos aspectos quantitativos, por suscitar maior procura da escola, quanto no que concerne aos aspectos qualitativos, pela necessidade de trocar os modelos tradicionais de educação imperante por modelos mais condizentes com as novas necessidades exigidas pela dinamização e modernização da economia, da vida social e da cultura” (ROMANELLI, 1986, p. 108).

Anterior a isso, no pré-regime militar, temos a aprovação da LDB 4024/61, que potencializou intensamente a privatização, bem como a diminuição das ofertas educacionais. Conforme Germano (2011), podemos afirmar que essa lei fortaleceu o germe privatista, dando espaço para que os recursos destinados à educação fossem praticamente anulados. Uma década depois, já no período compreendido pela ditadura militar, é aprovada a Lei 5692/71, que abriu espaço para que a profissionalização do ensino denominado de 2º grau ganhasse mais notoriedade. É esse o período em que, no contexto mundial, o capitalismo entra em crise e põe em evidência, na década seguinte, o neoliberalismo como propostas de superação.

As reformas do ensino de 1º e 2º grau, ocorridas em 1971, conforme Germano (2011), tiveram como resultado o aumento no tempo da obrigatoriedade no 1º grau, passando de 4 a 8 anos, bem como, a obrigatoriedade de 3 anos para o 2º grau, que passa a adotar a profissionalização universal e compulsória de caráter terminal. Isso retira do ensino secundário sua exclusiva característica de ensino propedêutico.

Segundo Germano (2011), o ensino profissionalizante foi ignorado pelas escolas privadas das elites; não atendeu às demandas da indústria, pois sua qualidade se tornou constantemente alvo de reclamações por parte de empresários; não estancou a procura pelo ensino superior, como era a intensão dos governantes; e desagradou até mesmo os estudantes pobres, que viam a escola como uma possibilidade de serem poupados do trabalho pesado.

Essa ampliação da obrigatoriedade escolar exigida para 8 anos se deu apenas no que se refere ao aspecto quantitativo, sem em nada alterar a qualidade do ensino. Outra questão, é que “a ampliação dos anos de escolarização visa, entre outras coisas, absorver temporariamente a força de trabalho ‘supérflua’, contribuindo dessa forma, para regular o mercado de trabalho” em crise devido à escassez de vagas (GERMANO, 2011, p.165).

Enfim, a Lei 5672/71 colaborou para o aumento das matrículas no ensino primário e secundário, no entanto, o tema central da lei, a profissionalização do ensino, não alcançou uma atuação efetiva. Em partes, porque os recursos governamentais destinados a essas modalidades não foram suficientes, e também porque as taxas de analfabetismo continuavam altas, aliadas às altas taxas de distorção idade-série.

A abertura política implementada com o enfraquecimento da Ditadura Militar contribuiu para que a década de 1980 fosse, nas palavras de Saviani (2013, p. 402), “uma das mais fecundas da nossa história”, com o surgimento de entidades representativas de educadores tanto no que se refere ao campo acadêmico-científico, com a proliferação de revistas e eventos importantes, como também à representação sindical. Nesse período, ganham força os movimentos sociais de modo geral, com especial destaque para

o movimento estudantil e para as entidades de organização da classe trabalhadora.

Embora as políticas educacionais não tenham ido além de proposições, várias medidas foram pensadas considerando os interesses populares. As próprias ideias pedagógicas veiculadas nos diversos dispositivos, conforme Saviani (2013), assumiram um caráter contra-hegemônico. Em suas palavras:

O processo de abertura democrática; (...) organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos. Eis aí um conjunto de fatores que marcaram a década de 1980 como um momento privilegiado para a emergência de propostas pedagógicas contra-hegemônicas (SAVIANI, 2013, p. 413).

A década de 1980 foi, de fato, marcada por grande efervescência. Entretanto, apesar de toda euforia e organização social apontando no sentido da contestação, os resultados não foram muito positivos. A crise do capital em escala mundial, iniciada no final dos anos 1970 e agravada durante os anos 1980, impacta de maneira incisiva a esfera educacional. Desse modo, os anos 1990 se iniciam sob a égide dos governos neoliberais comprometidos com a agenda imposta pelo Consenso de Washington.

Educação e neoliberalismo: análise a partir da crise estrutural do capital

O consenso de Washington refere-se à reunião promovida por John Williamson, em 1989, com chefes de Estado da América Latina, no Instituto Internacional de Economia que funciona em Washington. Nessa reunião foi estabelecido um conjunto de orientações e recomendações acerca das reformas que, segundo os organismos internacionais, seriam necessárias para dar respostas

à crise já instaurada. Todo o discurso gira em torno da defesa do estado mínimo em detrimento do estado regulador.

A esse respeito, Saviani (2013, p. 428) afirma que “a reordenação empreendida implicou, no campo econômico, na elevação do status de valor universal de políticas como o equilíbrio fiscal, a desregulação do mercado, a abertura das economias nacionais e a privatização dos serviços públicos no campo político, a crítica às democracias de massa”.

No que se refere ao aspecto educacional, um dos marcos mais relevantes desse período diz respeito ao movimento reconhecido como “Educação Para Todos (EPT)”, comprometido em esboçar os rumos que a educação deveria seguir no segundo milênio. Esses organismos internacionais, representados principalmente pelo Banco Mundial, passam a agir no Brasil, que fica subordinado às instruções impostas. O resultado é a aprovação da Lei 9394/96, nossa atual Lei de Diretrizes e Base da Educação. “Em suma, tal imposição traz como desdobramento primordial, a redução dos recursos alocados à educação pública, penalizando gravemente o ensino médio e o superior em nome de uma priorização precária do ensino fundamental” (RABELO; MENDES SEGUNDO; JIMENEZ, 2015, p. 18).

Cabe ressaltar que isso não é um fato novo no cenário nacional, visto que a aprovação da Lei 4024/61, nossa primeira LDB, também sofreu influências diretas dos acordos MEC-USAID. Em ambas aprovações de lei, o Brasil seguiu as recomendações vindas de organismos que se responsabilizaram com a educação mundial.

Rabelo, Mendes Segundo e Jimenez (2015) apontam a Declaração de Jomtien, ocorrida em 1990, na Tailândia, como a primeira conferência do EPT que estabeleceu as metas educacionais a serem seguidas no prazo de 10 anos, ou seja, até o ano de 2000. Três anos após a conferência de Jomtien, aconteceu um novo encontro, agora em Nova Delhi, no qual reafirmaram o ano 2000 como data-limite para a efetivação das metas estabelecidas. Ainda nesse mesmo ano é realizado o fórum de Dakar, que estabeleceu

como novo prazo até o ano de 2015 para que as metas fossem cumpridas.

Podemos perceber que os pressupostos mencionados nos três encontros aqui referidos, a respeito da EPT, sofreram uma reedição desde seu projeto-piloto em Jomtien. Isso “revela a impossibilidade de concretização das metas pré-estabelecidas, haja vista que a lógica do capital não permite a objetivação da alteração do quadro de pobreza e desigualdade (SANTOS, *et. al.*, 2017, p. 30).

Rabelo, Mendes Segundo e Jimenez (2015) explicam que, a partir desse movimento, a Educação passa a assumir a responsabilidade de resolver ou tentar diminuir as desigualdades instauradas nos países pobres, cuja solução dos problemas está no alinhamento com a Teoria do Capital Humano. Esta

Foi rejuvenescida como uma teoria que articula trabalho e educação para o desenvolvimento econômico dos países e dos indivíduos (desde que sejam qualificados), ganhando nova configuração e jogando sobre a educação o peso da responsabilidade pela ‘solução’ dos problemas gerados pelo capital (RABELO; MENDES SEGUNDO; JIMENEZ, 2015, p. 75).

Isso significa uma tentativa de resolver um problema que está posto na própria estrutura da sociedade, que é desigual, apenas por meio da educação. Nesse sentido, ganha força o discurso da meritocracia, do empreendedorismo, tira-se o foco do conhecimento e põe-se na centralidade do debate a defesa das habilidades e competências, como bem ressaltaram os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Dessa forma, a Teoria do Capital Humano exerce sua ideologia levando o indivíduo a crer que está sendo preparado para atuar no mercado de trabalho e que terá a possibilidade de superar as desigualdades que o capitalismo provocou, entretanto, está sendo preparado para o subemprego ou mesmo para o desemprego, um dos aspectos mais perversos da crise estrutural do capital. Daí o discurso da formação para o empreendedorismo,

para se tornarem autônomos, o que significa que, em geral, desenvolverão trabalho precarizado. Infelizmente é essa a lógica que ampara a atual reforma do Ensino Médio, materializada pela Lei 13.415/17 e pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

A reforma do Ensino Médio imposta pela Lei 13.415/17 e pela BNCC: precarização e esvaziamento do currículo

A mais atual reforma do sistema educacional brasileiro expressa-se com a aprovação da Lei 13.415/17, bem como pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018, que estabeleceu os novos direcionamentos para o ensino médio no Brasil. Este passa a ter uma nova configuração com a ampliação da jornada escolar imposta pelo formato de tempo integral.

Vários são os problemas educacionais identificados no ensino brasileiro, sobretudo no âmbito do ensino médio, que foram usados como justificativa para a reforma em questão. Os argumentos utilizados para readequar a formação escolar dos jovens aos ditames da ordem socioeconômica vigente é a de que o ensino estava ultrapassado e não respondia positivamente às exigências postas na atualidade. Portanto, com esse discurso de adquirir o tão desejado patamar de desenvolvimento atestado pelos organismos internacionais, o governo promoveu a Reforma do Ensino Médio, visando atender aos interesses do empresariado brasileiro.

O processo de construção e efetivação da BNCC, conforme Andrade, Neves e Picininni (2017), teve início em 2013, tendo como personagens principais grandes grupos empresariais brasileiros, empresas multinacionais, ou, como prefere Mészáros (2011), transnacionais², ONGs, bancos, institutos e representantes políticos e acadêmicos, em parceria com o Conselho Nacional

2 Conforme Mészáros (2012), essas empresas intituladas multinacionais, devem ser, na verdade, denominadas transnacionais, pois, embora se instalem em países diversos, os interesses que representam não se referem à multiplicidade desses países, mas, apenas aos interesses do seu país de origem.

dos Secretários de Educação (CONSED), com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e até com o Ministério da Educação (MEC).

Essa organização é denominada de Movimento Pela Base Nacional Comum (MPB), e recebe financiamento de grandes grupos econômicos. Trata-se de uma organização diretamente ligada ao movimento Todos Pela Educação (TPE)³, fundado em 2007, cujo objetivo é exercer forte influência nas decisões que envolvem o sistema educacional brasileiro. Podemos afirmar que se trata de organizações que envolvem instituições e indivíduos alinhados ao grande capital, que assumiram como objetivo central implementar uma reforma na educação dos jovens brasileiros, visando garantir o alinhamento do currículo às demandas do mercado em crise. As consequências disso, segundo Andrade, Neves e Picininni (2017), é a manutenção e a afirmação das desigualdades sociais existentes na sociedade brasileira.

O contexto social brasileiro, no período de gestação da BNCC, marcado essencialmente pela grave crise econômica e grande agitação política, foi fundamental para sua aprovação. Diante da situação de instabilidade, a classe dominante utilizou-se, de forma consciente e ideológica, do falso discurso de comprometimento com a melhoria da educação. Por meio de mecanismos de convencimento, com a utilização de recursos midiáticos, bem como de outras formas de mascaramento da realidade social, o empresariado brasileiro conseguiu impor a BNCC, cujo amparo legal já estava posto tanto na LDB 9394/96 quanto na Constituição Federal de 1988.

Assim, o empresariado brasileiro define os pressupostos que a educação deve seguir à revelia do que pensam os professores e pesquisadores da educação. Isso fortalece ainda mais o processo de privatização e mercantilização da educação por meio de um modelo precarizado, com forte presença de empresas privadas no processo de construção e gerenciamento do ensino.

3 Os nomes das empresas parceiras constam no site do Movimento Todos Pela Educação. Ver: <https://www.todospelaeducacao.org.br>

É importante, ainda, destacar a força fiscalizadora e controladora que a BNCC pressupõe, com impactos diretos na atuação docente. Portanto, sua aprovação se torna um componente potencializador e acelerador do processo de privatização da educação brasileira, condição fundamental para agudizar a relação de servidão entre a escola e as imposições do capital (ANDRADE, NEVES E PICININNI, 2017).

Essa nova organização relaciona-se ao modelo de produção capitalista, que requer da classe trabalhadora, por um lado, a formação de estudantes tecnicamente habilidosos e competentes para o rápido ingresso no mercado de trabalho, inviabilizando o acesso ao ensino superior. Por outro, busca, por meio do discurso do empreendedorismo e da meritocracia, transferir para os indivíduos singulares a responsabilidade de resolver o mais grave problema posto pelo capital em crise, que é o desemprego crônico.

Segundo Mészáros (2011), o desemprego, na época da ascensão do capitalismo, era até positivo do ponto de vista do capital por proporcionar um exército de reserva para a grande indústria. No atual contexto, o desemprego se tornou um problema crônico e se apresenta como o principal antagonismo do sistema capitalista, pois, o trabalhador que se torna desnecessário para o mercado produtivo, é essencial para o mercado de consumo, isso representa um problema para o processo de reprodução do sistema. O fato é que o desemprego não atinge apenas os trabalhadores da grande indústria, aqueles pouco qualificados ou jovens sem experiência, como em outros momentos históricos. Este fenômeno, no contexto da crise estrutural do capital, é um problema que atinge a todos, inclusive os trabalhadores de colarinho branco, provenientes da classe média e média alta, plenamente qualificados.

Entretanto, a classe dominante continua defendendo a necessidade de aligeiramento da formação de jovens da classe trabalhadora, para serem lançados rapidamente no mercado de trabalho, com uma formação fragmentada, pautada em saberes elementares. Trata-se de uma formação que se distancia dos conhecimentos científicos e, mesmo denominada de profissional,

não garante o domínio da técnica necessária para sua inserção no trabalho nem se houvesse vaga em abundância, menos ainda em tempos de escassez. Portanto, trata-se realmente da formação para o desemprego ou para o subemprego.

Foi essa a lógica que amparou a elaboração e aprovação tanto da Lei 13.415/17, quanto da BNCC, no governo Michel Temer, explicitamente comprometidas com os ideais neoliberais, cuja centralidade é a informação, as competências e as habilidades, em detrimento do conhecimento. Embasados no discurso de que a educação estava em crise e que necessitava urgentemente de uma atualização condizente com os aspectos econômicos, os reformadores alteraram o currículo, que passou a ser composto por uma hierarquização de disciplinas essenciais, organizadas em áreas de conhecimento supostamente úteis à empregabilidade. Nessa organização, apenas as disciplinas de português e matemática permanecem obrigatórias nos três anos do ensino médio. As demais disciplinas deverão ser trabalhadas em algum momento não definido durante o processo formativo.

Entendemos que a forma como o currículo está posto não permitirá a necessária compreensão de conteúdos humanísticos como filosofia, sociologia, história, arte e geografia. O resultado é o ensino ainda mais esvaziado. Isso não significa que o ensino médio, nos moldes anteriormente postos, atendia aos princípios de uma formação ampla, verdadeiramente humana, algo improvável devido às imposições do próprio capital.

A questão é que, no contexto de agravamento da luta de classes, essa educação ficou ainda mais rebaixada, e não dará conta de consolidar, minimamente, uma formação amparada na reflexão crítica acerca da realidade circundante. Esse fato termina sendo uma vantagem para o sistema, pois, conforme posto em Amorim e Santos (2016, p. 129), “se o convencimento é uma arma importante para o Estado, estrategicamente, torna-se mais fácil convencer indivíduos com um limitado senso de criticidade.

O currículo, na forma como está organizado, potencializa a escancarada dicotomia educacional presente desde os primórdios na educação brasileira, essencialmente marcada por “uma relação

direta com o que ocorre no mundo do trabalho, no modo de produção taylorista/fordista, pois o setor produtivo característico das fábricas/indústrias está presente no interior das escolas, ocorrendo a fragmentação do conhecimento” (CAMPOS NETO; LIMA; ROCHA, 2017, p. 8719-20).

De acordo com a Lei 13.415/17, o cotidiano escolar também sofre modificações, passando a adquirir uma nova organização no que se refere à permanência do aluno na escola, em virtude da ampliação da jornada escolar anualmente obrigatória, indo de 800 horas a 1400 horas. As escolas, dessa forma, passarão a funcionar em regime de tempo integral, o que não significa que o aluno receberá uma formação integral, uma vez que a plena formação humana somente será possível numa sociedade verdadeiramente emancipada, livre do trabalho explorado e da separação entre atividades manuais e intelectuais.

A expansão do tempo escolar se notabilizará apenas em um mero aumento quantitativo de horas, não necessariamente proporcionando uma melhoria na qualidade do ensino ofertado. Professores e alunos terão que suportar o cansaço físico e mental gerado pela permanência durante uma prolongada e exaustiva jornada, em espaços físicos inadequados, que não dispõem do mínimo necessário, e menos ainda de qualquer tipo de conforto, além da mais precária oferta de materiais didáticos fundamentais para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem.

O problema da educação brasileira não está na quantidade de dias e horas que o aluno fica na escola. O mais importante é perguntar o que esses alunos fazem quando estão na escola; a que conteúdos têm acesso; que tipo de atividades realizam; quais as condições estruturais da escola que frequentam; e, por fim, mas não menos importante, quais as condições materiais para esses jovens permanecerem na escola. Quando se trata de qualidade da educação, a questão central não pode ser apenas o currículo, sobretudo, quando se trata, na verdade, do esvaziamento do currículo.

Segundo Freitas (2018, s/p), é uma mentira a afirmação recorrente dos defensores da BNCC de que não se trata de um

currículo pronto e acabado, uma vez que os currículos seriam elaborados a partir da base no âmbito dos estados e municípios com a efetiva colaboração dos professores. “Uma argumentação, e nada mais que isso, para fugir da crítica da verticalização das decisões e ocultar a própria falta de participação na construção da base”. O fato é que o Movimento pela Base, em parceria com o MEC, continua articulando os estados brasileiros para incorporarem a BNCC, aprovada com as devidas adequações. Segundo o autor,

[...] nem nos Estados Unidos a base nacional comum (Common Core) foi implantada obrigatoriamente. Lá, o governo federal teve, pelo menos, que fazer algum esforço para que houvesse a adoção pelos estados. Mas no Brasil, resolveram pular esta parte e acelerar. Portanto, aqui ela é obrigatória e por pouco o próprio conteúdo da BNCC não virou lei no Congresso (FREITAS, 2018, s/p).

A questão é que não importam as adequações feitas pelos professores, elas terão apenas respaldo local, não serão avaliadas nos exames nacionais. Daí a necessidade, do ponto de vista dos organismos internacionais, dessa padronização efetivada pela BNCC, que conforme Freitas (2018), está diretamente vinculada ao SAEB, embora o MEC negue tal afirmação.

Portanto, a avaliação nacional que recairá sobre as escolas incidirá no currículo obrigatório, sem possibilidades de existência, dessa forma, de avaliações locais, seja em nível estadual ou municipal, mesmo que adicionem habilidades ao currículo. Desse modo,

A avaliação que dirá se sua escola está fracassando ou não em seguir a BNCC já pronta e não a do estado ou município. Padronizar a educação pela base é só um primeiro passo. O controle do MEC será feito sobre a BNCC que já está pronta e não por esta ‘base mascarada’ (Freitas, 2018, s/p).

Embora seja permitido aos estados e municípios fazer adequação, complementação e aprofundamento no que se refere

a habilidades, componentes e práticas pedagógicas, todas as habilidades e competências postuladas pela BNCC, inclusive os verbos empregados, devem constar nos currículos elaborados pelos estados. Isso significa que

todas as escolhas relevantes, já foram feitas ao se montar a BNCC em Brasília. Agora, trata-se de que a pílula seja engolida: um verdadeiro desrespeito à inteligência do magistério. A isso foi reduzida a “participação” do magistério. E ainda querem dizer que a BNCC não é currículo (FREITAS, 2018, s/p).

Ademais, a Lei 13.415/17 insere, além do professor, profissionais sem a devida graduação no ofício de educador, amparados pela prerrogativa do notório saber, no qual tais profissionais sem a devida preparação e qualificação pedagógica, ausente de princípios didáticos, poderão atuar no contexto das salas de aula. Isso se apresenta como retrocesso no que se refere às conquistas no processo de valorização da docência, que requer profissionais da educação capacitados pedagogicamente para atuarem nas escolas.

A dita formação técnica e profissional garantida pelos itinerários formativos ainda prevê a inclusão de vivências práticas do trabalho, a oferta de formações experimentais, a organização do ensino por módulos e o sistema de créditos. Os sistemas de ensino poderão, ainda, firmar convênios com instituições de educação à distância ou presencial mediada por tecnologias, bem como conceder certificados intermediários de qualificação para o trabalho. Isso revela o descaso com a formação dos jovens provenientes de origens pobres, uma vez que são esses os que procuram os cursos de suposta formação profissional.

Portanto, vale reforçar que as reformas implementadas no contexto da crise do capital, com todas as suas estratégias e artimanhas engendradas aparecem, em alguns pontos, como mascaramento das reais intenções que estão postas, enquanto em outros pontos está escancarado o descaso com a formação da classe trabalhadora.

Considerações finais

Este estudo teve por finalidade analisar os impactos da crise estrutural do capital, que desencadeou as políticas neoliberais, como na reforma do ensino médio implementada pela Lei 13.415/2017 e pela BNCC. Embora as respostas encontradas não esgotem as perguntas do objeto, elas nos permitem tecer duas considerações.

A primeira diz respeito ao fato de que a educação para os filhos da classe trabalhadora, em geral, é uma educação de menor qualidade, cujo objetivo tem sido atender aos interesses e necessidades do sistema produtivo e não às necessidades educativas de crianças e jovens. Por isso, o ensino secundário só foi garantido aos filhos da classe trabalhadora quando o mercado de trabalho, devido ao processo de industrialização, passou a exigir mão de obra qualificada.

A segunda questão a ser posta, é que no contexto de crise do capital a qualificação da força de trabalho já não é uma demanda urgente. Daí termos como resultado que os arranjos educativos oferecidos ao jovens pobres são cada vez mais precarizados, com formação sempre mais aligeirada e currículos esvaziados. Esse fato está diretamente relacionado à fragilidade do setor econômico, que tenta se ajustar ao desemprego crônico. Isso explica o crescente reforço no discurso da meritocracia e do empreendedorismo, não apenas, mas sobretudo, no projeto educacional vigente.

Portanto afirmamos que, nesta sociedade submissa às imposições do capital, que tende a rebaixar cada vez mais o potencial criador e a própria condição humana, não é possível uma educação que, por si mesma, seja capaz de romper com esses imperativos e garantir a plena formação humana. A educação pode contribuir com o processo de libertação, que somente ocorrerá com a transformação da base material e a superação das relações de exploração.

Entretanto, ainda que reconheçamos a força com que se impõe os imperativos do capital, não podemos tratar essa questão como determinação absoluta, pois sempre resta uma

margem de liberdade relativa aos indivíduos, homens e mulheres, que fazem a nossa história, embora não a façam, conforme Marx (2011), sob as condições por eles escolhidas, mas a partir das condições materiais postas, herdadas pelas gerações precedentes. Essa brecha nos permite afirmar que, nesta sociedade desigual e desumanizadora, a luta pela educação da classe trabalhadora é mais que urgente. Ela deve ser constante e sólida, com plena clareza dos seus fins últimos e dos meios a serem postos.

Referências

AMORIM, Maria Gorete; SANTOS, Maria Escolástica de Moura. O caráter de classe da reforma do ensino médio. **Arma da crítica**, ano 6, n. 7. dez. 2016.

ANDRADE, Maria Carolina Pires de; NEVES, Rosa Maria Corrêas; PICCININI, Cláudia Lino. Base nacional comum curricular: disputas ideológicas na educação. In: Colóquio Internacional Marx e o Marxismo, 2017, Niterói. Anais... Niterói: UFF, 2017. Disponível em: www.niepmarx.blog.br/MM2017/anais2017/MC37/mc373.pdf. Acesso em: 05 de mar. De 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ensino Médio. Ministério da Educação. 2018. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 18 de fev. de 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.415** de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 06 de março de 2020.

CAMPOS NETO, Edgar de; LIMA, Edméia Maria de; ROCHA, Ana Carolina. Breve reflexão acerca da reforma do ensino médio e seus impactos na formação do estudante. In: XIII Congresso

Nacional de Educação (EDUCERE). **Anais**. Curitiba: 2017, p. 8711-8725.

FREITAS, Luiz Carlos. **Uma BNCC à procura do magistério**. 2018. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/08/26/uma-bncc-a-procura-do-magisterio/>. Acesso em: 20 de mar. de 2019.

GERMANO, José Willigton. **Estado militar e educação desigual no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. 1. Ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

RABELO, Jackeline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2017.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 8º Ed. Editora Vozes. Petrópolis, 1986.

SANTOS, Deribaldo; *et. al.* A política educacional brasileira e as diretrizes do programa educação para todos: notas críticas. In: NOMERIANO, Aline Soares; SILVA, Renalvo Cavalcante; GUIMARÃES, Vicente José Barreto. **As políticas educacionais no contexto dos limites absolutos do estado e do capital em crise**. Maceió: Coletivo Veredas, 2017.

Saviani, DERMEVAL. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2013.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO NO PIAUÍ: AVANÇOS OU RETROCÊSOS?

Samara de Oliveira Silva

Marina Gleika Felipe Soares

Lucine Rodrigues Vasconcelos Borges de Almeida

Lucineide Maria dos Santos Soares

Introdução

No Brasil, a partir da década de 1990, observaram-se avanços expressivos na expansão educacional em todos os Estados. Neste período, o ensino fundamental foi praticamente universalizado e houve uma significativa expansão no ensino médio, sendo que metade da geração nascida na década de 1980 chegou a ingressar nesta etapa de ensino (MENEZES-FILHO, 2008). Essa conquista se deve à aprovação da Constituição Federal de 1988, que assegurou o dever do Estado de ofertar, gratuitamente, a educação, definindo as responsabilidades dos Estados e dos municípios com as diferentes etapas e modalidades da educação básica.

O ensino médio ganhou destaque com a aprovação da Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009, com a ampliação da obrigatoriedade escolar para a população de quatro a 17 anos de idade, estabelecendo novos desafios ao poder público frente à demanda por sua universalização, implicando em questões relacionadas ao financiamento. Os principais marcos legais que orientam a Educação Básica no Brasil são a Constituição Federal (CF) de 1988; a Lei nº 9.394/96, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e a Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, importante referência para a política educacional, que ainda não foi assumido como marco orientador dos governos, das políticas educacionais especialmente no que se refere a universalização do Ensino Médio e da garantia do direito à educação de qualidade.

Inicialmente apresentaremos uma breve incursão sobre as Políticas Educacionais para o Ensino Médio no Brasil, pós instituição do FUNDEB, logo após discutiremos as principais Reformas governamentais que impactaram na organização, concepção e currículo do Ensino Médio no Brasil dos anos dois mil a atual, com ênfase nas alterações curriculares propostas pela BNCC, o Ensino Médio na Rede Estadual do Piauí- processo de Reforma Curricular e desafios para a expansão e qualidade do ensino e as considerações finais desse estudo.

Breve incursão sobre as Políticas Educacionais para o Ensino Médio no Brasil, pós instituição do FUNDEB

A educação no Brasil, desde o início da sua organização social, é marcadamente dividida entre ricos e pobres. Pelo conceito de qualidade vigente, o qual, até o século passado, era aferido através de um currículo humanístico e de caráter eminentemente propedêutico, avesso a todo tipo de ensino profissionalizante e capaz de projetar seus egressos para os cargos da administração

e da burocracia pública (ROMANELLI 2002; MONLEVADE 1997, 1998; ARANHA, 1996; AMARAL, PINTO, CASTRO, 2011).

A CF de 1988 dedicou toda uma seção ao direito à educação, elencada dos artigos 205 ao 214, que asseguraram que cada um dos entes federativos deve comprometer-se, anualmente, com o percentual mínimo da Receita Resultante de Impostos, compreendida a proveniente de Transferências Constitucionais para a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). O sistema atual atribuiu aos Municípios a atuação prioritária no ensino fundamental e infantil e, aos Estados, também de forma prioritária, a manutenção do ensino fundamental e a obrigatoriedade com o Ensino Médio (PINTO, 2011).

Na década de 1990, no âmbito federal, iniciou a implementação da Reforma do Estado, com mudanças na configuração do Estado brasileiro, mais precisamente, a partir de 1995, durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002). As ações eram direcionadas à consolidação destas mudanças, mediante inovações de natureza institucional como, entre outras, a criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) e inovações de natureza legal, com a proposição de diversos dispositivos legais que levaram à flexibilização das relações de trabalho, à ênfase no mercado, em detrimento da diminuição do Estado e à criação do chamado terceiro setor (IANNI 1997; MACCALÓZ 1997; SADER; GENTILLI, 1995, 1999).

Nesse sentido as políticas educacionais no Brasil, desde a década de 1990, sinalizaram reflexos de avanços e retrocessos. Para Frigotto (2019, p. 3),

Os aspectos acima sinalizados e sintetizados da tessitura estrutural de nossa sociedade explicitam porque, ao longo de nossa história, a universalização do ensino médio e a educação profissional integrada à educação básica de nível médio foram e são sistematicamente negados ou truncados por contrarreformas. Uma negação que expõe um dos temas cruciais da luta de classes no Brasil.

O processo histórico de negação do direito à educação amplia o fosso da dualidade do ensino e da desigualdade como dimensão histórica e ético-político para explicitar a natureza que assume o processo de diferenciação pelo qual foi tratado o ensino médio, embora este tenha sido foco de política pública nos anos dois mil, por meio de um Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Esse pacto foi instituído pela Portaria nº 1.140 de 2013, que expressou a articulação e a coordenação de ações estratégicas entre União e os governos estaduais para formulação de meios para elevação do padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diversas modalidades, para que houvesse inclusão de todos que têm direito a cursar essa etapa de ensino.

Com a LDB/96, a educação básica passou a se configurar como direito fundamental e subjetivo, cuja importância indiscutível envolve três etapas da educação: educação infantil, ensino fundamental e o ensino médio, sendo que a oferta de educação infantil, em creches (para crianças até 03 anos de idade) e pré-escolas (dos 4 até 5 anos de idade e 11 meses), tem a finalidade de atingir o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, moral e social, completando a ação da família e da comunidade (LDB, art. 29). O ensino fundamental, segundo o art. 32 da LDB, terá duração mínima de nove anos, iniciando-se no 1º ano, com 6 anos de idade, e concluindo, em tese, com 14 anos de idade, sendo dever obrigatório do Estado a oferta na escola pública com objetivos de formação básica do cidadão.

Com relação ao ensino médio, etapa final da educação básica, a LDB/96 definiu a duração mínima de três anos para esta etapa de ensino, com as seguintes finalidades conforme evidencia o artigo Art. 35º da LDB:

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:
I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 2017).

Embora a legislação educacional tenha contemplado para o ensino médio uma forma robusta de ensino com noções sustentadas em princípios estéticos, éticos e políticos na formação integral do homem, na prática esta etapa de ensino, como também a educação profissional, foi secundarizada ao longo da história da educação brasileira e inclusive com a Reforma dos anos 90.

Essa etapa traz as marcas de um forte dualismo estrutural que foi reforçado em políticas específicas dos anos 90, a exemplo daquela definida no Decreto nº 2.208, de 1997, que retomou, em outro contexto, o formato da educação profissional do período anterior aos anos de 1960, quando configurou uma rede dual ao desvincular a educação profissional da educação geral de nível médio (SIMÕES, 2011; SANDER, 2011). Em análise, Pinto (2009, p. 90) assevera que esse Decreto “foi uma clara tentativa de desestruturar a melhor rede de ensino no País”, ou seja, “a rede de escolas técnicas e profissionalizantes”.

Esse cenário se modificou somente na primeira década do século XXI a partir das políticas do Governo Lula (2003-2010) (um governo mais sensível às questões sociais, mas com uma política educacional, sob viés neoliberal), decorrentes da atuação da sociedade civil no campo da educação, que tornou sem efeito o Decreto nº 2.208/1997 com a concomitante aprovação do Decreto nº 5.154/2004, posteriormente, com a Lei nº 11.741 de 2008, que estabeleceu “a flexibilização na articulação do ensino médio com o ensino técnico e o incentivo do retorno do ensino médio integrado” (SIMÕES, 2011, p. 117). Assinala-se, entretanto, que

tal flexibilização ocorreu em meio a contradições e concepções ambíguas, especialmente nas discussões sobre as finalidades do ensino médio, implicando numa compreensão histórica dos processos formativos e de construção do conhecimento centrada na pessoa humana e não apenas nos objetivos imediatos do mercado de trabalho.

Contudo, o Decreto nº 5.154/2004, ao revogar a obrigatoriedade da separação entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, delegou para as redes estaduais as formas de articulação entre a educação profissional e o ensino médio regular, frustrando assim, expectativas de mudanças estruturais nessa etapa de ensino.

O Ensino Médio que, historicamente, foi desassistido de financiamento específico, a partir de 2007, passa a ser financiado, de forma compulsória, pelos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), instituído pela EC nº 53, de 19 de dezembro de 2006, quando oferecido pela rede pública estadual, que tem esta etapa do ensino como área de atuação obrigatória. Antes do FUNDEB, o caráter elitista, seletivo e discriminatório, marcou o ensino médio brasileiro, é reflexo, em parte, da desigualdade do nosso país.

Principais Reformas governamentais que impactaram na organização, concepção e currículo do Ensino Médio no Brasil dos anos dois mil a atual.

Dentre as principais reformas, temos o Plano de Ações Articuladas (PAR/2007) que teve como objetivo ser um instrumento para a construção da assistência técnica e financeira da União aos Estados e Municípios brasileiros. A assistência técnica e financeira no âmbito educacional é uma premissa constitucional (BRASIL,1988), prevista como ação da União para garantir a equalização de oportunidades educacionais e o padrão mínimo de qualidade do ensino nas redes educacionais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, conforme o § 1º Art. 211 (Idem).

Para Ribeiro e Jesus (2016, p. 213), esse regime de colaboração para organização dos sistemas de ensino entre os entes federados é uma estratégia educacional estabelecida na CF/88 e na LDB/96 e compreende a forma como os órgãos conciliam a decisão política, a ação técnica e o atendimento da demanda educacional, no intuito de compartilhar competências técnicas e financeiras para a execução de programas de MDE.

Nesse contexto, o governo federal, argumentando sobre a necessidade de se criarem instrumentos eficazes de avaliação e de implantação de políticas de melhoria da qualidade da educação. Em resposta a essa governamental o MEC apresentou, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Dentre as ações do PDE, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007- gestão do ex-Ministro da Educação Fernando Haddad, destacou-se como marco de um novo regime de colaboração entre os entes federados.

As ações estratégicas que demarcaram a adesão ao Plano de Ações Articuladas (PAR) e ao PDE consistiram em oferecer aos entes federados um instrumento de diagnóstico e planejamento de política educacional que condicionaram todas as transferências voluntárias e assistência técnica do MEC. Seguindo esse diagnóstico e o planejamento local consolidado anualmente no PAR, o governo federal apoiava as ações educacionais propostas pelos órgãos estaduais e municipais da área educacional, com investimentos vinculados para manutenção e desenvolvimento do ensino (DOURADO; AMARAL, 2011).

Considerando esse contexto, foram criadas políticas que tiveram reflexo no Ensino Médio, como: a nova Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) através do PL nº 7.569/2007; o Brasil Profissionalizado (Decreto nº 6.302/2007); gestão democrática (Escola de Gestores/ Pró-Conselho); formação de professores (Política Nacional de Formação, Fóruns Estaduais/ Plataforma Freire, Universidade Aberta); disponibilização de livros didáticos; programas profissionalização (Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica/ Programa Brasil Profissionalizado/

Pronatec); Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, entre outras.

Tendo em vista a preocupação em ampliar a jornada escolar e objetivando que a escola atenda os alunos em tempo integral, surgiu o Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10, através do qual, as escolas das redes públicas de ensino estaduais e municipais desenvolvem atividades de acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes, cultura digital, promoção da saúde, comunicação e uso de mídias, investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica, no turno inverso ao das aulas (BRASIL, 2015).

Uma outra reforma foi na política de Avaliação do Ensino Médio, criada no contexto das reformas dos anos de 1990, que instituiu a avaliação dos sistemas de ensino. Desta forma, foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que incidiu com o propósito inicial de avaliar em cada escola, a partir do desempenho dos concluintes e egressos do Ensino Médio, a qualidade da Educação Básica no Brasil. Desde a sua implantação em 1998, o ENEM ampliou suas funções hoje servindo para o ranqueamento de escolas e como instrumento de avaliação para o acesso ao Ensino Superior.

A normatização do ENEM foi instituída pela Portaria Ministerial nº 438, de 28 de maio de 1998, sendo de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A concepção do ENEM, segundo Castro (2000), está pautada nas orientações para a educação básica, estabelecidas pela LDB e pelas Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, como um instrumento que baliza e induz a reforma do Ensino Médio.

Conforme as informações divulgadas no Portal do INEP, o ENEM teve sua primeira edição no ano de 1998, na qual se registrou a adesão de 157.221 inscrições de adolescentes concluintes e egressos do Ensino Médio. Ao longo dos anos, houve um aumento significativo de inscritos em todas as regiões do Brasil, sendo que,

no ano de 2011, o número de participantes foi de 6.221.697, evidenciando a evolução significativa do número de inscritos. Tal fato deve-se a mudanças e reformulações ocorridas no Exame no período de 1998 a 2010.

Em 2005, o MEC instituiu o Programa Universidade para Todos (ProUNI), modalidade social com uso do resultado da nota no ENEM, como critério de seleção para bolsas de estudos integrais e parciais, para cursos no ensino superior privado. No ano de 2009, implantou-se um novo ENEM - o Exame passou por profundas mudanças, envolvendo a implantação do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) para ingresso em universidades públicas, com a implantação de uma nova matriz curricular com foco na formação de competências e habilidades, com a inclusão de Língua Estrangeira e a definição de um novo formato para o Exame (ANPED, 2017).

Em 2010, é lançado mais um programa que impactou na concepção e currículo do Ensino Médio, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) no âmbito governo federal, com adesão dos Estados, realizado pelas Secretarias de Educação Estaduais e Distrital, e as escolas de Ensino Médio passaram a receber apoio técnico e financeiro, através do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE para a elaboração e o desenvolvimento de seus projetos de reestruturação curricular.

A Lei que orientou o funcionamento do Ensino Médio Inovador foi instituída pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, e integra as ações do PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. Desta forma, conforme define a LDB (9394/96), ao currículo do Ensino Médio, como uma etapa final, foram reintegrados novos métodos e recomendações bem claras para a organização dos conteúdos de ensino, em estudos ou áreas interdisciplinares e o desenvolvimentos de projetos. (BRASIL, 2009).

Conforme citado pelo Programa Ensino Médio Inovador, os projetos de reestruturação curricular poderiam possibilitar o desenvolvimento de atividades integradoras que articulam as

dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, contemplando as diversas áreas do conhecimento a partir de oito macrocampos: acompanhamento pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Cultura Corporal; Cultura e Artes; Comunicação e uso de Mídias; Cultura Digital; Participação Estudantil e Leitura e Letramento (BRASIL, 2011).

A identidade do Ensino Médio historicamente se definiu na superação do dualismo entre propedêutico e profissionalizante de forma a garantir a identidade unitária, ainda que assumisse formas diversas e contextualizadas (BRASIL, 2015). A homologação desta proposta à época de sua implantação entendeu que a base unitária implica articular as dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura, na perspectiva da emancipação humana, de forma igualitária para todos os cidadãos.

Nesse sentido, o que o Ministério da Educação propôs por meio da SEB um programa de apoio para promover inovações pedagógicas das escolas públicas (estaduais, inclusive Colégios das Universidades Estaduais; e federais, Colégios de Aplicação das Universidades Federais e Colégio Pedro II), objetivando o fomento de mudanças que se fazem necessárias na organização curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2015).

Os impactos e transformações deste projeto tiveram como objetivo a melhoria da qualidade do Ensino Médio nas escolas públicas, sinalizadas para as seguintes metas, conforme nos relata o documento supracitado:

Superação das desigualdades de oportunidades educacionais; Universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no Ensino Médio; Consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando a diversidade de sujeitos; Oferta de aprendizagem significativa para jovens e adultos, reconhecimento e priorização da interlocução com as culturas juvenis (RESOLUÇÃO CD/FNDE/nº 29, 2007).

Essa reforma objetivava a universalização, a formação identitária do Ensino Médio, respeitando a diversidade de sujeitos,

a cultura juvenil e uma concepção de formação ampla e integral com finalidade de superação das desigualdades educacionais.

Em 2010, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) criou um grupo de Trabalho para tratar da Reforma do Ensino Médio, composto por secretários estaduais de educação, representantes do MEC e especialistas. O grupo deveria se dedicar a discutir mudanças no ensino médio, etapa em que o desempenho dos alunos brasileiros ficou estagnado no período 2009-2011. Esse grupo de trabalho, em atendimento à solicitação do Ministro da Educação Aloizio Mercadante, ouviu a opinião dos gestores estaduais sobre a redução do número de disciplinas, expansão das escolas de tempo integral e uso de ferramentas tecnológicas como formas de estimular os estudantes e melhorar a qualidade do ensino médio (FERRETI, SILVA, 2017).

Em 2011, o governo federal implantou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), através do PL nº 12.513, com o objetivo de conceder bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de grau técnico e de formação inicial e continuada (educação profissionalizante e tecnológica), em instituições privadas e públicas de ensino técnico.

Em 2012, foram aprovadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio pelo Conselho Nacional de Educação (DCNEM/CNE). As DCNEM tiveram uma primeira proposição em 1998/1999 e a segunda quando da revisão e reformulação dessas Diretrizes ocorreram entre os anos de 2011 e 2012. Nesse processo, ressalta-se que sempre houve embates em torno das concepções a respeito dos projetos societários e educativos que marcaram a formulação dessas políticas curriculares para o ensino médio. Tais disputas se refletem no Documento Referência da Conferência Nacional de Educação 2014 (CONAE, 2014), na parte sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o ensino médio que compreende o trabalho, ciência, tecnologia e cultura (Parecer CNE/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB 02/2012).

As DCNs conferiam uma identidade para o Ensino Médio ao propor que esta última etapa da educação básica se oriente pela busca de uma formação humana integral. A ideia de formação

integral e integrada se coaduna com as formulações em torno do conceito de formação politécnica e tecnológica, a qual tem sido modelo quando se trata de propor políticas de currículo, que têm por finalidade uma organização pedagógica menos fragmentada e hierarquizada. Tais proposições resgatam o debate que vinha sendo feito acerca da identidade do Ensino Médio no contexto das discussões da LDB, mas, pelas correlações de força daquele período de construção da LDB, ficaram enfraquecidas (MOURA, LIMA FILHO, SILVA, 2015).

Outra grande reforma que marcou o currículo foi a da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Parecer CNE/CEB 11/2012 e Resolução CNE/CEB 06/2012) expôs que além da “intercomplementaridade” não ter sido resolvida com o tempo, as novas diretrizes (MEC, DCNEP, 2012, p. 58) mantiveram a Educação Profissional “articulada e subsequente ao Ensino Médio, podendo a primeira ser integrada ou concomitante a essa etapa da Educação Básica”.

Entretanto, esta previsão de Educação Profissional “não integrada” ao Ensino Médio, tanto na forma concomitante quanto na forma subsequente, não é mera questão curricular ou de organização do trabalho pedagógico escolar, pois, permitindo inferir que, ao manter percursos formativos fragmentados, divididos e não integrados, a escola reproduz e aprofunda a dualidade, marca histórica ao se tratar do Ensino Médio (SOARES JÚNIOR, 2018).

Também, deve-se observar que, após dez anos, desde as primeiras versões (1998/1999), e mais de sete anos da mudança de orientação política na gestão do governo federal de 2003, em que se deflagrou a revisão desses documentos normativos, chegou-se à homologação, em 2011, das DCNEM, mediante o Parecer Nº 05/2011 e Resolução Nº 02/2012, e das DCNEP, mediante o Parecer Nº 11/2012 e Resolução Nº 06/2012, todos emanados do CNE/CEB (SOARES JÚNIOR, 2018).

Nesse sentido, em relação ao Documento Referência da CONAE/2014, o mesmo não se pode dizer das DCNEP aprovadas também em 2012, em que aspectos mais críticos foram apontados

por intelectuais, educadores e trabalhadores da educação, durante o período de sua elaboração, análise e discussão no CNE, indicando as sintomáticas dificuldades de se implementar um projeto de Educação Profissional que não esteja restrita à lógica mercantil (BERNARDIM; SILVA, 2014).

Em 2013, o Ensino Médio, alvo de disputas hegemônicas, foi foco da política pública por meio de um PL nº 6.840-A/2013, que foi resultado do Relatório da Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio – CEENSI, no qual se propôs alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com vistas a instituir uma jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dar outras providências - e que, posteriormente, foi tomada como base para o processo de construção da MP nº 746/2016 (atual Reforma do Ensino Médio) que culminou na promulgação da Lei nº 13.415/2017¹.

Este processo iniciou em 2013 com resistência de dez entidades² que interviram no sentido da não aprovação do projeto e em defesa do Ensino Médio por entenderem que esse PL nº 6.840-A/2013 representava o desmonte da Educação Pública de Ensino Médio consolidada nos anos dois mil e por aprofundar, ainda mais, o fosso que separa a Educação das camadas populares da Educação das Elites³, especialmente ao não permitir que estudantes pobres curse certas áreas do conhecimento.

Dentre as entidades educacionais públicas que se posicionaram, tem-se: a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), o Fórum Nacional de Diretores das Faculdades

1 Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/informe-sobre-movimento-nacional-pelo-ensino-medio>. Acesso em: 13 de jun de 2017.

2 Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Informe_do_Movimento_Nacional_pelo_Ensino_Me_dio_sobre_o_PL_6840_16122014.pdf. Acesso em: 25 ago. 2019.

3 Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/18WxKSk64HGN8bGU1fQs0VE9_PxMYLzFY. Acesso em: 25, agosto.2019.

de Educação (FORUMDIR), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, a Associação Nacional de Política e Administração da educação (ANPAE), o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (CONIF) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)⁴. Este projeto ficou sem movimentação até outubro de 2014, quando, ao retornar as audiências públicas, o Movimento, em nova reunião com o Ministro da Educação, em 01 de dezembro de 2014, apresentou a moção de rejeição aprovada na CONAE do PL 6840-A/2013.

A necessidade de Base Nacional Comum para a educação foi regulamentada pela Lei 13.005/14, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024), estabelecendo o período de dois anos para amplo debate de construção da base nacional comum, tendo como estratégia institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com “abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizassem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados” (OBSERVATÓRIO DO ENSINO MÉDIO, 2016).

Entretanto, embora a incidência dos educadores e movimentos sociais e sindicais na tramitação parlamentar em um Movimento Nacional por uma BNCC que expressasse os anseios da sociedade civil para o EM, no dia 16 de dezembro de 2014, aconteceu a última reunião da Comissão Especial da Câmara dos Deputados (CEENSI) e logo o PL 6840/2013 foi aprovado por unanimidade, na gestão do Partido dos Trabalhadores (PT) no governo da presidenta Dilma Rousseff (OBSERVATÓRIO DO ENSINO MÉDIO, 2016).

4 Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/manifestacao-das-entidades-educacionais-sobre-politica-de-formacao-de-professores-anunciada>. Acesso em: 25 ago 2019.

Logo após, ocorreu em agosto de 2016 um golpe de estado, que aprovou o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Assumindo então o governo seu vice, Michel Temer, instituindo novos ministros dos partidos da sua base aliada. No Ministério da Educação assume Mendonça Filho (2016 -2018) que colocou celeridade ao processo de aprovação da Base Nacional Comum Curricular em detrimento à homologação não efetivada do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) – meta do PNE.

Uma terceira versão da BNCC foi lançada em abril de 2017 apenas para a educação infantil e ensino fundamental – desmenbrando a Educação Básica de forma aligeirada em sem a escuta democrática a comunidade educacional, sendo homologada em dezembro do mesmo ano. Em abril de 2018, foi lançada a BNCC para o ensino médio, pois a proposta de fevereiro de 2017 foi homologada pela Lei nº 13.415/2017(CÁSSIO, CATELLI JR, 2019).

A chamada “Reforma do Ensino Médio” do governo Michel Temer não pode ser considerada fora do contexto de fragilidade institucional da democracia brasileira e do contexto da retomada do avanço neoliberal contra os direitos sociais e a favor da abertura de oportunidades de negócios no campo educacional público para o grande capital nacional e internacional⁵.

O Ensino Médio na Rede Estadual do Piauí: processo de Reforma Curricular e desafios para a expansão e qualidade do ensino

Nesse sentido, destacaremos alguns aspectos relacionados aos resultados da política de reforma curricular para o Ensino

5 No atual governo de Jair Bolsonaro, na gestão de Ricardo Velez (jan./2019 a abr./2019) à frente do MEC, a BNCC deixou de ser tema de destaque e o processo de implementação dessa Base deixou de avançar em nível federal nesse período, pois depende de repasses de recursos federais aos Estados e Municípios, o que coloca dúvidas ao processo (CÁSSIO, CATELLI JR, 2019), especialmente, por sucessivos cortes no orçamento da Educação Básica e Superior em cenário de congelamento por 20 anos dos gastos públicos federais em vigor desde a promulgação da Emenda Constitucional nº 95/2016 nas áreas sociais como a educação, a saúde, a assistência sociais e demais áreas.

Médio da rede estadual de educação do Piauí com seus elementos constitutivos para um contexto de análise dos impactos e retrocesso da BNCC (2018) na realidade dessa etapa de educação piauiense.

No tocante, a organização Curricular da Oferta do Ensino Médio regular pela Seduc-PI se estrutura conforme Tabela 1:

Tabela 1 – Matriz Curricular do Ensino Médio da Rede Estadual do Piauí conforme DCNEM

CURRÍCULO PARTE COMUM - OFERTA DO ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE REGULAR INSTRUÇÃO NORMATIVA SUPEN N° 002/2017 COMPONENTES CURRICULARES DA BASE COMUM									
ÁREA DO CONHECIMENTO	DISCIPLINA	1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		CHTD	CH ÁREA
		CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA		
	Língua	06	240	06	240	06	240	720	
LINGUAGENS	Portuguesa								
	Arte	02	80	02	80	02	80	240	
MATEMÁTICA	Educação Física	02	80	02	80	02	80	240	1.200
	Matemática	06	240	06	240	06	240	720	720
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Física	03	120	03	120	03	120	360	
	Química	03	120	03	120	03	120	360	
	Biologia	03	120	03	120	03	120	360	1.080
CIÊNCIAS HUMANAS E	História	03	120	03	120	03	120	360	
	Geografia	03	120	03	120	03	120	360	
SOCIAIS APLICADAS	Filosofia	01	40	01	40	01	40	120	
	Sociologia	01	40	01	40	01	40	120	940
TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA DA BASE COMUM									3.960

FONTE: SEDUC, PI, 2017.

A proposta curricular na Tabela 1 vigorava na rede estadual desde 2008 a 2017 e fazia parte essa matriz curricular das exigências normativas decorrentes do processo de elaboração dos currículos para o EM tomando por parâmetro os Referenciais Curriculares Nacionais e as diretrizes para o EM. Essa organização curricular fazia parte de uma política maior do Plano Nacional da Educação que orienta a política estadual, executada pela SEDUC/PI que objetivou subsidiar o trabalho de coordenadores pedagógicos,

professores e gestores escolares visando melhoria da qualidade do ensino das escolas públicas, a partir de organização de um currículo sistematizado.

Na rede Estadual do Piauí com a adoção do Currículo Piauí para a etapa do Ensino Médio passará a contemplar no seu Currículo somente quatro áreas do conhecimento como obrigatórias: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências na Natureza alterando significativamente sua matriz curricular que era de formação ampla contemplando todas as seis dimensões formativas. Com essa medida o sistema estadual de educação opta por estar em “consonância” com uma política currículo do governo central que estabelece uma padronização dos itinerários formativos, permite a educação a distância dentro dos 40% da carga horária (para ser assumido por parcerias privadas), abre para a possibilidade da contratação de profissionais de notório saber na escola.

Para Hernandes (2020,p.598) destaca que, segundo a Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), “são os sistemas de Ensino que deverão escolher quantos e quais arranjos podem, querem ou pretendem oferecer para os estudantes, tendo em vista a relevância e as possibilidades que tenham em oferecê-los”. Nesse sentido essa lei “apresenta um mecanismo para que os sistemas de Ensino se desobriguem da oferta de todos os cinco arranjos curriculares”. Essas medidas estão Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017) portanto “em desacordo com o princípio da igualdade na oferta e da manutenção de padrão de qualidade de Ensino, determinado pelos artigos 206 e 211 da Constituição Federal/1988” (HERNANDES,2020).

Destaca-se que esses itinerários formativos para uma rede de educação como o caso do Piauí, trará grandes prejuízos, tendo em vista que temos uma rede grande que está presente em todos os 224 municípios que em grande parte possuem somente uma escola estadual de ensino médio, ocasionará um processo sem escolha de itinerários que poderão ser impostos pela gestão estadual da educação. Ademais, todas essas questões relacionadas a oferta dos itinerários formativos desse processo acarretará em prejuízos principalmente para a educação do Campo que já foi

fortemente afetada pelo fechamento de escolas do campo e a problemática da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que se quer é mencionada nessa matriz curricular na proposta da rede Estadual do Piauí, considerando se tratar de etapas da educação que são marginalizadas ao longo da sua inserção e garantia do direito à educação.

Para Freitas (2018) a BNCC promoverá o maior alinhamento curricular ao MEC, eliminando as diversidades locais e a capacidade do estado de incluir ou modificar o seu próprio currículo. Implicando na prática que as redes de ensino não terão seu próprio currículo, mas sim um alinhamento curricular a proposta nacional. Tudo isso para responder as políticas de avaliação e de ranqueamento das redes, escolas e estudantes.

Quando a atual BNCC foi aprovada sua orientação normativa, de concepção de educação, princípios, diretrizes e matriz curricular, se contrapõe ao currículo do Ensino Médio da Rede Estadual do Piauí, pois, passou a considerar um currículo que contempla competência e habilidades a serem ensinadas por meio de itinerários formativos que reduzem a carga horária das disciplinas, os conteúdos, instrumentaliza a concepção e natureza do ensino médio, sem qualquer articulação com as realidades locais.

O processo de elaboração da BNCC traduzido para a realidade do estado como Currículo Piauí para a etapa do Ensino Médio é destaque no site da SEDUC (PI) apresentado pelo atual secretário de educação como “construído coletivamente e que contém toda a proposta de formação para os jovens, a partir de 2021, em escolas-piloto, após a aprovação e homologação do conselho”(Disponível em: <https://seduc.pi.gov.br/curriculopiaui>).

Esse processo se desenvolve de forma aligeirada e sem diálogo com os professores, sindicatos e sociedade civil organizada. Foram realizadas duas audiências públicas, um em dezembro de 2019 (Presencial) e a outra em dezembro de 2020 no Conselho Estadual de Educação (Remota) para discussão da minuta proposta pela SEDUC/PI. No entanto, essa minuta só foi

disponibilizada para os conselheiros do Conselho Estadual de Educação do Piauí (CEE).

A sociedade civil, os educadores, universidades e sindicatos participaram somente do debate no momento da audiência que teve seu foco nos intenários, carga horária, concepção de ensino médio, retirada de disciplinas do currículo.

Esse debate acarretou em adoção de medidas pelo CEE no final de 2020, tais como a realização de uma consulta pública a comunidade educacional e os estudantes, com prazo estipulado de 15 dias para a disponibilização da Minuta de Resolução CEE/PI nº087/2020 aos professores, universidades e sociedade civil, após deliberação na sessão realizada no dia 03/12/2020 com abertura de consulta pública para contribuições/sugestões de alteração da Minuta (<http://www.ceepi.pro.br>).

Ademais, fragilizam o processo de formação de professores, causando lacunas para o desenvolvimento de uma formação mais humanista, artística e cultural para as gerações presentes e futuras. Distanciando ainda, a população de 15 a 17 anos e os jovens e adultos da perspectiva de uma formação integral e para a politecnicidade que contemple as dimensões trabalho, da ciência, da tecnologia e cultura, na perspectiva da emancipação humana, de forma igualitária para todos os cidadãos.

Considerações

A trajetória da educação pública está diretamente relacionada à busca do ideário da conquista dos direitos sociais e humanos. Verifica-se, no percurso dessa trajetória, a existência de inúmeros movimentos sociais que pleitearam a educação, sua obrigatoriedade, difundir o acesso, o acréscimo da jornada escolar, o financiamento da educação obrigatória e a garantia da qualidade de ensino.

Esses aspectos estão vinculados à universalização da educação pública, a criação de condições de oferta com qualidade, envolvendo a educação básica e superior, de modo particular o Ensino Médio – etapa marcada pela exclusão

educacional, pela falta de investimento público e por reformas e contrarreformas curriculares que alteraram de forma incidente a sua finalidade constitucional, ocasionado rupturas na mudança de sua concepção e finalidade que não dialoga com os anseios da sociedade e comunidade educacional.

Essas reformas Curriculares na realidade brasileira já foram desenvolvidas em outros países sem sucesso, ocasionado desigualdades educacionais, processo de privatização e exclusão, fundamentações ideológicas ao ponto de país desenvolvidos abandonarem essas reformas em seus currículos escolares.

Para a realidade do estado do Piauí é necessário considerar para qualquer processo de alteração da política estadual de educação o cumprimento do PEE (2015-2025), sobretudo, no tocante para o currículo a elaboração de um currículo que garanta o acesso, a permanência, a qualidade da educação pública, condições reais de sentido e significado nos mais diversos contextos históricos, econômicos, políticos e sociais. E que sobretudo, esses processos contemple a participação ativa dos professores nesse processo, sua liberdade de ensinar, de criar, de colaborar no processo de formação humana e integral dos estudantes.

Ressalta-se a importância do diálogo, participação e luta em defesa da educação pública como direito social que se contraponha a todas as ações nefastas de desmonte e destruição da educação pública.

Portanto, a rede estadual do Piauí, segue em processo de elaboração de um “novo currículo” para o Ensino Médio piauiense aderindo a essa proposta da BNCC do MEC. Requerendo da sociedade e dos educadores uma participação crítica nesse processo e resguardando à educação integral e de qualidade como direito social a população etária que demanda dessa etapa de educação.

Referências

ARANHA, M. L. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 13 set. 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20/12/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996, Seção I, p. 27833-27841.

_____. Lei nº 9424, de 24/12/1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no Art. 60 § 7º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 dez. 1996.

_____. Constituição (1988). **Emenda Constitucional nº 53**, de 19 de dezembro de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 1 mai. 2017.

_____. Constituição (1988). **Emenda Constitucional nº 59**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 1 mai. 2020.

_____. Documento: os riscos do Pronatec para a educação técnica profissional. In: **Revista Retratos da Escola Ensino Médio e a Educação Profissional**. V.5, nº 08, jan./jun.2011 – Brasília: CNTE, 2007.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 11 abr. 2018.

_____. **Lei nº 11.079**, de 30 de dezembro de 2004. Institui a Parceria Público-Privada - PPP. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l11079.htm. Acesso em: 5 jul. 2015.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Ministério da Educação, 2007c.

_____. **Lei nº 11.738**, de 16 de junho de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 20 ago. 2020.

_____. Decreto nº 6094, de 24/04/2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília: Senado Federal, 25 abr. 2007d.

_____. **Programa Ensino Médio Inovador Documento Orientador (2011)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 12 de fevereiro de 2017.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n. 18, de 2 de outubro de 2012**. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 9/2012, que trata da implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n. 8, de 5 de maio de 2010**. Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2010.

_____. **Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado-PDRAE**. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, nov. 1995.

DOURADO, L. F.; AMARAL, N. C. Financiamento e gestão da educação e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, L. F. (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-**

2020): avaliação e perspectivas. Goiânia: UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 285-315.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Políticas públicas do ensino médio: iniciativas governamentais e o Ensino Médio Inovador. In: **Revista Retratos da Escola Ensino Médio e a Educação Profissional**. V.5, nº 08, jan./jun.2011 – Brasília: CNTE, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura do mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Inep, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, out. 2005, p.1087-1113

HERNANDES, P. R. A Lei no 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. vol.28 nº.108 Rio de Janeiro Jul./ Set. 2020.

IANNI, O. **O ciclo da Revolução Burguesa**. Petrópolis: Vozes, 1985.

IANNI, Octavio. **Estado e Planejamento no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

MENEZES-FILHO, N. “Equações de Rendimentos: Questões Metodológicas”. In: Corseuil et al. Estrutura Salarial: Aspectos Conceituais e Novos Resultados para o Brasil. **IPEA**. 2002, p.51-66.

MOURA, D. H.; Lima Filho, D. L.; SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, p. 1057-1080, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000401057. Acesso em: 12 de abril de 2017.

UFPR. **OBSERVATÓRIO DO ENSINO MÉDIO**, 2016.
Disponível em <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/nossasproducoes/artigos/>. Acesso em 01 de out, 2020.

PINTO, José Marcelino Rezende (2011). Quanto custa financiar um “PNE pra Valer”? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr. 2011.

PINTO, José Marcelino Rezende **Os Recursos para Educação no Brasil no contexto das finanças públicas**. Brasília: Ed. Plano, 2008.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 27. Ed. Petropolis: SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O RESGATE DE UM EMPOEIRADO DISCURSO. **EDUCAÇÃO EM REVISTA (ONLINE)**, v. 34, p. 1-15, 2018.

A SURDEZ E AS RELAÇÕES CONFLITUOSAS COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR- BNCC

Francisca Neuza de Almeida Farias

Introdução

Devido à diferença significativa da condição à qual o surdo foi subjugado e subjulgado historicamente, buscamos estudar continuamente acerca das leis referentes à educação, assim como as modificações que se dão nesse sentido, a fim de observar se há, verdadeiramente, mudanças que contribuam para a inclusão desse indivíduo, ou se ainda permanecemos sujeitos a políticas curriculares desvinculadas da realidade desse público falante de uma língua própria, garantida por lei.

A metodologia utilizada para essa pesquisa, de cunho bibliográfico, foi a qualitativa, levando em consideração autores que tratam das questões curriculares, como Sacristán (2007) e Fetzner (2011); as bases legais que tratam sobre a língua e a comunidade surda, como a lei 10.436/2002 e a Declaração universal dos direitos linguísticos, assim como pesquisadores que estudam sobre a surdez e a língua de sinais - Skliar (2010;

2012), Sacks (2015), Fini (2017), dentre outros, e a própria Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, objeto primário de nosso estudo.

O interesse em estudar sobre esse tema deveu-se ao convite para participar de seminário sobre a BNCC, organizado pelo Campus Clóvis Moura-CCM, da Universidade Estadual do Piauí - UESPI, aliado às pesquisas que já vimos realizando, a fim de entender, aprender e apreender sobre a língua de sinais, inclusão e identidade surda. Essa pesquisa é significativa por levantar o véu sobre os aspectos curriculares que dizem respeito a esse público, que vem, sistematicamente sendo negligenciado pelas políticas educacionais, levando em conta que o currículo não é neutro, pelo contrário, ele é permeado de intenções, uma vez que determina, desde a escolha dos conteúdos a serem ensinados, até o como a escola e a sala de aula serão organizadas e estruturadas.

Surdez e língua de sinais: uma conquista legal

Quando falamos em surdez, língua de sinais, automaticamente entramos em um redemoinho de reproduções de discursos de limitações, dificuldades, estereotipização, mas também de lutas, de tensões e buscas da quebra desses paradigmas estatizantes. Isto se dá porque somos sabedores de que o surdo não é um ser apolítico, mas um ser com “capacidades de linguagem, pensamento, comunicação e cultura” (SACKS, 2011, p. 10) e, como sujeito no mundo, precisa que se leve em conta suas dimensões social, histórica, cultural, quando se estabelece leis, currículos que interferirão em seu desenvolvimento cognitivo-emocional.

Skliar (2010, p. 14) nos adverte que por fazer parte de uma minoria, em termos numéricos, em relação ao ouvinte, o surdo vivenciou e ainda vivencia “um processo de alterização, de minorização”, havendo necessidade de reconstruirmos e ressignificarmos nossas políticas educacionais de modo a incluí-lo, de fato, respeitando sua identidade.

Com relação à identidade surda, aprendemos com Perlin (2012), que ela pode estar dentro da seguinte caracterização: a) **Identidades surdas**, aquela caracterizada por uma militância, por se identificar com a surdez e a comunidade surda; b) **Identidades surdas híbridas**, aquela que é usada em momentos específicos da vida, embora tendo presente em sua cultura duas línguas - a oral e a de sinais, comum em surdos que nasceram ouvintes e ensurdeceram, com o tempo; c) **Identidades surdas de transição**, aquela perceptível em surdos que sofreram desde a mais tenra idade o “cativeiro da hegemônica experiência ouvinte” (PERLIN, 2012, p.64), surdos que, filhos de pais ouvintes, não tinham contato com a comunidade surda e, ao iniciar esse processo, começam a desouvintizar, aceitando-se como surdo; d) **Identidade surda incompleta**, aquela em que a identidade ouvinte é superior à identidade surda, geralmente se dá em que vive alienado, dominado pela ideologia ouvintista, e nega sua surdez e e) **Identidades surdas flutuantes**, são aquelas em que os surdos vivem sob a égide dos ouvintes, desprezam a cultura surda e não se esforçam para manter algum vínculo com a comunidade surda.

A compreensão sobre essas identidades é importante no sentido de, a partir delas, buscarmos formas, metodologias, mudanças que contribuam não apenas para a integração desses indivíduos na comunidade escolar, mas principalmente sua inclusão. Além disso, é conveniente que ao tratarmos sobre questões referentes a outras comunidades, principalmente linguísticas, levemos em consideração a cultura e as leis que norteiam seu cotidiano.

No que se refere às leis, temos na 10.436, de abril de 2002 a legalização da Libras como língua da comunidade surda brasileira, assim como sua obrigatoriedade no ensino superior, nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. Para os demais cursos, a lei determina que seja optativa, possibilitando se não um aprendizado efetivo da língua, pelo menos o conhecimento básico sobre a língua e seus falantes, naturais ou não. A lei 10.436/2002 acorda ainda, em seu art. 1º, § único e em seu Art. 2º, que:

Art. 1º § **único: Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que** o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º - Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil (BRASIL, Lei 10.436/2002).

Como vemos, a Libras é uma língua com estrutura gramatical própria, reconhecida em lei e, como tal, deve ser respeitada por toda comunidade linguística, surda ou não surda. Além disso, as empresas de serviço público devem apoiar seu uso e difusão, como um meio de proporcionar a inclusão da pessoa com surdez e a interação entre surdos e ouvintes.

O decreto lei 5.626, de dezembro de 2005, que regulamenta a lei 10.436/2002, em seu capítulo VI, Art. 22, por sua vez, determina no Art. 22, que “as instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

- I – escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
- II – escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes de diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa” (BRASIL, Decreto lei 5.626/2005)

Entendemos, desse modo, que as instituições de ensino têm de promover a inclusão de alunos surdos, garantindo-lhes educação bilíngue desde a educação infantil até o ensino médio

ou educação profissional, e ainda lhes oferecer a presença de intérprete em sala de aula, a fim de lhes garantir o acesso e compreensão das aulas.

A partir daí, iniciamos nosso questionamento: isso está sendo cumprido, de fato pelas escolas, quer sejam inclusivas ou não, ou apenas são leis de direito? Faz-se necessário uma tomada de posição por todos nós que fazemos educação, no sentido de, conforme Paulo Freire, levar o aluno a se sentir fazedor, pois conforme este autor, quando o homem não se sente fazedor, ele se aniquila.

As Leis e os Direitos Linguísticos

Entretanto, já tínhamos, com a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos acordado em Barcelona, de 6 a 9 de junho de 1996, a garantia da igualdade linguística, quer dizer, esta declaração baseou-se no princípio de que, segundo seu Art. 5º:

os direitos de todas as comunidades linguísticas são iguais e independentes do seu estatuto jurídico ou político como línguas oficiais, regionais ou minoritárias; Designações tais como língua regional ou minoritária não são usadas neste texto porque, apesar de em certos casos o reconhecimento como língua minoritária ou regional poder facilitar o exercício de determinados direitos, a utilização destes e doutros adjetivos serve frequentemente para restringir os direitos de uma comunidade linguística (Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, 1996).

Como podemos ver, ao levar em consideração a Declaração Universal dos Direitos Coletivos dos Povos (1990), a Declaração de Santiago de Compostela do PEN Internacional e a Declaração de 15 de Dezembro de 1993, as Convenções dos Conselhos da Europa, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (1992), a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1966), dentre outros pactos internacionais, a Declaração Universal dos

Direitos Linguísticos (DUDL) já outorga a todas as comunidades linguísticas, minoritárias ou não, o direito de igualdade.

De acordo com esta declaração, é inadmissível toda e qualquer discriminação contra uma comunidade linguística, baseadas em soberania política, situação social, econômica etc. Desse modo, ao postular quaisquer parâmetros referentes à educação e, mais especificamente, às questões linguísticas, imprescindível se torna que atentemos para os ditames das leis e acordos nacionais e internacionais.

Continuando sua defesa da igualdade das comunidades linguísticas e das bifurcações inerentes a essas questões, a DUDL explicita ainda que o “ensino deve estar sempre a serviço da diversidade linguística e cultural, e das relações harmoniosas entre as diferentes comunidades linguísticas do mundo inteiro”, e afirma ainda em seu Art. 25 que:

Todas as comunidades linguísticas têm direito a dispor de todos os recursos humanos e materiais necessários para alcançar o grau desejado de presença da sua língua em todos os níveis de ensino no interior do seu território: professores devidamente formados, métodos pedagógicos adequados, manuais, financiamento, edifícios e equipamentos, meios tecnológicos tradicionais e inovadores.

Assim, além de ter garantido que todas as comunidades linguísticas são iguais, a DUDL também assegura que as comunidades linguísticas, de um modo geral, tenham atendidas as necessidades de sua língua em todos os níveis de ensino, como por exemplo, professores preparados para atender àquela comunidade, métodos e manuais adequados para propiciar um ensino e aprendizado satisfatórios.

Visto o exposto pelas leis referentes à Libras e à comunidade surda, assim como a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, entendemos que muito há por se fazer para que o que elas preconizam seja instituído de forma a garantir o direito real a essas pessoas. Contudo, em se tratando da BNCC, é indispensável que nos debruçemos para estudar e verificar se ela

está em conformidade com o que estabelecem, pelo menos, as leis nacionais.

A BNCC e as Propostas para a Educação de Surdos

O documento oficial da BNCC a dispõe, em sua apresentação, como “completa e contemporânea”, levando em consideração o aluno e suas perspectivas para o futuro, porém procura se eximir de culpas já pontuando que ela, por si só, “não alterará o quadro de desigualdades ainda presentes na educação básica do Brasil” (BRASIL, 2018). É preciso levarmos em consideração o fato de que em dezembro de 2018 ela foi homologada e se coloca como:

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).

Além do mais, seu marco legal é a Constituição Federal de 1988, a qual, em seu artigo 205 reza 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, 1988, Art. 205).

Desse modo, havemos de ter muito sobre o que atentarmos, uma vez que a educação básica em nosso país vem sendo debatida há décadas, entretanto ainda pensando-se (muito embora não se oralize) em uma homogeneidade que não existe em nenhuma instância sociocultural, principalmente linguística. Sabemos que embora falantes de uma mesma língua, a diversidade de falares já mostra o quanto a língua tem múltiplas nuances, imagine, duas línguas de modalidades diferentes se entrecruzando no ambiente

escolar, sem planejamento, sem um direcionamento adequado para os usuários de ambas as línguas.

Para entendermos melhor os conflitos existentes entre o que esse documento legal estabelece e a realidade das escolas, ditas inclusivas ou bilíngues, é importante levarmos em conta as 10 competências básicas por ele pontuadas, tais como: 1) o conhecimento; 2) o pensamento científico crítico e criativo; 3) o repertório cultural; 4) a comunicação; 5) a cultura digital; 6) trabalho e projeto de vida; 7) argumentação; 8) autoconhecimento e cuidado; 9) empatia e cooperação e 10) responsabilidade e cidadania. Embora todas elas sejam relevantes, focaremos em alguns pontos os quais deveriam priorizar as questões socioculturais e linguísticas, caso contrário essas competências perdem o sentido, senão vejamos:

Quando a BNCC apresenta a competência **conhecimento repertório cultural** e nelas explicita, respectivamente, que devemos:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade [...] colaborando para a construção de uma sociedade solidária, e
Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, além de participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural (BRASIL, 2018).

Pensamos no surdo e seu conhecimento de mundo, de sua cultura, de sua história, a qual não é estudada, sequer mencionada nas escolas, tornando-o um sujeito sem identidade sociohistórica, sem representações sociais surdas, apenas ouvintistas. Como esse sujeito vai valorizar e utilizar os conhecimentos inerentes à sua comunidade? Todos temos identidade pessoal e cultural, entretanto a identidade surda não é tratada em termos curriculares, apenas legais.

Habermas (1988) traz a compreensão de identidade como algo formado dialeticamente entre o sujeito e a sociedade, mutável e, de certa forma, inconscientemente, em um processo no qual

estão inclusas a identificação própria e a identificação reconhecida pelos outros. Como haverá essa identificação e reconhecimento dos outros em relação ao surdo se *esses outros* não conhecem essa outra cultura e identidade? Devemos refletir sobre essas questões e revê-las com cuidado para que a inclusão se faça, de fato.

A competência **comunicação**, em nosso entender é a mais carente de revisão, pois coloca, explicitamente que devemos:

Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos para, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2018).

Apesar de falar em conhecimentos de linguagem verbal oral e escrita e de linguagem verbo-visual, a Libras não faz parte da grade curricular das escolas da educação básica, conseqüentemente, não há a partilha de informações, experiências e entendimento mútuo, preconizados nessa competência. Entendemos com Vigotski (1993), que a linguagem é a base do pensamento e, por meio dela, surgem todas as manifestações sociais, ou seja, sem linguagem não há pensamento, e se o sujeito não utiliza a própria língua para se comunicar, há um assujeitamento à língua do outro.

Assim sendo, é necessário um pensamento empático, ético, sobre o aluno surdo, no sentido de ele ter/ver contemplado no currículo de sua escola sua história, sua cultura, sua língua para se perceber sujeito participante desse processo. Lembramos Freire (2011, p. 55), quando diz que “estar com o mundo resulta de sua [do homem] abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é”, ou ainda, quando diz belamente que:

Existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. E é essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver (FREIRE, 2011, p. 57).

O aluno, surdo ou ouvinte, é um ser que ultrapassa esse viver, como assevera Paulo Freire, um ser eminentemente comunicativo, que precisa do outro para manter, mesclar e mudar sua identidade e a do outro nesse processo interativo, e não apenas absorver a identidade do outro passivamente porque não lhe é dado o direito de ser.

O maior problema, a maior dificuldade do aluno surdo, no ambiente escolar, é a comunicação, e se a Base Nacional Comum Curricular não contempla a Libras oficialmente, nas escolas, o surdo permanecerá à margem da sociedade. A inserção do intérprete nas escolas é um avanço, mas não é a solução, pois o surdo continua sem conseguir se comunicar com os ouvintes e vice versa.

Se a BNCC está organizada em campos de experiência como **o eu, o outro e o nós**, algo está em descompasso com essas competências ou as competências estão em descompasso com um número significativo de alunos - os alunos surdos. E pensamos também se esses alunos são menos, ou se foram e estão sendo desumanizados, pois como lembra Paulo Freire, a educação não é neutra, mas para trabalhar e incentivar a liberdade, ela precisa ser dialógica, permitir o diálogo entre as pessoas e entre elas com o mundo.

Todavia se esse sujeito não se percebe histórico, ele não tem voz, e sim quem fale por ele, ou no dizer de Freire, “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”, dizer a palavra não pode ser privilégio de alguns, mas de todos. (FREIRE, 2005, p. 90). Se ao surdo não é permitido sequer o direito de usar a sua língua e de tê-la em seu currículo de tal modo que possibilite o diálogo com os falantes de outras línguas, nesse caso, usuários da língua portuguesa, a escola não lhe granjeia oportunidades de alcançar autonomia, **empatia e cooperação e responsabilidade e cidadania**. Não podemos esquecer que, conforme Sacristán (2007,131-132):

ao lado do currículo que se diz estar desenvolvendo, expressando ideias e intenções, existe outro que funciona subterraneamente, que se denomina oculto. Na experiência prática que os alunos/as têm se misturam ou interagem

ambos; é nessa experiência que encontraremos o currículo real.

Assim sendo, para compreender tudo o que envolve o desenvolvimento dos currículos executados pela escola, é necessário observar não apenas os conteúdos que estão determinados nessas propostas curriculares, mas principalmente, o que não está presente, explicitamente, nesses documentos.

Então, perguntamos: A BNCC contempla, mesmo as necessidades de todos os alunos do Brasil? Se não, a quem ela atende? Qual a formação que esse documento pretende ofertar aos alunos? Por que devemos nos submeter aos conteúdos por ela determinados? Quais saberes e valores estão, subliminarmente, expressos pela BNCC? Segundo Silva (2015, p. 48):

Currículo e poder – essa é a questão básica que estrutura a crítica do currículo desenvolvida por Apple. A questão básica é a da conexão entre, de um lado, a produção, distribuição e consumo dos recursos materiais, econômicos e, de outro, a produção, distribuição e consumo de recursos simbólicos como a cultura, o conhecimento, a educação e o currículo.

Essa colocação de Silva (2015) fortalece nosso pensamento no sentido de refletirmos acerca dessa relação de poder entre conhecimento e currículo para, ao silenciarmos uns aspectos e darmos visibilidade a outros, não cairmos na esparrela de favorecermos apenas um determinado grupo de alunos, ou, conforme vimos tratando aqui, apenas uma determinada comunidade linguística em detrimento de outra.

Vale a pena pensarmos e repensarmos sobre esse documento, com o intuito de buscarmos as adaptações possíveis à nossa realidade, principalmente a da sala de aula, onde encontramos uma diversidade ampla de alunos e, nessa diversidade, nos deparamos com falantes de outras línguas.

Considerações Finais

Assim, faz-se necessário pensarmos a BNCC como um documento auto proclamado normativo, que orienta, ainda e sempre, as questões curriculares da educação básica em nosso país, sob a ótica do ouvinte, sem contemplar o que determinam as leis referentes à Libras e à pessoa surda.

Caso o surdo permaneça alijado do processo educacional de forma inclusiva, o fracasso escolar desses alunos permanecerá e muitos, por frequentarem escolas que não têm a Libras como meio de comunicação, acabam não se profissionalizando e se distanciando do meio acadêmico e, conseqüentemente, de empregos que exigem melhor qualificação.

É imprescindível, portando, contextualizar, de fato, os conteúdos dos componentes curriculares, adotar estratégias mais dinâmicas para o processo de ensino aprendizagem, visando o bom desempenho de todos os que fazem parte do contexto escolar, quer sejam alunos ouvintes ou surdos, pois estes sequer são mencionados pela BNCC.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível <http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 02 de agosto de 2020.

BRASIL Diário Oficial da República Federativa do. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**, que dispões sobre a Língua Brasileira de Sinais. Brasília, DF: 24 de abril de 2002.

BRASIL Diário Oficial da República Federativa do. Decreto – **Lei n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da lei n. 10.436/2002, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: 23 de dezembro de 2005.

BRASIL. **PNE em movimento**. Disponível em <pne.mec.gov.br/>. Acesso em 02 de agosto de 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FETZNER, Andrea Rosana. **Currículo**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2011.

FIN, Danielle Aguiar. **Currículos praticados: um estudo na educação de surdos-INES**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. UFRJ, 2017.

HABERMA.S, Jurgen 1988 – *Teoria de la acción comunicativa*. Madrid, Taurus, Vol II.

PERLIN, T. T. Gladis. **Um olhar sobre nosso olhar acerca da surdez e as diferenças**. In: Skliar, C.B. (Org.). Identidades surdas. Porto Alegre; 6 ed. Editora. Mediação, 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMES, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. São Paulo. 4 ed. Editora Artmed, 2007.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FARIAS, Francisca Neuza de Almeida Farias e LIMA, Ediane Silva. Slides sobre **BNCC – BASE NACIONAL COMUM PARA CURRÍCULOS e a proposta para a educação especial**. Apresentação em Seminário sobre BNCC. Teresina: UESPI, 2019.

SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre nosso olhar acerca da surdez e as diferenças. In: Skliar, C.B. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: 6 ed. Editora. Mediação, 2012.

SILVA, Aldelice Nascimento. **A Formação Docente para a Educação Básica nas Licenciaturas em Letras Vernáculas e em Desenho e Plástica na UFBA: o currículo na perspectiva das relações etnicorraciais.** Dissertação de mestrado. PPGEISU. Salvador: UFB, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993. UNESCO. **Declaração universal dos direitos linguísticos.** Barcelona de 6 a 9 de Junho de 1996.

A BNCC E A INCLUSÃO ESCOLAR DO SURDO: PONTOS E CONTRAPONTO

Ediane Silva Lima

Introdução

As línguas de sinais receberam o status de língua desde os estudos de William Stokoe, em meados de 1960, apesar de muitos educadores de surdos já reconhecerem as línguas de sinais ao longo do tempo, como bem fundamenta Karin Strobel, em sua pesquisa a respeito da história da educação de surdos. Contudo, esse status linguístico dessas línguas só ganharam notoriedade ao longo de processos de luta da comunidade surda em diferentes países, em que leis, regimentos e/ou decretos foram sendo aprovados, viabilizando fomentar e até mesmo rever formas de inserção, de tratamento e interação de pessoas com deficiência auditiva. Consequentemente, com a regulamentação dessas leis, houve o reconhecimento, além da língua de sinais, da firmação da comunidade surda, de novos valores e identidades foram sendo (re)construídas ao longo desses anos.

No Brasil, apenas em 2002, com o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, Libras, através da Lei nº 10.436, sancionada em 24 de abril, é que a comunidade surda teve a oportunidade

de ser percebida junto à comunidade majoritária. No caso, nós, ouvintes, falantes nativos do português brasileiro, passamos (apenas uma pequena parcela, é claro) a ‘enxergar’ o surdo como pertencente de um grupo social com uma forma de comunicação e expressão de modalidade visual-motora, ou seja, a língua de sinais, destituindo-a de conceitos gestuais/mímicas. E conforme o acesso a essa língua e a esse grupo foram sendo possíveis, através de cursos de formação/capacitação, especialmente, de profissionais da educação, em Libras, esse movimento continua em expansão, em que cada vez mais as pessoas têm interesse em aprender essa língua.

Ao longo desses 18 anos de oficialização da Libras, apesar dessa língua ter ganhado notoriedade, os surdos terem sido reconhecidos como falantes naturais dessa língua, bem como a sua inclusão como disciplina de caráter obrigatório e/ou optativo no ensino superior, alguns retrocessos ainda inviabilizam novos avanços, especialmente, no que diz respeito aos processos educacionais inclusivos da educação de surdos.

E é sobre isso que propomos discutir neste artigo, no qual discorreremos alguns pontos e contrapontos apresentados na Base Nacional Comum Curricular - BNCC que divergem do que regem e regulamentam os documentos legais, no que diz respeito ao processo de inclusão escolar da pessoa com surdez.

Para tal temos como objetivo geral: Discorrer alguns pontos e contrapontos da BNCC, no que diz respeito ao processo de inclusão escolar do surdo. De forma que, os objetivos específicos visam criticar a competência geral 4, que trata do uso das diferentes linguagens; bem como discutir os aspectos curriculares, quanto as metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas. E, finalmente, destacar a área de linguagens, com enfoque no Eixo oralidade do ensino de Língua Portuguesa e como isso precisa ser revisto quando pensamos na pessoa com surdez.

Fundamentam nossas discussões autores como: Sacks (2010); Strobel (2009); Farias;Lima (2018); Lacerda;Santos(2014) dentre outros. Nosso artigo está estruturado da seguinte forma: A BNCC, o comum e o currículo; O surdo, a surdez e a sua língua

de sinais; Que aspectos a BNCC considera a respeito do surdo e da sua língua de sinais?; A BNCC e a educação inclusiva do aluno surdo, é possível?

A BNCC, o comum e o currículo

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC é um documento de caráter normativo, servindo de referência para formulação do currículo dos sistemas de rede de ensino da educação básica. De forma que essa implementação de novo currículo, também deverá passar pelos cursos de Licenciatura que deverão reformular o PPC de seus cursos, pautando-se no que rege as competências gerais da BNCC.

É importante reconhecer que, esse documento traz grandes avanços na discussão da educação em nosso país, quando centraliza a base nacional comum com enfoque em dez competências gerais que colocam a educação como ponto central para formação de um cidadão que o mundo globalizado exige para atuar em sociedade cada vez mais corporativa e social.

A BNCC, em consonância com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, a LDBEN e com as Diretrizes Curriculares, os DCN, integra a Política Nacional da Educação Básica, o PNE. A BNCC reuniu tanto o que define as DCN como também o que propõe os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN. Ou seja, esse novo documento, atualiza o que fundamenta os PCN especialmente, no que diz respeito ao uso de TDIC para a sala de aula.

Diferentemente, do que muitos acreditam, a BNCC não trouxe tantas mudanças para a educação básica, na verdade, apenas ‘compilou’ os principais documentos que regem a educação básica do país, como os citados acima, e contextualizou as discussões atuais, tais como: cultura digital e diversidade cultural, por exemplo. Contudo, é importante destacar que essa base nacional comum surgiu da necessidade de reformular o Ensino Médio, através do programa Novo Ensino Médio, a ser adotado em todo o país. Direcionando, assim, uma (re)formulação obrigatória de

um currículo comum a todas as escolas públicas e privadas, em todo o território brasileiro.

Além disso, a BNCC tem objetivos bastante centralizadores, são eles: ajudar a superar a fragmentação das políticas educacionais; fortalecer o sistema de colaboração entre as três esferas de governo e balizar a qualidade da educação. Atuando como um instrumento fundamental para educação básica, por viabilizar acesso ao conhecimento, de forma democrática e inclusiva visando um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes.

Para tal, o presente documento propõe que, “as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais” (BRASIL, 2018, p. 15). Bem como, “[...] selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc. [...]” (BRASIL, 2018, p. 16).

No que diz respeito à área de Linguagens voltada para o Ensino Fundamental, a BNCC é composta pelos seguintes componentes curriculares: Anos Iniciais - Língua Portuguesa, Arte e Educação Física. Já nos Anos Finais, temos: - Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Tendo como objetivo central, “possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil” (BRASIL, 2018, p. 63).

As práticas de linguagem, leitura e escrita propostas nesse documento estão em consonância com as pesquisas na área da linguística, o que nos faz compreender que, tanto a proposta para os Anos Iniciais quanto para os Anos Finais do Ensino Fundamental

levam em conta a relação entre os processos de alfabetização e as práticas de letramento que vão sendo construídas através de diferentes componentes, tais como: práticas de linguagem artísticas, corporais e linguísticas, as quais constituem a vida em sociedade.

E esses diferentes componentes, em articulação com as competências gerais da educação básica, pautam-se em seis competências específicas de linguagens: 1. compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica; 2. conhecer e explorar diversas práticas de linguagem; 3-4. utilizar diferentes linguagens verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências etc.; 5. desenvolver o senso estético e, finalmente, 6. compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) (BRASIL, 2018).

Com base nessas informações e nos itens a respeito da pessoa surda, do aluno surdo e inclusão escolar teceremos alguns pontos e contrapontos identificados nesse documento normativo que regem as principais discussões ao longo desse artigo.

O surdo, a surdez e a sua língua de sinais

Atualmente, conceitos a respeito do surdo, da surdez e da sua língua de sinais têm sido melhor compreendidos pela sociedade majoritária ouvinte, de forma que muitas das crenças e preconceitos aos poucos foram e estão sendo banidos (GESSER, 2012). À medida que a proposta de lei e inclusão da Libras, como disciplina no ensino superior tem propiciado melhores percepções a respeito desse público e a sua forma de comunicação, o surdo vem sendo percebido enquanto pertencente a um grupo de minoria linguística.

Em termos de Brasil, é evidente que a Lei nº 10.436/2002, bem como o Decreto nº 5.626/2005 que regulamenta essa lei, não apenas reconheceu a Libras como processo de comunicação

e expressão de comunidades urbanas de surdos do país, como também, ao inserir a Libras como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores e no curso de Fonaudiologia e como disciplina optativa nas demais áreas de formação, estabeleceu que a sociedade, especialmente a acadêmica, deveria (re)conhecer a cultura e a identidade surda, através da sua língua de sinais. Assim, pessoas surdas, que antes viviam isoladas ou mesmo imperceptíveis na sociedade brasileira, ganharam notoriedade e o acesso à sua língua de sinais, concomitantemente, tem ‘revelado’ esse grupo, minoritariamente linguístico, com pertencente de uma forma de comunicação e expressão de natureza visual-manual-espacial, o que a difere dos falantes da Língua Portuguesa, de modalidade oral-auditiva.

Além disso, é importante destacar que os cursos de Libras e a formação de profissionais na área, bem como a inclusão dos surdos nas escolas da rede regular de ensino com adaptação de locais e a inserção de profissionais Tradutores e Intérpretes de Línguas de Sinais - TILS também são pontos de suma relevância para o contexto aqui discutido. O que implica entendermos que, ao se conhecer e se definir o surdo como pertencente a uma comunidade minoritária linguística, evidencia-se estabelecer medidas e/ou estratégias de ensino que promovam a inclusão da pessoa com surdez.

Logo, pensar na participação desse público na escola, em uma sala de aula mista (surdos e ouvintes), cursando uma disciplina ou mesmo o currículo de ensino sem considerar a especificidade linguística do surdo é promover uma verdadeira exclusão escolar e, conseqüentemente, social. Especialmente, quando pensamos na formação de profissionais da área, na inserção da Libras enquanto disciplina e, é claro, no processo de inclusão da pessoa com surdez.

Sendo assim, é fundamental que todos esses fatores sejam levados em conta para atender a esse público, dentro de uma proposta inclusiva. O enfoque de nossa discussão é voltado para o que propõe o modelo de escola inclusiva, ou seja, aquela que atende alunos surdos e ouvintes em uma classe regular.

Essa discussão será melhor aprofundada no item que abordará a respeito dos aspectos que a BNCC considera a respeito do surdo e da sua língua.

Que aspectos a BNCC considera a respeito do surdo e da sua língua de sinais?

Ao lermos a BNCC, é evidente que o enfoque do documento não direciona para práticas inclusivas da pessoa com deficiência, ao contrário disso (ou até mesmo ousamos afirmar), o documento explora um ‘discurso’ de atender as especificidades de cada indivíduo, o que num primeiro momento podemos considerar como louvável e, claro, totalmente compreensivo, especialmente, ao considerarmos a diversidade étnico-cultural-regional que o nosso país apresenta. Contudo, vale lembrar que, a comunidade surda, e evidentemente todas as demais minorias, e aqui destacamos a comunidade surda, por se tratar de um grupo minoritariamente linguístico, ou seja, a Libras é a língua natural para uma boa parcela dessa população.

Assim, faltou a esse documento, ir além de apenas citar a Lei nº 10.436/2002, para que pudesse considerar que, de fato, a Língua Portuguesa é para o surdo a sua segunda língua. E, além disso, quem sabe, enfatizar que a Libras, além de ser utilizada como recurso de ensino para ensinar o surdo a ler e a escrever, pudesse também ser vista e/ou direcionada nesse documento como pertencente a área de linguagens, de tal modo que a Língua Portuguesa e a Língua Inglesa.

Desse modo, propomos discutir neste artigo alguns pontos e contrapontos que divergem do que rege e regulamenta os documentos legais, no que diz respeito ao processo de inclusão da pessoa com surdez.

De acordo com a BNCC, ao longo da educação básica, as aprendizagens essenciais devem “assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento”. Esse documento entende que competência “é

definida como a mobilização de conhecimentos (conhecimentos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Partindo dessas competências gerais, quanto ao processo de inserção da pessoa surda na rede regular de ensino, especialmente no que expõe a quarta competência, temos que:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL 2018, p. 11).

A Competência 4, apesar de reconhecer a modalidade visual-motora da Libras dentro campo da linguagem verbal, parece perceber essa forma de comunicação somente como uma manifestação e/ou expressão a ser explorada como recurso de ensino. Desconsiderando, assim, o grupo minoritário linguístico, representado pelos falantes dessa língua, no caso os surdos.

Ainda a respeito da competência 4, fica subentendido que parece ser possível a todo e qualquer aluno manifestar-se através dessas diferentes linguagens, quando na verdade o uso da oralidade pelo surdo, por exemplo, especialmente àquele que não faz uso desse recurso, será um grande impeditivo para desenvolver essa competência. É preciso entender que, faz parte da identidade surda a ideia de que falar é uma manifestação natural, logo, oralizar não é natural para o surdo, e sim sinalizar.

É importante destacar o quão relevante é o reconhecimento dessa língua dentro dessa competência geral da BNCC. No entanto, acreditar que o professor poderá estimular essas diferentes modalidades (visual-motora; oral) tanto para o aluno surdo quanto para o ouvinte, é desconhecer que toda e qualquer língua

é uma manifestação social, compartilhada e vivenciada entre os falantes pertencentes de uma dada cultura e de uma comunidade.

Sendo assim, é improvável que o aluno ouvinte, ao visualizar um dado sinal em Libras, possa facilmente entendê-lo e/ou compreendê-lo, da mesma forma que para o aluno surdo, apenas perceber a Língua Portuguesa tal como é direcionada aos alunos ouvintes torna essa proposta uma verdadeira prática de exclusão escolar a esse grupo. Especialmente, quando entendemos que para o aluno ouvinte é natural fazer uso dessas diferentes linguagem, mas para esse público fazer uso dessa manifestação da linguagem visual-motora, é preciso conhecer e interagir na comunidade surda, do mesmo modo que para os surdos fazerem uso de uma língua oral, é preciso, pois, acesso à sua modalidade escrita.

Além de apontar esses contrapontos, sugerimos que esse documento reformule essa competência, destacando e/ou considerando que essa manifestação da linguagem verbal do tipo visual-motora, através da modalidade visual-espacial-manual da língua de sinais, é a ideal para o surdo, tendo em vista a sua identidade minoritária linguística. Além disso, é impreterível que esse documento ratifique o que destaca a lei nº 10.436/2002, ou seja, em termos de manifestação de uma língua oral pelo surdo, a mesma se dá através da modalidade escrita.

A BNCC e a educação inclusiva do aluno surdo, é possível?

A palavra ‘inclusiva’, ao longo desse documento, repete-se doze vezes. Apenas uma única vez faz referência a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº. 13.146/2015), já nas demais situações repete-se o discurso introduzido no documento normativo:

[...] aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e **à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva**, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2018, p. 7) (Grifo nosso).

O recorte “construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”, nessas diferentes passagens do texto do documento em análise, conta como uma representatividade de uma proposta de ensino que atenda a todos, tal como defendem a própria LDBEN e as DCN. Outro ponto a respeito dessa abordagem inclusiva, que pudemos observar no documento, é quanto ao uso da expressão ‘diferença’ e/ou ‘diferentes diversidades’. Em algumas passagens, o destaque é para o processo de aprendizagem voltado para o ato de “conviver e aprender com as diferenças e as diferentes diversidades” (BRASIL, 2018, p. 16). No parágrafo seguinte, dessa mesma página, a escola é apresentada como “espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva”.

Contudo, ao analisarmos o contexto empregado, de um modo geral, no texto da BNCC, a palavra ‘diferença’ é direcionada apenas para os diferentes tipos de conhecimentos e de saberes. Ou seja, apesar desse documento tratar nos aspectos curriculares a respeito do uso de

metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, ao recorrer a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares levando em conta as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.; (BRASIL, 2018, p. 15).

Ou, ainda, quando enfatiza que “as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (BRASIL, 2018, p. 15). Não fica claro, quando pensamos especificamente como essa realidade possa ser considerada, em se tratando da pessoa com deficiência auditiva.

Ou seja, falta esclarecer/especificar como e de que forma a especificidade linguística do surdo deverá ser considerada. Tendo em vista que, o surdo que frequenta a rede regular de ensino, que não teve acesso à educação bilíngue, apresenta algumas particularidades que implicariam a implementação de propostas

pedagógicas considerando não somente a sua deficiência, mas especificamente a sua identidade linguística.

Por exemplo, nem todo surdo sabe Libras, são muitos os casos de alunos surdos com deficit de aprendizagem quanto ao processo de aquisição da leitura e da escrita do português. Além disso, nem todo surdo é oralizado e/ou faz recurso da leitura labial, isso implica entender que, incluir o surdo vai além de considerar a sua identidade linguística, é preciso reconhecer cada uma dessas especificidades.

Apesar disso, também é importante ressaltar que esse documento normativo, no que diz respeito à diversidade cultural de nosso país, define que

[...] estima-se que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira (BRASIL, 2018, p. 70).

E o destaque dado à Língua Brasileira de Sinais, quando informa que,

no Brasil com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializou-se também a Língua Brasileira de Sinais (Libras), tornando possível, em âmbito nacional, realizar discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares (BRASIL, 2018, p. 70).

Evidenciamos aqui o reconhecimento da Libras nesse documento, porém não podemos deixar de questionar alguns pontos, a partir desses dados apresentados a respeito da língua de sinais:

Apesar do enfoque quanto à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda apresentada nesse documento, como a escola deverá desenvolver práticas de linguagem direcionadas para o surdo?

De que forma a Libras, além da presença do profissional TILS, poderá ser explorada em sala de aula que têm alunos surdos e ouvintes?

Como desenvolver ações didático-metodológicas considerando a Língua Portuguesa como segunda língua para o surdo em uma classe regular?

Não podemos negar que, o enfoque dado pela BNCC, quanto a representatividade dessa minoria linguística no espaço escolar como forma de valorização dessa diversidade linguística, é de suma relevância. Contudo, é preciso considerar as diferentes situações e atitudes humanas representadas através desses diferentes grupos (surdos oralizados, deficientes auditivos, surdo implantado, surdocego etc.).

Além disso, ao analisarmos no documento a área de linguagens, especialmente, quanto a disciplina de Língua Portuguesa- EFII, não verificamos, tanto nos campos de atuação (1. campo jornalístico/midiático; 2. campo de atuação na vida pública; 3. campo das práticas de estudo e pesquisa e 4. campo artístico-literário) quanto nos eixos temáticos de ensino (leitura/escrita, oralidade, produção e análise linguística/semiótica), possibilidades e/ou direcionamentos que valorizem/estimulem ações didático-pedagógicas de práticas de inserção dessa comunidade em uma proposta educacional inclusiva, levando em conta, é claro, a especificidade linguística do surdo.

O surdo faz parte de uma minoria linguística e, como vimos, outros fatores também compõem e definem diferentes grupos dessa comunidade. A nosso ver, aquele aluno com deficiência auditiva, por exemplo, que nunca teve contato com outros surdos, oralizado e com acompanhamento multiprofissional, nunca poderá ser comparado, em termos de aprendizagem, com uma criança que não teve as mesmas condições, isto é, não foi oralizado e/ou nem teve acesso a uma língua (seja oral ou de sinais).

Entendemos que, devido mesmo as competências gerais e a própria extensão do texto, é provável que esse documento teve apenas a preocupação em enfatizar o reconhecimento linguístico desse grupo. E que, talvez, a intenção é apenas

direcionar as escolas a adaptarem seu currículo, considerando as particularidades linguísticas desse grupo. Ou seja, é possível que esse documento apenas apresente um direcionamento para que as escolas organizem-se, de acordo com essa proposta inclusiva, de tal modo, contemplando os documentos legais que regem e fundamentam a inclusão da pessoa surda.

Todavia, não podemos deixar de destacar alguns contrapontos que necessitam ser reformulados na BNCC, justamente, por ir de encontro ao que define a documentação legal, especialmente, ao que regulamenta o Decreto nº. 5.626/2005, em seu cap. IV, Art. 14, § 1º, nos incisos I - a) e c); II; III - b), c) e d) e IV:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. § 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem: I - promover cursos de formação de professores para: a) o ensino e uso da Libras; b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas; II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos; III - prover as escolas com: a) professor de Libras ou instrutor de Libras; b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa; c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos; IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização [...] (BRASIL, 2005).

Quanto ao primeiro ponto que contrapomos, refere-se ao item 4.1 Área de Linguagens, a BNCC define que:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos.

Na BNCC, a área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa. [...] (BRASIL, 2018, p. 63).

Apesar do que afirma a própria BNCC e do que legisla a inclusão do surdo, através da Lei nº 10.436/2002, e regulamentada por meio do Decreto nº 5.626/2005, Libras não entra como componente curricular, ficando de fora da área de linguagens, considerando apenas a Língua Portuguesa (língua majoritária) e a Língua Inglesa (língua estrangeira).

Evidencia-se, assim, a contradição do que propõe esse documento quando discute a especificidade linguística da pessoa com surdez, especialmente, quando justifica a finalidade dos componentes curriculares: “possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, culturais e linguísticas [...]” (BRASIL, 2018, p. 63).

Como bem problematiza Lodi (2018), a política educacional inclusiva deve propor um debate com a legislação que regulamenta a educação da pessoa com surdez. Visto que esses documentos oficiais garantem como direito e como reconhecimento o acesso à sua língua de sinais, além do desenvolvimento de práticas de ensino nos espaços escolares que garantam a educação bilíngue. Ou seja, o acesso à língua de sinais pelo surdo é como primeira língua (L1), preferencialmente, e o acesso à Língua Portuguesa como segunda língua (L2).

No que diz respeito aos interesses e direitos conquistados pela comunidade surda brasileira, ao longo desses 18 anos, entendemos como retrocesso da luta e da causa surda. Tendo

em vista que esse público, além de almejar uma escola bilíngue, na verdade, a única que realmente viabilizará e possibilitará a curricularização da Libras dentro da área de linguagens. Ou seja, destacamos esse contraponto como um total desrespeito aos direitos conquistados por esse grupo.

Já o segundo contraponto, diz respeito ao item 4.1.1.2. Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades.

Ainda, ao que corresponde o Decreto 5.626/2005, em seu capítulo IV, Art. 14, § 1º, apesar de a Libras não substituir a modalidade escrita do português, tal como define a Lei 10.436/2002, em seu Art. 4º, parágrafo único, a Língua Portuguesa deve ser ensinada ao surdo como sua segunda língua e isso implica ações didático metodológicas que viabilizem uma prática pedagógica inclusiva junto a esse público.

Além disso, nesse documento normativo, na etapa do ensino fundamental, como vimos, as práticas de linguagem da Língua Portuguesa estão divididas em quatro eixos temáticos de ensino, são eles: Eixo da Oralidade; Eixo da Leitura/Escrita; Eixo da Produção (escrita multissemiótica) e o Eixo Análise Linguística/Semiótica. Exatamente a respeito do Eixo Oralidade, apontamos como uma prática de linguagem que precisa ser revista, ao considerarmos a cultura e a identidade surda.

Visto que, no passado, o surdo fora obrigado a oralizar (STROBEL, 2009), o oralismo foi um método de ensino, e perdurou por mais de oitenta anos como uma prática que, em vez de promover o processo de ensino e aprendizagem, tinha como objetivo único: ‘normalizar’ o indivíduo com deficiência auditiva, treinando-o apenas para articular sons linguísticos através de terapias repetitivas e desarticuladas da sua natureza visual-motora. Aliás, o uso de gestos, mímicas e práticas de sinalização eram terminantemente proibidos, ou seja, quanto ao uso da língua de sinais, por considerarem, os especialistas e defensores dessa modalidade, como uma prática gestual (muitas vezes considerada obscena) e, conseqüentemente, como fator impeditivo da prática e/ou exercício da oralização. Aqui, mais

uma vez, destacamos o desvirtuamento do que a própria BNCC defende, o reconhecimento dessa língua, e especialmente, ao que a legislação da área normatiza.

A conquista do status de língua da Libras (e de todas as demais línguas de sinais) não deve ficar apenas como uma representatividade desse grupo, enquanto uma minoria linguística. Na verdade, entendemos e defendemos que essa língua, tal como qualquer outra língua, deve se manifestar através de seus pares, devendo ser aprendida naturalmente entre seus pares, devendo ser ensinada nas escolas, não apenas como uma disciplina no ensino superior, mas também a todos os falantes da Língua Portuguesa, como uma segunda língua. E, infelizmente, como podemos verificar, a BNCC não considera essa possibilidade.

O acesso à Libras a pessoa surda é um direito, porque é natural para o surdo comunicar-se através da modalidade visual-espacial de sua língua de sinais. Apenas reconhecê-la na legislação e não colocá-la em prática, seja como primeira língua para surdo, seja como segunda língua, enquanto disciplina, para ouvintes é um total desrespeito a comunidade surda.

De forma que,

A disciplina de Libras na grade curricular da educação escolar do surdo, como ocorre com todas as outras disciplinas da educação brasileira e como em todas as outras instituições escolares dos outros países, desperta todo o interesse do surdo quanto à obtenção de conhecimento de mundo, o que implica em uma ampliação do vocabulário, assim como possibilita um senso crítico para com seus direitos e deveres (ABI-ACKEL; LIMA, 2018, p. 13).

AcurricularizaçãodoNovoEnsinoMédioe,consequentemente a formação de uma Base Nacional Comum Curricular para adoção de um currículo único a todas as escolas (pública e privada) é um passo muito importante e que devemos aproveitar essa proposta como possibilidade de agregar não apenas o conceito de língua de sinais, mas especialmente a definição de práticas e ações que cada escola e cada professor (aqui entendemos que envolve todas

as disciplinas) precisa rever quanto a inclusão real e possível do aluno surdo.

Para melhor esclarecermos as discussões aqui apresentadas, pensemos na disciplina de Língua Portuguesa, por exemplo:

Como o eixo oralidade poderá ser explorado quando se trata do aluno surdo?

Eis um exemplo de como se apresenta na BNCC:

Práticas de Linguagem: Campo artístico-literário – Eixo Oralidade –

Objetos de Conhecimento – Produção de Textos Orais – Oralização

Habilidades: (EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas [...] (BRASIL, 2018, p. 161).

Além da não obrigatoriedade da oralização por parte do surdo ter sido um grande avanço no processo de ensino e aprendizagem desse indivíduo, através da Libras. Compreender que é possível ao surdo manifestar toda e qualquer forma de pensamento, ideia/fato no âmbito cultural, social e político (SACKS, 2010) significa que é dado ao surdo o direito de manifestar-se através e por meio de sua língua de sinais. Desse modo, é natural para o surdo produzir/construir sentido, por meio de expressão não manuais, do uso de Classificadores etc., podendo, ainda, manifestar, por meio de sua língua, a sua representatividade cultural e a sua identidade surda.

Refletindo, ainda, como a língua de um povo/grupo impacta significativamente na cultura. Outro ponto importante que a nosso ver, deveria ter sido melhor exposto nesse documento, é quanto ao enfoque dos programas de educação bilíngue.

Antes de debatermos a esse respeito, é importante entender que, dentro da proposta de inclusão da pessoa com surdez, há duas propostas em foco: o modelo de escola inclusiva e o de educação bilíngue. A seguir apresentaremos, resumidamente, como se dá esses dois modelos para atender a proposta de inclusão escolar da pessoa surda.

A escola inclusiva é um modelo atual de escola que, além de considerar a acessibilidade física da pessoa com deficiência (piso-

guia, braile, sinal sonoro, rampas, banheiros adaptados etc.) também, ao considerar, o aluno surdo, adota algumas propostas de inclusão, por considerar a especificidade linguística desse grupo. O mais comum é a presença do Tradutor/Intérprete de Língua de Sinais – TILS na sala de aula. Ou seja, além da presença do professor, há esse profissional que costuma acompanhar um ou mais alunos surdos que frequentam a rede regular de ensino, em uma classe mista, em que há alunos surdos e ouvintes.

No Brasil, esse modelo é a realidade atual da maioria das escolas, especialmente da rede pública, que têm matriculados alunos surdos. Isso significa que, dentro dessa realidade, há vários fatores que prejudicam e/ou impedem o processo de ensino e aprendizagem da pessoa com surdez que frequenta essas escolas.

Já o modelo de educação bilíngue, ou melhor escola bilíngue para surdos, é pouco debatido e, muitas vezes, desvirtuado de sua proposta inclusiva ‘ideal’, almejada pela comunidade surda. Haja vista que, nesse modelo, o enfoque é a Libras e todas as disciplinas são ministradas nessa língua, por professores surdos e a Língua Portuguesa se faz presente como ensino de segunda língua. Nessa escola, o encontro surdo-surdo é o ponto central, aqui o aluno não se restringe a um grupo minoritário, porque todos na escola são surdos e/ou fluente em Libras.

Não é de nosso interesse aprofundar-se nesse modelo, apesar de ser o idealizado pela comunidade surda brasileira por se reconhecer como pertencente a um grupo que não tem acesso à sua língua de sinais de forma natural, visto que muitos surdos nascem em comunidades de ouvintes, filhos de pais ouvintes. E, conseqüentemente, o acesso à sua língua de sinais ocorre bem depois da idade considerada como a ideal para aquisição da linguagem.

Destacamos, ainda, que o nosso enfoque não é debater se este ou aquele modelo é o melhor para o surdo. E, sim, redirecionar, conforme os dados até então apontados no documento da BNCC, como essas duas propostas de ensino para surdos precisam ser debatidas ou diferenciadas por esse documento normativo, ao propor uma educação inclusiva e/ou que atenda a especificidade

linguística desse grupo. Ou seja, como e de que forma a escola poderá atender essa realidade, não apenas para incluir, mas principalmente, promover o aprendizado, a participação e a interação desse público.

Considerações Finais

Ao longo desse artigo, propomos uma discussão aprofundada a respeito do novo currículo de ensino proposto pela BNCC com enfoque na inclusão escolar do aluno surdo. Ao lermos essa proposta de base curricular comum para a educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais e finais) e do ensino médio, verificamos que há vários aspectos que, além de destituir o que fora apresentado como processo de reconhecimento da Libras como língua e da própria comunidade surda, como representante de uma cultura, identidade e de uma modalidade do tipo visual-espacial. Também identificamos que esse documento normativo não apresenta uma proposta de currículo que contemple a especificidade linguística da pessoa surda. Apesar de citar a Libras e a Lei nº 10.436/2002, em alguns momentos do documento, é notório que não há uniformidade linguística, identitária e cultural da comunidade surda ali contemplada.

Os pontos e contrapontos aqui discutidos não findam as discussões a respeito do que propõe a BNCC, no que corresponde a inclusão da pessoa surda.

Além do mais, defendemos que incluir, qualquer pessoa, especialmente a pessoa com deficiência vai além de promover a acessibilidade física. Da mesma forma, também consideramos que a inclusão escolar do surdo vai muito além da presença do profissional TILS acompanhando esses alunos nos diversos espaços escolares, bem como uso de tecnologias e/outras ferramentas.

Na verdade, consideramos que é a soma de todas essas possibilidades e de outras ações que contribuirão para a promoção e o processo de acesso a saberes e conhecimentos a essa minoria linguística.

Referências

BRASIL Diário Oficial da República Federativa do. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais**. Brasília, DF: 24 de abril de 2002.

BRASIL Diário Oficial da República Federativa do. **Decreto – Lei n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da lei n. 10.436/2002, de 19 de dezembro de 2000**. Brasília, DF: 23 de dezembro de 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** educação é a base. Conselho Nacional de Educação – MEC, 2018.

ABI-ACKEL, Keity F. ; LIMA, Ediane S. Aquisição da língua de sinais (L1) por surdos filhos de ouvintes. IN: FARIAS, Francisca Neuza de Almeida; LIMA, Ediane S (Orgs.). **Libras e surdez: conceitos e aplicações na educação de surdos**. São Paulo: Garcia Edizioni, 2018.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?** crenças e preconceitos em torno da Língua de Sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez sobre ensinar e aprender Libras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

LODI, Ana Cláudia B. Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. IN: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira (Orgs.) **Tenho um aluno surdo, e agora?** introdução à Libras e educação de surdos. São Paulo: EduFSCar, 2014.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

STROBEL, Karin. **História da Educação dos Surdos**. Florianópolis-SC: Licenciatura Plena em Letras-Libras Modalidade a Distância, 2009.

PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UESPI: INTERFACE COM O ESTUDO DA BNCC E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Eliene Maria Viana de Figueirêdo Pierote
Marly Lopes de Oliveira*

“É preciso que eu suporte duas ou três
larvas se quiser conhecer as borboletas.”
Saint Exupéry

O Programa Residência Pedagógica e o PIBID na Universidade Estadual do Piauí

Os Programas Residência Pedagógica e de Iniciação à Docência (PIBID), fazem parte das políticas nacionais para a formação de professores e representam estratégias do trabalho docente para apropriação do ser e fazer dos professores no Ensino Superior e na Educação Básica. Lançados por meio de Edital CAPES nº 006 e 007/2018, respectivamente, provocam inquietações no processo formativo de alunos e professores de Licenciatura, por apresentarem formato articulado ao processo educativo quanto às posturas e práticas adotadas pelos professores da Educação Básica, com ênfase na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 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, recentemente aprovada pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC (BRASIL, 2017).

O Programa PIBID: sua trajetória

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID teve sua operacionalização em Chamada Pública no ano de 2007 para atender às Instituições Federais de Educação Superior, com o intuito de fomentar a iniciação à docência e preparar os futuros docentes dos cursos de licenciatura presencial plena para atuarem na educação básica pública. Em 2009, o EDITAL CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID contemplou as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), federais e estaduais, com a finalidade de estimular e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério em cumprimento à Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. No período 2010 - período de concessão de bolsas para estudantes de licenciatura, professores, supervisores e coordenadores, pelo Decreto nº 7.219/2010 - a 2013, foram lançados, respectivamente, os Editais Nº 018/2010/PIBID/CAPES, Nº001/2011/PIBID/CAPES, Nº 11/2012/PIBID/CAPES, Nº 61/2013/PIBID/CAPES, que acolheram propostas com projetos de iniciação à docência a nível de Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID em atendimento às atribuições legais da CAPES.

Em 2018, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) publica editais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do novo Programa Residência Pedagógica (RP).

O novo edital do PIBID (CAPES nº 07/2018), aborda uma nova política de formação docente pautada na articulação entre teoria e prática necessária para o “aprender a profissão docente”. O edital objetivou promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar, contemplando a primeira metade do curso para intensificar o contato e aproximação com a profissão no

ambiente de trabalho (escola), no intuito de construir, desde o início da experiência docente, a identidade profissional por meio da observação, da reflexão do cotidiano da profissão professor do ensino da educação básica. O referido Edital aborda o processo da formação docente baseado nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O Programa PIBID: contexto de formação e vivências de licenciandos e professores da UESPI

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID compõe a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) e visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura a familiarização com a prática pedagógica no ambiente escolar da educação básica para elevar a qualidade das ações com reflexo no ensino-aprendizagem significativo.

A formação inicial docente aborda a identidade profissional, processo de construção do sujeito (PIMENTA, 2000).

Algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal poder legal que se cristalizam a ponto de permanecerem com práticas altamente formalizadas e significado burocrático. Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Este é o caso da profissão de professor. (PIMENTA, 2000, p.18).

A proposta de ensino adotada por esse Programa, reflete o compromisso com o ensino-aprendizagem amparado pela BNCC, trabalhando as habilidades e competências com o intuito de preparar os licenciandos para lidar com desafios impostos pelo mundo globalizado, contemplando a construção da identidade profissional pela reflexão, compreensão do desenvolvimento das suas atividades e estratégias profissionais com a finalidade de transformar a ação docente no desenvolvimento de metodologias

direcionadas à aprendizagem significativa, mediante novos significados da prática docente.

Nesse contexto, a identidade profissional se caracteriza pelo ensino significativo com o objetivo de transformar as práticas pedagógicas para o exercício da docência em conexão com os diversos saberes fundamentais, pautados na proposta da BNCC e que possibilitem a articulação entre o conhecimento específico, o docente e os discentes, para uma aprendizagem diferenciada (TARDIF, 2002).

A aquisição do conhecimento e a formação de cidadãos comprometidos com os princípios sociais buscam romper com alguns paradigmas considerados ultrapassados. O PIBID configura a relação professor com o ato de ensinar e aprender no intuito de promover metodologias que desenvolvam habilidades e competências, abordadas na BNCC, necessárias às práticas educacionais da atualidade (MESQUITA & MEDEIROS, 2006) movimentando o ensino para a aprendizagem com significado, conforme aborda Saviani,

“[...] O homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e agir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo” (SAVIANI, 2011).

O professor representa uma ferramenta de funcionalidade no sistema educacional e nas situações advindas do ambiente escolar. Dessa forma, a docência possibilita uma prática pedagógica pautada na formação como experiência do processo ensino-aprendizagem. Promover a reflexão acerca da formação inicial docente implica em provocar as políticas educacionais para uma transformação que inspire o cotidiano escolar.

A formação inicial pode ser caracterizada na BNCC como Políticas da formação e valorização do professor, previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB nº 9.394, de 1996 amparadas pelos Programas de apoio à formação docente. O PIBID na UESPI, por meio do Edital Capes 07/2018

foi desenvolvido com 23 (vinte e três) subprojetos em diversos cursos de licenciatura e proporcionou aos licenciandos uma visão geral do ser professor e, alguns dos relatos a seguir, confirmam a apropriação das práticas pedagógicas daqueles que vivenciaram essa experiência:

Relato 1

“Participar do PIBID proporciona aos acadêmicos dos cursos de licenciatura uma formação mais completa, pois envolve em seu contexto teoria e prática. Desta forma agrega mais valor, principalmente pelo acréscimo da experiência na atuação em sala de aula, durante o período de formação acadêmica.”

Edilane Cristina de Souza Barros Cardoso e
Vanessa Brito Bitencourt
(UESPI/PIBID/Pedagogia –
Campus Alexandre Alves/Parnaíba)

Relato 2

“Apenas a experiência não basta, bem como tão-somente a teoria por si só não é suficiente. Assim, após todas as questões e pontuações feitas a respeito do PIBID e a sua importância na formação, e explanação sobre o trabalho desenvolvido na escola que recebeu os bolsistas, podemos concluir que este funciona como uma ferramenta de extrema importância dentro da formação inicial do pedagogo educador, uma vez que ao ingressar nas escolas através do programa, os bolsistas têm a oportunidade de testarem a si próprios, de decidir ou reafirmar a sua paixão pela docência.”

José Alves de Sousa do Nascimento
Irene de Sousa Pinto
(UESPI/PIBID/Pedagogia –
Campus Clóvis Moura/Teresina)

Relato 3

Percebemos que a necessidade abrir a escola para o mundo de novas tecnologias de hoje que são fundamentais para o sucesso do ensino. Destacando o cinema, que foi usado em nossa ação, é uma ferramenta muito acessível à abordagem pedagógica de temas relevantes na sociedade como: O racismo e o bullying nas escolas, para citar apenas dois dentre vários outros existentes.”

Francisco Orlando Junior
(UESPI/PIBID/Pedagogia – Clóvis Moura/Teresina)

Relato 4

“...a realização de ilustrações nas aulas de ciências e biologia ajudam o aluno a construir mais rápido seu conhecimento sobre determinado assunto, principalmente, aqueles que são de caráter mais abstrato.”

Jadson Silva Teixeira
Antônio Felipe da Silva Holanda
Maria do Socorro Ibiapina Silva
(UESPI/PIBID/Biologia -
Campus Heróis do Jenipapo/Campo Maior)

Os relatos acima desenharam a compreensão das aprendizagens essenciais definidas na BNCC e asseguram aos estudantes o desenvolvimento de competências gerais, que consolidam os direitos de aprendizagem por meio de inovações no processo educativo. À luz da BNCC, a aprendizagem requer mobilização de conhecimentos e práticas que possibilitem o desenvolvimento de habilidades no atendimento de atividades cotidianas. A formação inicial proporciona a atuação do docente na Educação Básica de forma articulada com a prática pedagógica e o “professor aprendente” compreenderá o seu papel dando início à construção de sua identidade profissional com saberes profissionais, do seu jeito de ser e estar na profissão professor (VEIGA, 2012).

Estudiosos como Nóvoa (2009), Imbernòn (2011) têm apontado a escola como *locus* privilegiado à formação e desenvolvimento profissional do professor confirmando a ideia de que as novas concepções formativas contribuem para a construção do conhecimento profissional, saberes e identidade do professor, profissionalização docente e do professor crítico-reflexivo.

A interação do professor com a sua *práxis* no decorrer de sua experiência no ambiente escolar contribui para o seu desenvolvimento profissional, possibilitando a construção de novos saberes profissionais e evidenciando a relação entre teoria e prática como indissociáveis na prática docente.

O Programa Residência Pedagógica: implantação e proposta

O Programa Residência Pedagógica – RP/UESPI, foi instituído a partir da participação no edital nº 06/2018 – CAPES, publicado em 29/05/2018, que objetivou selecionar, no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, Instituições de Ensino Superior (IES) para implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de Educação Básica. De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o programa compõe a Política Nacional e tem por princípio básico a compreensão de que os cursos de licenciatura devem assegurar aos seus egressos habilidades e competências que os permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas da educação básica, durante seu processo de formação. De acordo com o Edital Capes 06/2018, o Programa visa:

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores. IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Vale destacar que o Programa Residência Pedagógica apresenta na sua proposta a contribuição com o desenvolvimento do estágio curricular supervisionado, por meio da imersão dos licenciandos, que se encontram na segunda metade do curso,

em uma escola da educação básica, contemplando a regência de sala de aula e a intervenção pedagógica, além de possibilitar uma formação docente pautada em projetos para o fortalecimento da prática e condução do exercício de forma ativa relacionando teoria e prática.

A Universidade Estadual do Piauí-UESPI participou do Edital Capes 06/2018 sendo contemplada com todas as propostas apresentadas. Foram 24 (vinte e quatro) subprojetos, com 576 (quinhentos e setenta e seis) bolsas para alunos, desenvolvidos nos diversos cursos de Licenciatura dos Campus de Teresina, Piriipiri, Campo Maior, Parnaíba, Picos, Oeiras, Floriano e Corrente.

Configuração do Programa Residência Pedagógica na Formação dos licenciandos com ênfase na BNCC

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), o processo educativo que envolve a prática na educação infantil é um processo cada vez mais consolidado do ato de educar e cuidar, uma vez que a escola não pode estar dissociada da família e da comunidade. Conforme a BNCC, as competências gerais da Educação Básica propostas apresentam seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, asseguram, na educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017. p.39).

Dentre as ações desenvolvidas pelos Editais 06/e 07/2018 (Residência Pedagógica e PIBID, respectivamente, podemos citar o I Encontro Interdisciplinar dos Programas PIBID e Residência da UESPI, realizado em outubro de 2019, que culminou em *E-Book* (2020), com os resultados dos trabalhos apresentados. Como exemplo, podemos citar o subprojeto do curso de licenciatura em Pedagogia do Campus Jesualdo Cavalcanti, em Corrente-Pi, onde as propostas estão direcionadas para:

[...] aperfeiçoar o estágio curricular supervisionado; proporcionar condições, ao residente, para desenvolver a capacidade de planejar, executar, avaliar e replanejar quando necessário, atividades diversificadas, as quais visem a participação de alunos das classes de Educação Infantil no processo de ensino e aprendizagem; propor e aplicar um trabalho com base na reflexão, organização, planejamento, mediação e monitoramento das práticas e intervenções, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças, nos seguintes campos de experiência: *“O eu, o outro e o nós”*, *“Corpo, gestos e movimentos”*; *“Traços, sons, cores e formas”*; *“Escuta, fala, pensamento e imaginação”*; *“Espaços, tempos, quantidades, relações, e transformações”*.

No bojo da maioria dos trabalhos apresentados no referido encontro e publicado no E-Book, vemos a relação estabelecida entre os conhecimentos estudados na BNCC e a aplicação nas vivências dos licenciandos nas escolas de Educação Básica.

Percurso Metodológico: O Programa Residência Pedagógica, o PIBID e a interface com o estudo da BNCC

Este estudo foi constituído quanto à sua abordagem, como qualitativo, por trabalhar com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 14). Além disso, foi considerado quanto ao seu objetivo como descritivo, pois visa à identificação, registro e análise das características, fatores ou variáveis que se relacionam com o fenômeno ou processo (PEROVANO, 2014).

Com base nos relatos apresentados, bem como nas propostas dos editais CAPES 06 e 07/2018, texto da BNCC e autores de referência na formação de professores, compreendemos que os Programas Residência Pedagógica e Iniciação à Docência (PIBID), como parte das políticas nacionais para a formação de professores, representam estratégias do trabalho docente para apropriação do ser e fazer dos professores no Ensino

Superior e na Educação Básica. As propostas apresentadas nos editais provocam inquietações no processo formativo de alunos e professores de Licenciatura, por manifestarem formato articulado ao processo educativo quanto às posturas e práticas adotadas pelos professores da Educação Básica, com ênfase na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 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, recentemente aprovada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) (BRASIL, 2019).

A “nova” política de formação docente norteada pela BNCC reflete a compreensão da prática pedagógica na concepção do ensino igualitário e unificador (SANTOS e SILVA, 2020) e tem uma relação direta com a reorganização do Ensino Superior, no que se refere aos cursos de licenciatura plena, sendo necessário atualização da prática docente na adoção de novos conceitos para a formação do professor.

O atual PIBID e o Programa Residência Pedagógica seguem essa nova linha de renovação da *práxis*, haja visto que, torna-se importante o estudo da BNCC para compreendermos a necessidade de transformação no fazer da profissão Docente. Durante todo o período, os licenciandos realizaram a leitura e discussões das diretrizes da BNCC como mecanismos de capacitação no preparo da futura profissão apoiados nos subsídios didáticos-pedagógicos para atuação conveniente aos propósitos estabelecidos pela BNCC.

Considerações Finais

A proposta desse estudo foi provocar reflexões acerca do processo formativo dos licenciandos e professores que participaram dos programas PIBID e Residência Pedagógica na UESPI e a interface com o estudo da BNCC e as práticas pedagógicas na Educação Básica.

De acordo com Zeichner (2010), a ideia da escola enquanto lugar da formação dos professores, como o espaço da análise

partilhada das práticas, é uma evolução que obriga à existência de escolas com capacidade e condições para cumprirem essa missão. Estamos diante de um novo desafio, com enormes consequências: a fusão dos espaços acadêmicos e institucionais das escolas e da formação de professores. De acordo com Nóvoa (2009), é importante a criação de uma nova realidade organizacional no interior da qual estejam integrados os professores (da rede) e os formadores de professores (universitários), além disso, é inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se as normativas legais persistirem em dificultar essa aproximação.

Sabemos que os problemas da Educação e dos docentes não serão resolvidos tão somente no interior das escolas. É necessário um trabalho político, com a presença constante dos professores no debate público e a consciência clara da importância da Educação para a sociedade da qual pertencemos. No entanto, as propostas apresentadas pelos Programas PIBID e Residência Pedagógica anunciam possibilidades de um modelo de formação que vislumbra novas formas de atuação dos professores, pelo peso na capacitação de seus pares, trazendo o conhecimento profissional para o centro da formação e construindo um espaço que une a realidade das escolas da Educação Básica com o conhecimento acadêmico.

A ação docente e o trabalho escolar ganham sentido quando o professor compreende que as propostas teóricas são construídas dentro da profissão e se estas contribuírem para enriquecer o pensamento e a prática dos professores.

O desenvolvimento dos Programas com ênfase no estudo da Base Nacional Comum Curricular ganhou significado nas ações que licenciandos e professores passaram a desenvolver, não porque o seu conteúdo seja o melhor ou o mais adequado para o contexto da Educação Básica, mas porque o direcionamento e o planejamento foram realizados de forma participativa com possibilidade de refletir coletivamente sobre o trabalho, mobilizando conhecimentos, vontades e competências. Foram momentos de aprendizagem em contextos vivos, que contribuíram

para ampliar os conceitos básicos e a aplicação da BNCC no cotidiano das escolas.

Não é interessante que a universidade apenas oportunize aprendizagem acadêmica de conteúdos, sobretudo nos cursos de licenciatura. Nem tampouco, desenvolva práticas desvinculadas do referencial teórico. É imprescindível que a IES estimule sua aplicação consciente e reflexiva na vida cotidiana, compreendendo que a BNCC se tornou uma realidade no currículo das escolas de Educação Básica e que conhecimentos científicos e culturais precisam provocar a reconstrução do conhecimento e da experiência dos alunos e alunas no cotidiano escolar. Além de importante processo pedagógico, esse modelo de formação constitui um exemplo de responsabilidade e compromisso.

É assim que conseguimos compreender e visualizar a transformação das licenciaturas e as práticas pedagógicas nas escolas de Educação Básica: quando as nossas propostas teóricas forem produzidas dentro da profissão e se colaboram para enriquecer o pensamento e a prática dos professores.

Portanto, o estudo da BNCC revelou-se como ferramenta importante na (re) elaboração de novos conceitos relativos às práticas pedagógicas, impactando na formação inicial e continuada de professores, oferecendo suporte necessário para a compreensão e aplicação dos conceitos na Educação Básica, futuro *locus* de atuação dos licenciandos. Contudo, não se trata aqui de uma avaliação, mas uma reflexão importante, por considerarmos ser fundamental levarmos em conta o tempo de espera suficiente para que as transformações se realizem nas ações dos licenciandos e professores envolvidos no processo de formação.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 19 set. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a base. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicação.pdf. Acesso em 19 set. 2020.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. BNCC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em 19 set.2020.

E-BOOK – Livro de Resumos do I Encontro Interdisciplinar e Feira do Conhecimento dos Programas PIBID e Residência Pedagógica da UESPI. Disponível em: <https://editora.uespi.br/index.php/editora/catalog/view/6/4/17-1>. Acesso em 19 set. 2020.

IMBERNÓN, Francisco. Formação Docente e Profissional: formar-se a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. Ed. São Paulo Cortez, 2011.

PEROVANO, D.G. Manual de Metodologia Científica para a Segurança Pública e Defesa Social. Curitiba: Juruá, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. IN: _____. Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. São Paulo: Vozes. 2002.

MESQUITA, K. F. M. & MEDEIROS, T. J. M. M. Alternativas Didáticas para Aulas de Química no Nível Médio. XLVI Congresso Brasileiro de Química. Salvador: 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SANTOS, L. dos; SILVA, R. J. de M. Implicações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Superior: entre impasses e contextos, Educação Pública, v. 19, nº 31, 26 de novembro de 2019. Disponível em: <https://educaçãopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/31/implicações-da-base-nacional->

comum-curricular-bncc-para-o-ensino-superior-entre-impasses-e-contextos. Acesso em 19 set. 2020.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A Aventura de Formar Professores*. 2ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

NÓVOA, António. *Professores - Imagens do futuro Presente*. Lisboa: Educa, 2009.

ZEICHNER, K. M. Repensando as Conexões entre a Formação na Universidade e as Experiências de Campo na Formação de Professores em Faculdades e Universidades. *Educação, Santa Maria*, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

SOBRES OS AUTORES

Adelaide Joia

Doutora em EDUCAÇÃO: Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2014); Mestre em EDUCAÇÃO: História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000); Licenciada em SOCIOLOGIA, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1988); Bacharel em CIÊNCIAS POLÍTICAS E SOCIAIS pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (1986). Docente na Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo (1987-2001); docente no ensino superior, em curso de pedagogia: (2001- 2015). Assistente Técnica Master na Fundação Abrinq, atuou no monitoramento e avaliação de indicadores no Programa Prefeito Amigo da Criança, foi Parecerista do Programa Premio Criança, atuou na implantação e disseminação do projeto Creche para Todas as Crianças (2005-2009); Consultora da Unesco para o Programa Fundo do Milênio para Primeira Infância, em Mesas Educadoras de SP e MG (2009-2010). Gestora da Oficina Pedagógica na Superintendência de Educação de Francisco Morato: atuou com formação continuada de professoras de educação infantil e coordenadora dos trabalhos da Oficina Pedagógica (2010-2011). Diretora de Projetos Especiais da Secretaria Municipal de Educação de Várzea Paulista (2011-1012). Diretora Municipal de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Franco da Rocha (abril a dezembro/2014). Assessora Técnica Pedagógica na mesma Secretaria de (julho/2015 – fevereiro/2020), e desde

março/2020 orientadora de polo da Univesp também na Secretaria de Educação de Franco da Rocha.

Brenno Kássio da Silva Sousa

Graduando do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI); Bolsista do Programa de Iniciação Científica Ações Afirmativas – (CNPQ/UFPI); Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Emancipação Humana - NESPEM. E-mail: kassiobrenno89@gmail.com

Cláudia Cristina da Silva Fontineles

Bolsista em Produtividade Científica/UFPI. Doutora em História. Professora Associada da Universidade Federal do Piauí-UFPI. Professora Permanente da Pós-Graduação em História (Doutorado e Mestrado) e no Departamento de História, e da Pós-Graduação em Ciência Política da UFPI. Bolsista em Produtividade Científica/UFPI. Membro do Núcleo Cidade, Tempo e Espaço e do Núcleo de Pesquisa em História e Educação. E-mail: cfontinelles@gmail.com

Eliene Maria Viana de Figuêredo Pierote

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (1989), com Habilitação em Orientação Educacional pela Universidade Federal do Piauí (1992), Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Formação em Sociopsicomotricidade e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará, na Linha de Educação, Currículo e Ensino, no Eixo Formação de professores. Foi Pró - Reitora Adjunta de Ensino de Graduação da UESPI (11/2016 a 01/2018). É professora Adjunta da Universidade Estadual do Piauí, com disciplinas na Graduação na modalidade Regular e Educação a Distância e Pós-Graduação. Atualmente exerce a função de Pró-Reitora de Extensão, Assuntos Estudantis e Comunitários da UESPI. Pesquisadora do NEEPE/UESPI. Tem experiência na área de Educação, com ênfase no processo ensino-aprendizagem, atuando principalmente nos

seguintes temas: formação inicial e continuada de professores, Sentido e significado de Aprendizagem.

Ediane Silva Lima

Possui Mestrado em Letras-UFPI, Especialização em Libras-IESM e Graduação em Licenciatura em Letras Português-UESPI. É docente de Libras do quadro efetivo da Universidade Estadual do Piauí-UESPI e do Centro de Ensino UNINOVAFAPI. Além disso, atua como pesquisadora na área de educação, linguística e gramática da Libras. Dentro da área da pesquisa de Libras atua como líder e membro do Grupo de Pesquisa em Línguas de Sinais do Piauí-GELSPI, devidamente cadastrado pelo CNPQ/UESPI, tendo esse grupo duas linhas de pesquisa: Linha 1 - Pesquisa em ensino e linguística das línguas de sinais na área da Linguística e Linha 2 - Educação e Práticas Pedagógicas para Surdos. Atua, ainda, com a prática de pesquisa pelo PIBIC/UESPI e projetos de extensão. E-mail: edianesilva@ccm.uespi.br

Francisca Neuza de Almeida Farias

Doutora em Educação (UFPI); Mestre em Educação (UFPI), Especialista em Psicopedagogia (EPCE); Especialista em Libras - Língua Brasileira de Sinais (IESM) e Licenciada em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal do Piauí. Atualmente, é professora das disciplinas de LIBRAS e Latim, e membro do colegiado de Letras Português da UESPI. Além disso, coordena o Grupo de Pesquisas em Língua de Sinais do Piauí-GELSPI.

Francisco Antonio de Vasconcelos

Possui Graduação (1998) e Mestrado (2004) em Filosofia, Especialização em Língua e Literatura Latina (2000), Doutorado em Ciências da Educação (2010), com foco em Filosofia da Educação, e Pós-Doutorado em Ciências da Religião (2017). Atualmente, é membro da Associação Brasileira de História das Religiões (ABHR), do Núcleo de Estudos, Extensão e Pesquisas Educacionais (NEEPE) e Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro (NEPA). É professor titular da Universidade Estadual do Piauí

(Professor Adjunto III). Desenvolve as seguintes Linhas de pesquisa: 1) Política e Religião; 2) Filosofia Africana; 3) Habermas e Educação. Email: franciscoantonio_vasconcelos@yahoo.com.br

Lucine Rodrigues Vasconcelos Borges de Almeida

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão UEMA (1988), é Pós-Graduada em Gestão Pública (2007). Professora da Rede Estadual do Estado do Piauí. Atualmente é pesquisadora colaboradora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Gestão da Educação -NUPPEGE da Universidade Federal do Piauí sob a coordenação da Prof^ª. Dr^ª. Rosana Evangelista da Cruz. Atuou como Tutora no curso de especialização do Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação do Piauí - PRADIME. Membro da Campanha Nacional pelo Direito à Educação Comitê Piauí.

Isabel Cristina da Silva Fontineles

Doutora e Mestre em Educação pela UFPI. Especialista em Didática do Ensino Fundamental e Supervisão Escolar pela UESPI. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFPI. Professora Adjunta da UESPI. Atua em políticas de valorização do Magistério, discutindo Fundef, Fundeb, Planos de Carreira e Piso Salarial Profissional dos professores. Pesquisa ainda sobre as políticas de formação e sobre a BNCC e a BNC-Formação. Coordenadora de Área do Pibid-Pedagogia.

Email: ic.fontineles@hotmail.com

Orcid: 0000-0003-4062-5083

Lucineide Maria dos Santos Soares

Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (1998), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2011) e Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2020). Atualmente é Professora Assistente da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e pesquisadora colaboradora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Gestão da Educação -NUPPEGE da Universidade Federal do Piauí. Vem atuando em pesquisas

principalmente nos seguintes temas: Financiamento da Educação Pública, Controle Social dos Recursos do FUNDEF/FUNDEB, Valorização dos Profissionais da Educação, Gestão Pública e políticas educacionais brasileira.

Marcelo de Sousa Neto

Professor Associado da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Campus Clóvis Moura. Coordenador de Área, História/PIBID/UESPI. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (ProfHistória – UESPI/UFRJ). Professor Permanente da Pós-Graduação em História do Brasil, da Universidade Federal do Piauí - UFPI. E-mail: marcelo@ccm.uespi.br

Marly Lopes de Oliveira

Possui graduação em Licenciatura Plena em Ciências, Habilitação em Química pela Universidade Federal do Piauí - UFPI (1996). Mestrado em Química pela Universidade Federal do Piauí (2001). Doutorado em Geografia pela Universidade Federal do Pernambuco- UFPE (2014). Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Experiência na área de Química, com ênfase em físico química inorgânica, atuando principalmente nas áreas de ensino, metodologia, química e ensino.

Maria Escolástica de Moura Santos

Doutora em Educação (UFC); Mestre em Educação (UFPI); Licenciada em Pedagogia (UFPI); Professora Adjunta da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Departamento de Fundamentos da Educação, Área de Fundamentos Históricos e Culturais da Educação; Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Emancipação Humana (NESPEM). E-mail: escol.santos@ufpi.edu.br

Marina Gleika Felipe Soares

Professora da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Possui graduação em Direito (2012) e Licenciatura Plena em Pedagogia

(2014), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) (2016). Pesquisadora Colaboradora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Gestão da Educação - NUPPEGE da Universidade Federal do Piauí, sob a coordenação da Prof^a Dr^a Rosana Evangelista da Cruz e do Grupo de Pesquisa E-RESISTÊNCIA: Grupo de Estudos e Pesquisas em Política, História, Formação e Diferenças na educação da Universidade Estadual do Piauí - UESPI. É Pós-Graduada em Docência do Ensino Superior (2013).

Mary Gracy e Silva Lima

Doutora em educação: currículo pela Pontifícia universidade católica de São Paulo (PUC/SP). mestre em educação (UFPI) e graduada em licenciatura plena em pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Psicopedagogia pela UFRJ. atua como professora adjunta do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Membro do Núcleo de Estudos, Extensão e Pesquisas Educacionais (NEEPE/UESPI). Email: mgracysl@hotmail.com; marygracy@ccm.uespi.br. ORCID: 0000-0001-6339-6557

Pedro Pereira dos Santos

Doutor em Educação (UFC), Mestre em Educação-Currículo (PUC/SP), Licenciado em Filosofia e Pedagogia; Professor adjunto da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE); Área de Fundamentos Filosóficos da Educação. Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Emancipação Humana (NESPEM). E-mail: santos.pedropereira@gmail.com

Rejânia Rebêlo Lustosa

Mestre em educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Ensino Superior do Piauí (FAESPI). Graduada em pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Graduada em Teologia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora substituta da

Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Docente do Curso de Pedagogia da Faculdade Mauricio de Nassau – Teresina – PI.
E-mail: rejanialustosa@hotmail.com

Samara de Oliveira Silva

Professora da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Doutora em Educação - Faculdade de Educação da UNICAMP, Mestre em Educação pela UFPI, Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia, Especialista em Psicologia da Educação pela UFPI. Pesquisadora colaboradora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Gestão da Educação -NUPPEGE (UFPI), membro do Núcleo de Estudos em Educação e Sociedade -NEPES/UESPI e pesquisadora colaboradora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (GREPPE - UNICAMP). Vem atuando em pesquisas principalmente nos seguintes temas: Financiamento da Educação no Contexto do Fundeb; Políticas Educacionais para o Ensino Médio, com o estudo nas áreas da Gestão escolar e Políticas Educacionais.

Zélia Maria Carvalho e Silva

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Estadual do Piauí, UESPI e Supervisão Educacional pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFPI. Atualmente é docente efetiva do Curso de Pedagogia do Campus Amílcar Ferreira Sobral, CAFS/UFPI; Membro do Grupo de Pesquisa, Projetos e Estudos em Gestão da Educação (NUPPEGE); Coordenadora do Grupo de Estudo Biografia de Educadores(GEBE), UFPI/CAFS e pesquisadora das seguintes áreas: políticas educacionais, história da educação, biografias, Educação Infantil e gestão escolar.
E-mail: zeliariamariac@gmail.com



editora.uespi.br



Editora e Gráfica - UESPI

A organização do cenário educacional escolar fundamenta-se em aspectos legais, filosóficos e pedagógicos que determinam o projeto formativo da pessoa humana na perspectiva da oferta de um ensino escolarizado de qualidade. Nesse contexto, surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais, sendo logo substituídas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como determinante legal e da realidade da educação básica brasileira.

Esta publicação apresenta uma discussão acerca da BNCC, visando analisar questões legais e reflexivas sobre a sua proposição e homologação, apresentando, de modo analítico-crítico, como esse documento vem sendo permeado de intencionalidade política, de formação para competências tecnocráticas do saber fazer e gerenciada por interesses de como a escola da rede de ensino público vem realizando a implementação da BNCC. Esta obra é oriunda do projeto de extensão intitulado “Questões Curriculares em tempos de crise: determinações legais e realidade em debate”, por meio do qual foi realizada uma mesa redonda, mensalmente, durante um ano, de 2018 a 2019.

A partir das reflexões empreendidas nesse período, questionou-se o seguinte: cabe propor um único currículo para ser usado no país inteiro com a diversidade que o Brasil apresenta? Dessa forma, como objetivo geral, buscou-se discutir as questões curriculares dos diferentes níveis de ensino da educação básica, analisando as questões legais e da realidade em torno do currículo, refletindo sobre o contexto de crise atual pelo qual o Brasil passa no âmbito da escolarização.

A obrigatoriedade de uma organização curricular proposta para implantação por meio da BNCC, um documento elaborado defendido pelo Governo Federal, preconiza certa uniformidade no que tange às aprendizagens essenciais que devem ser garantidas e adquiridas por todos os alunos do Brasil, sem valorizar as especificidades de cada realidade do país, no percurso da vivência escolar no ensino básico.

Vale ressaltar que os textos produzidos nesta publicação trazem significativas contribuições e reflexões acerca de aspectos teóricos que fundamentam a proposta da BNCC. Além disso, esses textos provocam implicações para o trabalho docente e aprendizagens dos alunos para sua inserção na sociedade e no mundo do trabalho de forma competente e de conscientização política e social, mediante análises críticas da sua proposição e implementação da proposta curricular da educação básica.

*Isabel Cristina da Silva Fontineles
Mary Gracy e Silva Lima*

