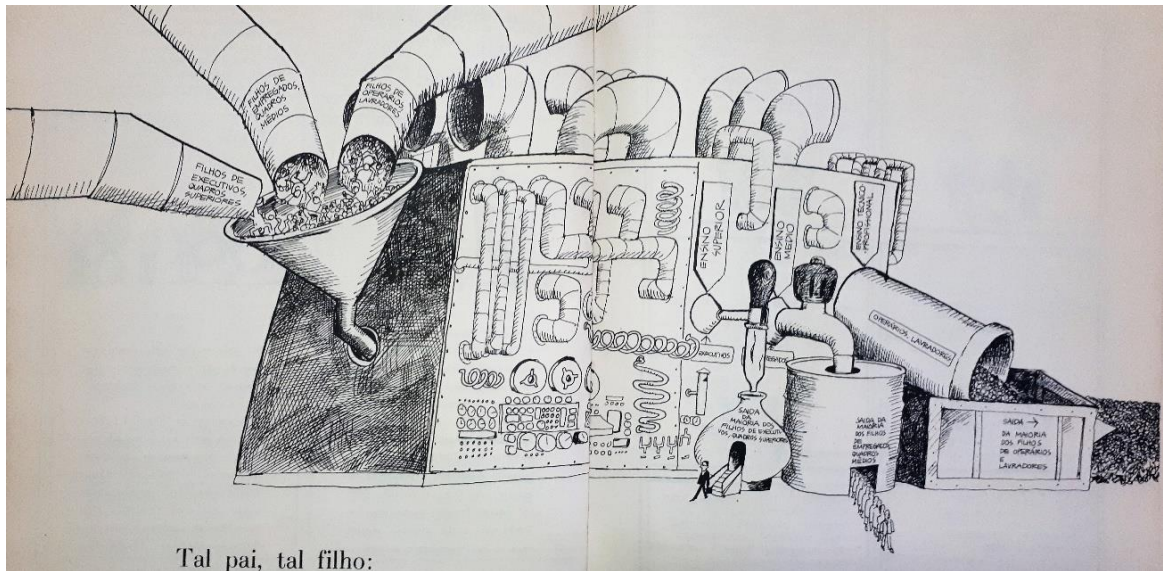


# A ESCOLA QUE NÃO QUEREMOS

**Pela não aprovação do documento orientador de políticas  
para a Educação Básica/Ensino Médio (BNCC/EM)**

**Pela revogação da Reforma do Ensino Médio (lei 13.415/2017)**



Tal pai, tal filho:

(Ilustração extraída de HARPER, B. et al. **Cuidado, Escola!** São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 36-7)

## **CARTA DE CAMPO GRANDE**

**ao Conselho Nacional de Educação (CNE)**

**ao Conselho Estadual de Educação (CEE/MS)**

**Resultado das discussões do coletivo dos**

**I SEMINÁRIO (15 e 16 de junho de 2018)**

**II SEMINÁRIO (10 e 11 de agosto de 2018)**

**Seminários sobre a BNCC: sentidos e significados das políticas curriculares  
brasileiras**

Campo Grande/MS, 11 de setembro de 2018

As plenárias do coletivo de professores e estudantes de diferentes universidades, escolas de Educação Básica e sindicatos do estado de Mato Grosso do Sul reunidas nos I e II Seminários sobre a BNCC: sentidos e significados das políticas curriculares brasileiras, ocorridos nos dias 15 e 16 de junho (I) e 10 e 11 de agosto (II) de 2018, e que congregou, em suas duas edições, um total de 700 pessoas, apresenta a V.Sa. neste documento a posição contrária à aprovação do documento orientador de políticas pra Educação Básica/Ensino Médio e defende a revogação da Reforma do Ensino Médio (lei 13.415/2017), a ela associada, pelos motivos que seguem.

Concordamos com as posições apresentadas no documento *Exposição de motivos: BNCC (EM)*, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Reiteramos a ideia de que a atual proposta curricular traz subentendida a hegemonia de uma única concepção de educação, de conhecimento e aprendizagem que atenta contra a legislação vigente e, mais do que isso, contra os direitos das nossas juventudes. Ademais, a proposta em análise apresenta-se como uma política de descaracterização dos estudantes, de desumanização do trabalho docente em sua condição criativa e autônoma, além de desconsiderar a vida das escolas.

Ainda em acordo com o documento elaborado pela a ANPED, temos a certeza de que a BNCC/EM reforça e defende uma tendência eurocêntrica na compreensão dos conteúdos e culturas, desconsiderando toda a reflexão teórica acumulada ao longo dos anos a partir da produção acadêmica de viés crítico que prevê uma educação para a emancipação comprometida com a constituição de uma identidade nacional que considere as especificidades e necessidades da população brasileira. Mais grave ainda, ressaltamos a desvalorização e o silenciamento dos projetos político-pedagógicos das escolas ao impor um mecanismo curricular uma vez que no processo de implantação da BNCC destinada segmentos de Educação Infantil e Ensino Fundamental, homologada pelo Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CP 15/2017, de 15 de dezembro de 2017), foi imposta a diretiva de que a maior parte deste documento deverá ser copiada e não pode ser modificada na elaboração das propostas curriculares estaduais. No caso do Mato Grosso do Sul, que vem trabalhando em parceria com as secretarias municipais de todo o estado, isso significará a utilização desenfreada e institucionalidade do “recorte e cole” obrigatório, ferindo a autonomia e os princípios da gestão democrática, bem como a homogeneização e normatividade de toda e qualquer proposta curricular gerada em todo o estado.

A BNCC/EM estabelece uma relação de objetivos e conteúdos numerados apontando claramente para a estrutura de testes de verificação, os quais estarão atrelados às políticas de centralização/uniformização curricular, que unem testagem em larga escola com práticas de responsabilização de professores e gestores. Não podemos admitir um sistema que demonstra explicitamente estar atrelados a políticas de desmantelamento do sistema público de educação, uma vez que os problemas estruturais não serão efetivamente atacados uma vez que nos encontramos sob os efeitos da EC 95/2016.

A BNCC/EM é uma proposta que foi desvinculada daquela aprovada para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, rompendo a indissociabilidade entre os níveis de ensino propugnada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96). Além disso, a concepção formalista e conteudista de currículo que a anima foi amplamente criticada por comunidades escolares, entidades de classe e associações científicas.

Ao suprimir do documento a noção de direito de aprendizagem e substituí-la pelo domínio de competências e habilidades, fere-se preceito constitucional da educação como direito para torna-la obrigação, uma vez que os mesmos foram transformados em um rol de conteúdos que servirá de parâmetro às avaliações de larga escala que induzem à uniformização de diferentes processos de ensino-aprendizagem. Assim,

*Os direitos de aprendizagem apresentam-se como eixos nos quais se desdobram os objetivos contéudinais a serem alcançados pelos professores, reduzindo-se o direito à educação ao direito à aprendizagem daquilo que a BNCC elege como conteúdos relevantes, passando-se a concebê-la apenas como escolarização. Há uma naturalização dos direitos tomados como absolutos, de forma que a busca da igualdade social, posta como objetivo da discussão em torno dos direitos, transmuta-se em homogeneização e normatividade (ANPED, 2018, p. 06).*

Tanto a BNCC/EM, quanto a Reforma do Ensino Médio (lei 13.415/17) ferem flagrantemente prerrogativas constitucionais. A educação é um direito constitucional previsto expressamente na Carta Política Brasileira, não mirando apenas a preparação para o mercado do trabalho, mas que também contemple o pleno desenvolvimento da pessoa e preparo para o exercício da cidadania, conforme preconiza o dispositivo constitucional que segue:

*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.*

Ainda que assim não fosse, a educação pública deve pautar-se no princípio de igualdade de condições para acesso, bem como contribuir para a permanência do educando na escola, conforme Constituição Federal em seu “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

Partindo dos pressupostos acima delineados, podemos constatar que o direito à educação envolve uma cobertura complexa, pautada na discussão com os atores do processo, que é o caminho para o crescimento de qualquer nação, pois a educação foi o instrumento utilizado pelos países de primeiro mundo para alcançarem o desenvolvimento pleno.

Neste contexto, constatando que o Brasil pautou como objetivo a concretude da educação no sentido de preparar o indivíduo para o exercício da cidadania, que por sua vez é um dos Princípios Fundamentais da República Federativa do Brasil, conforme Art. 1º, inciso II da CF/88, norteando com base no dispositivo constitucional pertinente ao direito à educação como objetivo claro de alcance por meio do respectivo serviço público.

Diante do cenário descrito, temos por dever delimitar os limites do conceito de cidadania para o Estado Democrático de Direito, que é o objetivo a ser alcançado pela educação brasileira.

O conceito contemporâneo de cidadania se estendeu em direção a uma perspectiva na qual cidadão não é apenas aquele que vota, mas aquela pessoa que tem meios para exercer o voto de forma consciente e participativa. Portanto, cidadania é a condição de acesso aos direitos sociais (educação, saúde, segurança, previdência) e econômicos (salário justo, emprego) que permite que o cidadão possa desenvolver todas as suas potencialidades, incluindo a de participar de forma ativa, organizada e consciente, da construção da vida coletiva no Estado democrático.

Considerando que a educação tende a proporcionar condições para o desenvolvimento pleno, o exercício da cidadania, bem como preparar para o mundo do trabalho, podemos considerar que o papel da educação é holístico, abrangendo vários níveis da vida em sociedade, exigindo que o educando seja preparado para fazer a leitura

crítica do fato social e possa participar efetivamente da vida em sociedade, não se alienando da gestão da *pólis*, conforme acima mencionado.

Ante todo o exposto, faz-se mister delinear que o fruto do Presente Seminário visa criticar de forma fundamentada a forma de aprovação da nova Base Nacional Comum Curricular, primeiramente por não atender aos anseios constitucionais previstos como objetivos para a educação, uma vez que não pode se voltar apenas para atender aos interesses do mercado, mas que deve atender aos fins sociais esperados. O texto constitucional delega responsabilidade partilhada sobre a educação entre o Estado e a família, com a colaboração da sociedade, visando o pleno “desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Essa atribuição dialoga com o artigo 6º, identificando a educação como o primeiro dos direitos sociais, sendo a base para o pleno exercício dos direitos civis, políticos e econômicos. A educação, assim concebida, é condição para a dignidade humana (GT-DiAD, 2018).

Pois bem, a reforma do ensino que disparou a elaboração da BNCC foi deflagrada por meio de medida provisória, uma espécie de processo legislativo exageradamente célere, que em sua origem é destinada a situações de urgência e relevância, o que não se aplica ao currículo mínimo para o ensino, de forma que impossibilitou a escuta qualificada dos atores envolvidos, haja vista a dificuldade em fazer entender a pertinência e os efeitos, a longo prazo da norma em comento.

Além do fato de adotar um procedimento legislativo mitigante do processo de discussão (a Medida Provisória), ainda é fruto de um momento de muita instabilidade política, pós retirada de uma Presidente da República legitimamente eleita com assunção de novo Chefe do Poder Executivo executando um projeto de governo que não foi submetido ao crivo democrático, que por si só já enseja a resistência de setores organizados em querer analisar os termos de suas alterações.

Neste norte, as modificações na política educacional por meio da BNCC devem ser tratadas de forma pormenorizada, envolvendo professores, pais e alunos, ampliando o diálogo para verificar o alcance esperado do processo de educação nos termos e fundamentos constitucionais.

Ademais, a ausência de similaridade entre a norma aprovada e a previsão Constitucional enseja a possibilidade de questionamento por meio do controle de constitucionalidade dos instrumentos, mesmo que demorado, o Supremo Tribunal Federal, como guardião da Constituição Federal, tem por dever coibir aberrações normativas que afrontem a Carta Magna brasileira.



Cabe destacar que a BNCC destinada segmentos de Educação Infantil e Ensino Fundamental em vigor já são objetos de ADI – Ação Declaratória de Inconstitucionalidade promovidas por órgão de representatividade no campo do ensino, que pode reverter o quadro de desigualdade instalado por meio da BNCC aprovada em desacordo com a CF/88, bem como constatar um maior sucateamento do ensino, uma vez que o setor público atualmente já conta com uma séria limitação de orçamento não apenas para a educação, mas para saúde e outras prioridades dos cidadão em estado de vulnerabilidade.

A inconstitucionalidade da BNCC é reforçada também no documento elaborado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e intitulado *Avaliação Sistemática da BNCC e da Reforma do Ensino Médio* (CNTE, 2018). Neste documento, a CNTE apresenta análise os principais instrumentos que institucionalizaram e que visam regulamentar a “reforma do Ensino Médio”, com destaque para a Lei 13.415/17, a Portaria MEC 727/2017, que instituiu o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, e as minutas do Ministério da Educação sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCN-EM), ambas enviadas recentemente ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

A CNTE destaca que a Lei 13.415/17, aprovada no Congresso Nacional, faz alterações consideráveis na LDBEN, numa tentativa velada de colonizar o saber das classes menos favorecidas, tendo em vista que a oferta do ensino para essa camada social será deficitária, com um currículo fragmentado que não atende os anseios dos estudantes, segregando e evidenciando as desigualdades sociais, enfatizando mais uma vez que não se prioriza o desenvolvimento do educando e sim, em atender os interesses do Capital Estrangeiro, na oferta de mão de obra barata.

Levando em conta que o currículo é ferramenta que auxilia na caminhada rumo ao conhecimento, e sua oferta deve ser ampla e indiscriminada, a BNCC revela-se amplamente excludente e retrógrada, uma vez que esvazia esse currículo e restringe consideravelmente as possibilidades de discussões e trocas significativas, sobretudo nas instituições públicas de ensino, que agregam a maior parte dessa população, sabidamente menos favorecida e segregada pelo poder do Capital.

É importante destacar que o texto aprovado da BNCC alinha-se a as orientações globais assentadas na Estratégia 2020 do Banco Mundial (BM) “Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o

Desenvolvimento”, dentro do qual os sistemas educacionais são ressignificados e entendidos como o conjunto de situações e estratégias de aprendizagem ofertadas pelo setor público ou privado. Esse é o mote que permite ao BM vincular a liberação de parcelas de empréstimos à instalação de um sistema de monitoramento por indicadores de desempenho que, longe de compreender a educação como direito, antes a desloca para o lugar da mercadoria, transformando-a gradualmente em bem privado utilizando-se para isso do Estado (Bem Comum).

Concordamos ainda com os argumentos apresentados na *Carta de Belo Horizonte* publicada no *Cadernos SPBC - Políticas Públicas para o Brasil que queremos* (SBPC, 2018), o qual apresenta dados significativos da situação na qual se encontra a educação brasileira em sua Carta 5 - *Desafios da política educacional para a Educação Básica*. Com eles, reforçamos os seis pontos considerados essenciais para a reconstrução de uma política pública para a Educação Básica frente a tantos ataques nos últimos três anos:

1. Revogação da Emenda Constitucional 95, conhecida como a Lei do Teto, pois num país imensamente desigual como o Brasil é inadmissível o congelamento de gastos em políticas públicas de alcance e impacto social, como as relacionadas à Educação Básica;
2. Defesa intransigente do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, Lei 13.005/2014, aprovada pelo Congresso Nacional em 25 de junho de 2014. Esse PNE, se cumprido, colocará a Educação Básica Pública em um novo patamar de qualidade, pois equaciona os principais problemas enfrentados pelo nosso sistema público de educação básica e propõe soluções para os problemas ao traçar metas ligadas à universalização do atendimento em todos os níveis, à educação em tempo integral, à valorização, carreira e formação do professor e ao financiamento público da Educação, entre outros temas importantes;
3. Valorização do professor de Escola Pública de Educação Básica, com melhoria salarial, definição de uma carreira docente de modo a tornar a profissão atrativa, e dedicação exclusiva a uma única escola;
4. Rejeição à forma como foi encaminhada a terceira fase da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sem a participação das entidades representativas dos profissionais interessados na matéria, que resultou numa BNCC sem representatividade;
5. Rejeição à nova Lei do Ensino Médio, Lei 13.415/2017, que institui um Ensino Médio pretensamente diversificado e integral. A não obrigatoriedade da oferta,

pelas escolas públicas, de todos os itinerários formativos, exclui os estudantes que optariam por itinerários não oferecidos, principalmente aqueles em áreas críticas em que a falta de professores de Ensino Médio afeta todo o sistema, como a área de ciências da natureza;

6. Valorização da Educação Pública, gratuita e diversa em seu mais amplo caráter político.

Esses pontos expressam também as considerações tecidas pelo coletivo de docentes e discentes do Ensino Superior, docentes da Educação Básica, reforçados pelas diretorias dos sindicatos apoiadores dos Seminários sobre a BNCC, no interior das reuniões dos Grupos de Trabalho e que apresentamos a seguir.

## GT 1 – Ciências Humanas

O documento atualmente sob análise é parco no que diz respeito ao delineamento do que é chamado de Áreas do Ensino Médio. Em um retrocesso no qual se desconsidera os estudos avançados sobre as questões da Complexidade Social, da transdisciplinaridade e, por decorrência, a configuração da interdisciplinaridade, o texto apresenta um texto carente e mal fundamentado. Conforme afirmado no documento intitulado *Uma outra BNCC é possível: Subsídios ao Currículo Nacional*, elaborado pelo GT-DiAD<sup>1</sup>, a interdisciplinaridade que se busca não se faz sobre os escombros das disciplinas, mas ergue-se como ponte entre os sólidos edifícios teóricos, metodológicos e didáticos que cada uma delas construiu ao longo da sua história (GT-DiAD, 2018).

Nesta última versão da BNCC/EM, as chamadas “competências específicas”, resumidas em seis, configuram-se como definições vagas e muito amplas com relação ao que de fato deve ser abordado especificamente de acordo com cada “competência”: um “pacote” de limites para todas as disciplinas de Ciências Humanas, desconsiderando e

<sup>1</sup> Trata-se de um relatório com os resultados das discussões desencadeadas no Ministério da Educação (MEC), em um grupo trabalho denominado “GT sobre Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento” (GT-DiAD), o qual se reuniu no período de 2012 a 2015 com a tarefa de debater e formular as bases para um currículo comum. As atividades do grupo foram interrompidas antes que se chegasse a uma proposta definitiva. Os resultados alcançados, não obstante, são sobremaneira pertinentes para a reflexão sobre um currículo nacional que respeite a história da educação brasileira e que procure compreender a realidade dos sujeitos nela envolvidos e, conseqüentemente, a pertinência do que se ensina e se aprende. (GT-DiAD, 2018, p. 9).



diferindo de muitos aspectos e definições já estabelecidas especificamente para o ensino de cada um dos componentes curriculares nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM 2006 - Volume 3 - Ciências Humanas e suas tecnologias).

Quando, neste ano, a geografia brasileira completa quarenta anos de uma guinada à chamada geografia crítica, que apresentou progressos importantes para o ensino de geografia na educação básica, entendemos ser fundamental refutar as propostas contidas nas atuais versões da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, da sua superficialidade e descaracterização da geografia como campo específico de produção de conhecimento, bem como do ensino de geografia como dotado de especificidades metodológicas e conceituais, quase que totalmente desconsideradas pelo mesmo. Entende-se aqui que essa refutação é parte da resistência, tão necessária nesse momento histórico.

Destaque-se que a BNCC reforça um ensino generalista da disciplina de sociologia esvaziando a mesma de seu caráter científico, assim como o faz com as demais disciplinas de Ciências Humanas, inserindo-a num quadro vago de competências, preenchido de conteúdos específicos imprecisos, que faz esvanecer as fronteiras que delimitam a disciplina como campo científico determinado. O discurso elaborado na BNCC para as “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio” retrata um cenário de caracterização genérica das disciplinas da área e generalista quanto ao ensino de seus conteúdos que em nada contribui para o fortalecimento e manutenção das mesmas como disciplinas específicas, mas, pelo contrário, cria uma falsa aura de “humanidades” e “interdisciplinaridade” que tende a justificar a dispersão dos conteúdos e a fusão das disciplinas indo ao encontro de aspectos já pautados na imposição da “Reforma do Ensino Médio” (Lei 13.415/17).

A última versão da BNCC insere o termo "filosofia" no item relativo à área de Ciências Humanas, efetivamente, de maneira asséptica e nominal. Em nome de uma suposta transversalidade, a referência que se faz à filosofia nessa versão parece responder ao propósito político-pedagógico de um simulacro da filosofia na educação básica. Em contrapartida a essa situação de déficit da filosofia no programa da educação básica, minimamente, impõe-se a tarefa de fazer constar na BNCC alguns elementos normativos que possam desnudar e impulsionar a potencialização da contribuição da filosofia na educação básica. Nisso, em relação à filosofia, parece fundamental que uma nova versão da BNCC preconize, de forma criteriosa:

a) os fundamentos filosóficos do trabalho didático sobre filosofia pertinente às etapas e modalidades da educação básica;

b) as referências sobre os conteúdos específicos do campo filosófico, respeitando aí seus temas elementares, textos clássicos, áreas relativas ao campo de conhecimento (ética, metafísica, história da filosofia, estética, entre outras); e, além disso,

c) as condições metodológicas que identificam a especificidade do ensino do saber da filosofia na educação básica.

No concernente ao componente História, a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular configurou-se como uma tímida tentativa de rompimento com o eurocentrismo, narrativa que nos instigava a um “outro possível”, redefinindo lugares privilegiados, discorrendo uma nova visão da história não eurocêntrica, uma verdadeira desobediência epistemológica. A mesma apresentou-se como uma proposta de rompimento da perspectiva eurocêntrica, o que é visível ao lermos os eixos propostos para cada ano da escolaridade do EM:

- 1º. ano Mundos Ameríndios e Afrobrasileiros;
- 2º ano Mundos Americanos;
- 3º ano Mundos europeus e asiáticos.

A 3ª versão (homologada) e a 4ª versão (EM) da Base Nacional Comum Curricular configuraram-se como uma elaboração nova, divergente da primeira versão. Nessas duas últimas, optou-se pela ideia de que a história do país é uma derivação da expansão europeia e pela negação do protagonismo de populações indígenas, africanas e seus descendentes, entre outros povos.

Quando comparamos a 1ª e a 3ª/4ª versão, conseguimos vislumbrar o duro golpe que o componente História sofreu ao perceber que, na 1ª versão, os direitos de aprendizagem fundamentam articulação entre as áreas de conhecimento e entre as etapas; privilegia-se o conceito de usos do passado e enfatiza-se a História do Brasil como alicerce a partir do qual tais conhecimentos serão construídos ao longo da Educação Básica. Na contramão, as 3ª e 4ª versões substituiu os Direitos de aprendizagem por competências e habilidades; não define minimamente conteúdos identificados como de História, além de trazer um rol de competências que toma por foco o domínio de certos conteúdos factuais e conceituais, desprezando quase que totalmente a reflexão do campo do ensino de História que desenvolveu ao longo dos últimos 30 anos análises e propostas que evidenciam as especificidades do desenvolvimento do pensamento histórico por crianças e jovens brasileiros.

Por isso, frisamos nosso repúdio à propositura de um documento curricular pautado por um rol de competências, uma vez que esse conceito é derivado da TEORIA

DO CAPITAL HUMANO, teoria elaborada inicialmente nos meios empresariais estadunidense da década de 1950. Disseminou-se pelo mundo na década de 1990 no contexto da afirmação do Toyotismo e foi associada à educação pelos norte-americanos nos anos de 1960. Sua centralidade está situada no binômio eficiência – lucro e a concepção pragmática reforça a aversão à teoria que não tenha “aplicabilidade”, leia-se que não se encaixe na ótica do lucro.

Associada à teoria do capital humano, a educação passou a ser compreendida como uma prática capaz de converter o conhecimento e a formação humana em capital (conceito disseminado pelo Consenso de Washington – 1989, o qual proclamou a educação como fator para eliminar a pobreza).

Entendemos que o conceito de competências como proposto neste documento opõe-se flagrantemente ao conceito de direitos de aprendizagem e de qualidade social de educação propugnados nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e o efeito disso na configuração da área de Ciências Humanas na presente proposta na realidade contribui para o retrocesso dos esforços da área de constituir a interdisciplinaridade não pela eliminação das especificidades das disciplinas, mas sim pela afirmação delas, porque, na contemporaneidade, já se tem claro que só é possível constituir uma área se essas especificidades forem afirmadas.

Para nós, a BNCC não foi feita para dar certo como proposta curricular, mas sim para nortear o processo de alinhamento de todo o sistema educacional às políticas de avaliação externas, as quais visam subordinar toda e qualquer produção intelectual dos brasileiros aos interesses do capitalismo internacional. Esse aspecto é marcadamente perceptível na área de Ciências Humanas.

## GTs Ciências Naturais e Matemática

Observamos no docente da BNCC um enfoque curricular excessivamente tecnicista, uma vez que apresenta uma proposta centrada em “objetivos de aprendizagem”. Esse enfoque contém uma noção de que, ao serem definidos objetivos, será possível aferir a aprendizagem. Por decorrência, o direito estaria supostamente garantido. No entanto, cabe problematizar essa centralidade de objetivos de aprendizagem como uma forma mais eficiente de controlar o trabalho docente, do que de supostamente “medir” a aprendizagem dos estudantes. Se o direito à aprendizagem está preconizado na legislação educacional, como já apontado anteriormente, a autonomia pedagógica

também está. O que está em jogo ao priorizar os objetivos de aprendizagem em detrimento da autonomia docente? Isso é um grande problema, pois ao longo das últimas décadas as políticas educacionais e as pesquisas educacionais apontavam para ações curriculares que propiciassem maior autonomia docente como, por exemplo, as formações ocorridas no Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio, o qual figurava à formação humana integral por meio de direitos de aprendizagem e ao desenvolvimento humano e organização do trabalho pedagógico, cuja proposta era baseada numa construção coletiva, escolas, professores, secretarias de educação e universidades.

Os objetivos de aprendizagem do documento BNCC apresentam-se de forma engessada e conteudista com pouco espaço para a ação docente, como se em qualquer contexto social, qualquer realidade escolar, qualquer turma, qualquer professor encontrasse condições idealizadamente semelhantes sobre as quais se possa trabalhar aqueles determinados objetivos. Percebem-se aqui fortes semelhanças com princípios do paradigma tecnicista.

Um aspecto que chamou muito a atenção no documento foi a falta dos temas transversais no currículo. Os temas transversais, inseridos nos PCNs de Ensino Fundamental publicados em 1997 e 1998, materializou possibilidades interdisciplinares relacionadas a temáticas socialmente vivas, como Meio Ambiente, Ética, Pluralidade Cultural, Saúde, Sexualidade, Trabalho e Consumo. Embora com possibilidades que merecessem revisão, a transversalidade do currículo trazia para os professores de diferentes áreas a possibilidade de um trabalho coletivo na discussão de tais temas. A desconfiguração das áreas pela diluição das disciplinas o que possibilitaria referenciar a constituição efetiva de uma perspectiva interdisciplinar, coloca em xeque qualquer possibilidade de mobilizar as temáticas transversais.

Um dos temas transversais, o Meio Ambiente, é objeto de políticas públicas específicas que indicam a obrigatoriedade da Educação Ambiental em todos os níveis e graus de ensino, como a Lei 9795/99, que estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental e a Resolução n. 2/2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental. Tais normativas legais estabelecem que a EA seja desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente. Explicitamente, a Resolução 2/2012 indica, em seu artigo 1º, inciso II, “... que a concepção de Educação Ambiental como integrante do currículo supere a mera distribuição do tema pelos demais componentes”. No entanto, é assim que o tema parece estar distribuído, ou seja, contrariando tal diretriz.

## GT Artes

O GT3 (Artes) reuniu professores de teatro, dança, artes visuais, tanto da educação básica como do ensino superior. Somou-se ao grupo acadêmicos de artes visuais (oriundos de cursos presenciais bem como de Ensino à distância – Ead). Com base em estudos sobre a BNCC, bem como considerando a trajetória histórica do ensino de arte no Brasil, identifica-se que a BNCC apresenta uma ruptura e um duro golpe aos avanços conquistados na área, em especial o processo de reconhecimento da importância da arte na formação e desenvolvimento de crianças e adolescentes.

O entendimento da arte como conhecimento e do ensino de arte de qualidade têm se consolidado como dois dos principais desafios para a área de Arte na escola, sendo que, estes dois pontos apresentam justamente os pontos em que mais se avançou no Brasil, nas últimas décadas. Avanços estes que resultam: da mobilização de arte/educadores, da atuação de professores na educação básica e no ensino superior; do aumento de produção científica sobre o ensino de arte; do fortalecimento da formação de professores de arte, etc.

Considerando esta trajetória identificamos pontos nevrálgicos nos documentos da BNCC. O primeiro deles versa justamente sobre o caráter vago apresentado sobre o conhecimento dos campos específicos da arte: artes visuais, dança, música e teatro (citando aqui apenas os principais campos que tradicionalmente, culturalmente e legalmente tem sido aceitos na educação escolar). Desse caráter vago observa-se a falta de entendimento da área de Artes como área de conhecimento.

Observamos também que existe falta de estabelecimento de critérios de avaliação em artes o que fragiliza a disciplina, levando ao entendimento de que a Arte, pelo seu caráter subjetivo e criativo, dispensa, em seu ensino, critérios avaliativos ou a coloca no campo das percepções ou de mera atividade, conforme já preconizado na lei 5692/71, quando se falava em Educação Artística, como “disciplina” escolar. Esse retorno a esse entendimento representa um retrocesso.

Outra questão é que o documento BNCC apresenta um conceito de artes integradas. Este conceito também nos remete à década de 1970 e à já ultrapassada Educação Artística, quando se falava de integração. De fato, o conceito Integração resulta de uma interpretação errônea de interdisciplinaridade e de educação estética.

Acrescenta-se, ainda, que esse princípio de integração definiu os rumos de uma formação docente polivalente, ou seja, um professor formado em Educação Artística deveria ministrar aulas de Arte com conteúdo de artes plásticas, música, teatro e dança.

Esse modelo polivalente resultou em grande fracasso, tanto que os cursos de formação de professores de Arte passaram por grande transformação ao deixar de lado a nomenclatura Educação Artística e passando a ser nomeados como Artes Visuais (conceito redimensionado de artes plásticas), Dança, Música e Teatro.

De fato, ao usar o conceito de Artes Integradas, mesmo fazendo menção aos principais campos específicos das Artes na escola (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) a BNCC abre brecha para o retorno da polivalência, tanto atuação quanto na formação docente.

Pelo teor documento e pelos relatos dos professores podemos identificar que houve e ainda há poucas discussões na escola sobre a BNCC, e, quando existe é feita de maneira aligeirada. Reconhecemos e ressaltamos a necessidade de participação de professor da educação básica e do ensino superior, de pesquisadores sobre o ensino de Artes em seus campos específicos (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), tanto no processo de elaboração dos documentos curriculares, quanto na sua implementação, por isso a forma de condução do processo de tomada de decisão precisa ser revisto e aprimorado.

Por fim, destacamos que os cursos de licenciatura na área de Artes, constituídos em campos específicos (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) precisam ser respeitados tanto na modalidade EAd quanto presencial, devendo manter as suas matrizes curriculares, e dialogando com a BNCC, especialmente nas disciplinas de práticas de ensino e Estágio curricular. Sobretudo, por que a formação inicial dos professores de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – seguindo os princípios da especialização do conhecimento e do processo histórico da constituição da Arte como área de conhecimento – apresentam conteúdos, formas, procedimentos técnicos, signos, materiais, linguagens e suportes distintos. Esses campos específicos da Arte devem ser respeitados e o ensino de arte deve acontecer disciplinas distintas em artes visuais, dança, música e teatro, sendo ministradas por professores com formação nestes campos específicos. Isto deveria estar claro nas BNCC, em respeito a toda uma trajetória histórica do ensino de arte no Brasil.



## GT Educação Física

Entendemos que a análise e compreensão do documento - BNCC - não pode estar dissociada do momento político e social que se encontra o país, em que questões como a reforma trabalhista, PEC, reforma do ensino médio estão sendo encaminhadas como o reflexo de um conjunto de desmando governamental que está acontecendo nacionalmente. A Base Nacional Comum Curricular-BNCC, em análise pela Grupo de Trabalho, constituído por professores e acadêmicos de Educação Física, foi considerada como um documento estruturado e organizado advindo das relações antidemocráticas, à medida em que se estrutura isoladamente das relações construídas pela base dos trabalhadores de educação dos municípios e estados.

Isto é, em geral, a totalidade do documento é constituída a partir de proposições que não acompanham as produções teóricas nas mais diversas áreas, bem como aquela da Educação Física, configurando-se como um retrocesso em relação as versões anteriores do documento.

A organização do documento parte de uma compreensão de mundo, de educação e de Educação Física que visa a manutenção ideológica, ferindo e negando direitos universais garantidos historicamente pela Constituição Federal, como enumeramos no início desta Carta. Fazemos menção especial ao Plano Nacional de Educação (PNE – Lei 13.005/14) fruto de intenso debate democrático em torno da educação em seus planos municipais, estaduais e nacional.

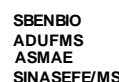
Desse modo, o Grupo de trabalho manifesta-se contrário a aprovação e implantação do documento e a forma de sua elaboração!

O Grupo de Trabalho considera que os objetivos propostos para a educação, de forma geral, e para a Educação Física, em sua especificidade, não apresentam coerência entre si. Refletem uma concepção de mundo erigida no mote “aprender a aprender” que se desdobra em uma perspectiva escolanovista e que é defendida e disseminada pelos organismos internacionais como a UNESCO sem a perspectiva crítica que a questão requer.

Defendemos a formação do indivíduo em seu pleno desenvolvimento, garantindo uma educação e uma Educação Física que busquem suplantar e contribuir para a formação crítica, que tragam nos conhecimentos científicos mais desenvolvidos produzidos pela humanidade possibilidades de ampliar e transformar a relação do indivíduo com a realidade.



Apoio:



## GT Línguas e Literatura

O texto que segue foi elaborado a partir dos pontos debatidos por professores da educação básica, professores do ensino superior, alunos de graduação e pós-graduação, bem como representantes das Secretarias de Educação, de diferentes municípios do Mato Grosso do Sul, reunidos para discutir as propostas da Base Nacional Comum Curricular para a área de Línguas e Literatura.

O grupo chegou a um consenso no que se refere às reflexões elencadas a seguir, organizadas por áreas.

15

### a) Língua Portuguesa

O grupo responsável pelo componente Língua Portuguesa na BNCC considerou que são pontos POSITIVOS:

- os conteúdos e as temáticas propostos pelo documento nos parecem, de forma geral, concatenadas com as atuais pesquisas e publicações na área da Linguística e da Semiótica, além de avançarem em alguns pontos em relação ao que já estava previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio (PCNEM).
- é positiva a preocupação dos documentos com a cultura digital e contemporânea que condiz com a realidade do público jovem, aproximando os letramentos da escola com os letramentos cotidianos.
- há uma coerência entre os campos de atuação social, as práticas de uso da linguagem, as habilidades e as competências específicas da área. No entanto, destacou-se que as competências, as habilidades e as temáticas são muito variadas para que o professor de língua portuguesa possa trabalhar sozinho e que é indispensável que sejam desenvolvidas práticas transdisciplinares para que o ensino seja efetivo e significativo.
- outro avanço importante está no enfoque que é dado aos textos multissemióticos, juntamente com os orais e escritos e análise semiótica juntamente com a análise linguística.
- há uma positiva abordagem de questões relativas às diversidades, aos direitos humanos, a não disseminação de preconceitos. No entanto, tudo isso é trazido de uma forma muito ampla e precisa ser ajustado nos currículos locais.

Como ponto NEGATIVO, gostaríamos de deixar registrada a nossa indignação com o ínfimo espaço destinado à literatura do documento em questão (dois parágrafo na página 491). As questões de literatura aparecem apenas superficialmente no documento diluídas dentro do ensino de Língua Portuguesa, o que consideramos um equívoco e um retrocesso inaceitável.

É preciso destacar, de forma drástica, que o profissional que NÃO for licenciado na área seja impedido de assumir a disciplina de língua portuguesa ou qualquer outra que não seja da sua área de formação.

## b) Literatura

[...] A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta o caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. [...] A literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos.

Antônio Cândido

Na BNCC, há a indicação da importância de se trabalhar o texto literário, uma indicação, diga-se de passagem, um pouco irônica, posto que ela não contempla a disciplina em questão. No entanto, a inclusão da literatura como disciplina autônoma no currículo escolar não significa que ela será pensada de maneira uniforme em todas as regiões do país. Pelo fato de o Brasil ser um país com dimensões continentais, toda disciplina deve, então, resguardar as especificidades culturais, sociais, econômicas, cosmogônicas de cada região, a fim de que todo e toda estudante possam se sentir representados no estudo da literatura, conforme regem as próprias proposições da BNCC para as outras disciplinas.

Mediante isso, reforçamos a arbitrariedade que foi retirar a literatura da grade curricular como componente autônoma, sobretudo porque fica praticamente inviável fazer um trabalho comprometido e responsável tendo que usar as aulas de língua portuguesa. A retirada, então, da literatura enquanto disciplina autônoma fere as proposições da própria BNCC que diz ampliar o repertório cultural do alunado, assim, o documento se apresenta de forma dúbia ao não contemplar a autonomia da disciplina literatura, posto que essa faz com que o leitor-aluno tenha uma profunda reflexão sobre

si mesmo, o outro, o mundo circundante e sua relação com ele, o outro alocado no interior desse mundo. A epígrafe que abre nossas sugestões é clara ao afirmar que a sonegação do texto literário ao sujeito significa retirar dele a chance de um processo de humanização. Isso, definitivamente, não é conferir oportunidades iguais, como tem sido veiculado na grande mídia ao propagar só os benefícios da BNCC. Não rechaçamos o conteúdo do documento, mas queremos salientar que não se trata de um documento que contempla a formação geral do ser humano, uma vez que não é dada a ele a oportunidade de ter em seu currículo o contato mais profundo com a literatura; esta, quando se dá, é por intermédio da língua portuguesa. Outro problema, pois há a sobrecarga de uma disciplina que já conta com uma carga horária comprometida.

### c) Língua Estrangeira

No que se refere à área de língua estrangeira, consideramos a BNCC um retrocesso, uma vez que, atrelada à Lei 13.415/2017, impõe práticas linguísticas hegemônicas e monolíngues, desconsiderando a importância do plurilinguismo linguístico na formação básica dos cidadãos, ao tornar obrigatório o ensino de uma única língua estrangeira moderna, excluindo a possibilidade de escolha da comunidade escolar.

Acreditamos que a BNCC é um documento contraditório por realizar as seguintes afirmações:

*Competência 3.* Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

*Competência 6.* Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BNCC/EM, 2018, p. 9).

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e 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).

No Ensino Fundamental, nos diferentes componentes da área, procurou-se garantir aos estudantes a ampliação das práticas de linguagem e dos repertórios, a diversificação dos campos nos quais atuam, a análise das manifestações artísticas, corporais e linguísticas e de como essas manifestações constituem a vida social em diferentes culturas, das locais às nacionais (BRASIL, 2018, p. 473).

No Ensino Médio, a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar as utilizações do inglês na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional. Além disso, abrem-se possibilidades de aproximação e integração com grupos multilíngues e multiculturais no mundo global – contanto que estes saibam se comunicar em inglês –, com diferentes repertórios linguístico-culturais (BRASIL, 2018, p. 476).

Para isso, é fundamental que sejam garantidas aos estudantes oportunidades de experienciar fazeres cada vez mais próximos das práticas da vida acadêmica, profissional, pública, cultural e pessoal e situações que demandem a articulação de conhecimentos, o planejamento de ações, a auto-organização e a negociação em relação a metas. Tais oportunidades também devem ser orientadas para a criação, para o encontro com o inusitado, com vistas a ampliar os horizontes éticos e estéticos dos estudantes (BRASIL, 2018, p. 478).

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 481).

Questionamos: como garantir o que o documento propõe sem a inclusão de outros idiomas a não ser a língua inglesa? Se a Base se propõe a ser um documento normatizador dos currículos, porque leva em consideração somente uma língua estrangeira moderna, uma vez que temos municípios fronteiriços nos quais se falam e ensinam as línguas dos países vizinhos? A BNCC é um documento que por propor um currículo mínimo, aumentará as desigualdades no país, inclusive as referentes ao plurilinguismo linguístico, uma vez que impede ou, ao menos, dificulta fortemente que a educação esteja “sempre a serviço da diversidade linguística e cultural e das relações harmoniosas entre diferentes comunidades linguísticas do mundo todo”, direito expresso no Artigo 23 da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos .

Fala-se em identidades linguísticas, étnicas e culturais, e em respeito e diversidade, no entanto, o apagamento do espanhol em documentos oficiais representa um retrocesso dessas questões. Além disso, é importante levar em conta a posição geopolítica brasileira, no sentido de evitar posicionamentos preconceituosos e xenofóbicas.

Somos contrários à exclusão do espanhol do currículo do Ensino Médio devido a questões suscitadas pelo próprio documento, a saber:

- posição político-geográfica do Brasil que faz fronteira com sete países latino americanos hispano-falantes;
- multiculturalismo;
- plurilinguismo;
- a formação de profissionais de língua espanhola ofertada por inúmeras universidades públicas e privadas de todo país.

A imposição da oferta exclusiva da língua inglesa significa abrir mão de todos os avanços alcançados até o momento, além de colocar o Brasil e seus cidadãos de costas para a América Latina e sua fronteira linguística, cultural, identitária. Ainda, essa determinação submete-nos à condição subalterna de consumidores dos conhecimentos produzidos nos locais onde se fala a língua hegemônica.

É latente a necessidade de nos envolvermos, de forma física, intelectual e atuante, com as construções das orientações curriculares locais e que envolvamos nossos alunos, pais, professores e comunidade em geral nas discussões acerca desses currículos., uma vez que estes devem atender as questões específicas de cada região.

As redes municipais e estaduais e privadas, revisarão seus currículos e usarão a BNCC como um núcleo comum para essa reelaboração. Isso NÃO TIRA a autonomia dos estados, municípios e escolas que poderão garantir suas diversidades durante a construção. A participação dos educadores é essencial para complementar os currículos com suas propostas pedagógicas e particularidades regionais.



## GT Raça e etnia e GT Gênero

Tanto a BNCC aprovada no âmbito Federal como a proposta para o Ensino Médio ferem de morte a possibilidade de um currículo que considere as diferenças sociais em suas dimensões étnico-raciais.

A prevalência da concepção da existência de um sujeito universal desconsidera os esforços dos movimentos sociais e das forças políticas que defendem a democracia.

A palavra raça foi banida do documento final da BNCC aprovada justamente com o intuito de negar os conflitos raciais existentes. Nossas pautas foram transformadas em nota de rodapé, reforçando ainda mais a necessidade de lutar por um currículo decolonial que respeite as culturas e a histórias africanas, afro-brasileiras e ameríndias.

E como ficam as questões relacionadas a gênero e orientação sexual? Destacamos inicialmente que, para nós, gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos. Uma forma primária de dar significado às relações de poder. Uma forma de entender, visualizar e referir-se à organização social da relação entre os sexos.

Observando-se os documentos, percebe-se que, na 1ª Versão da BNCC, se encontrava uma abordagem bastante tímida do tema, dispersa em alguns objetivos de aprendizagem, não se configurando, entretanto, nenhuma possibilidade de conceber outras histórias possíveis pensadas e estruturadas a partir de diferentes perspectivas de gênero.

Na 2ª versão esse problema se intensifica, na medida em que se restringe a tocar rapidamente no tema dos direitos das mulheres no Brasil do século XX no oitavo ano do ensino básico (BNCC, 2016, p. 475), embora aparentemente se reconheça que, nos anos finais do Ensino Fundamental, se intensificam as relações dos jovens “com os pares da mesma idade e as aprendizagens referentes à sexualidade e às relações de gênero”.

No que se refere aos objetivos e conteúdos de história no Ensino Médio, se prevê de maneira genérica a “sensibilização e o estranhamento com diversas formas de desigualdade (socioeconômica, racial e de gênero)” (BNCC, 2016, p. 628), mas quando se busca a distribuição de tópicos de história e objetivos de aprendizagem ao longo dos três anos, percebe-se que é somente no último ano, relacionados/as a processos muitos contemporâneos, portanto, que aparecem as mulheres e “minorias sexuais” (BNCC, 2016, p. 645).

As outras identidades de gênero, então, sequer aparecem como possibilidades efetivas de identidade, constituindo-se como experiência humana de um “outro” a ser anexado, mais do que integrado à sociedade e à história.

Frente à retirada quase total das discussões sobre gênero do documento BNCC/EM e às limitações na formação dos estudantes colocadas pela Reforma do EM, destacamos como pontos fundamentais para debate:

1. inserção das concepções sobre a diversidade de gênero, incluindo a abordagem de diferentes grupos.
2. evidenciar o caráter plural da abordagem de gênero e história das mulheres.
3. eliminar o uso de “ideologia” de gênero de qualquer documento educacional.
4. fundamentar as concepções nos currículos em torno das identidades de gênero.
5. No ensino médio inserir as abordagens da diversidade de gênero relacionando com as questões étnico-raciais, com foco em atividades direcionadas as identidades.
6. revisitar a 1ª versão em que havia algumas discussões importantes sobre gênero e diversidade.

## GT Formação de Professores

A BNCC já está promovendo a reestruturação dos currículos dos cursos de formação de professores nas IES e, conseqüentemente, na formação inicial de docentes através dos editais dos programas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e da Residência Pedagógica, ambos emitidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os quais estabelecem uma série de condições que induzem modificações diretas no projeto pedagógico dos cursos de licenciaturas e da própria matriz curricular, de forma impositiva, utilizando-se de dispositivos que contornam a discussão coletiva do currículo pelos professores. Esses programas de formação são perversos, pois as IES precisam se adaptar a eles, para garantir sua manutenção. Nesse sentido, ferem a autonomia das universidades, das escolas e dos profissionais docentes.

Destaque-se que a formação de professores é campo de disputa ideológica e a BNCC, autoritariamente, não representa uma síntese dos diálogos de diversos grupos

antagônicos, mas de uma única perspectiva. Universaliza-se o sujeito, o conhecimento, a sociedade e o processo de aprendizagem. O projeto de formação de professores subjacente a este documento desconsidera as pluralidades culturais, regionais, étnicas e as desigualdades sociais brasileiras.

Um aspecto importante a ser ressaltado é que a BNCC traz a concepção de currículo neutro, algo que não é possível. O que se percebe é essa noção associada àquela de Educação tecnicista/manufatureira, em que se promove a segmentação e setorização do saber na formação dos professores, desembocando na construção de mentalidades fragmentárias, sem noção da totalidade. Esse aspecto associado àquela da subordinação das instituições educacionais às demandas do Capital, resultam em um ensino de natureza tecnicista, em que se promove o aligeiramento da formação de professores, ampliando-se sua exclusão e/ou desvalorização. A BNCC impede a autonomia dos professores da educação básica e do ensino superior, uma vez que seu atrelamento aos mecanismos de avaliação estandardizados, como é possível antever com a atribuição de códigos aos objetivos e conteúdos previstos no documento, burocratizará ainda mais o planejamento do professor, impedindo sua autonomia e liberdade. Esse movimento poderá tornar o Projeto Político Pedagógico um item figurativo, na medida em que a BNCC se universaliza para nortear o trabalho pedagógico.

A BNCC torna desafiadora a aprendizagem significativa dos estudantes e professores, na medida em que os saberes desses atores são excluídos do processo de ensino e de aprendizagem, no âmbito do currículo.

## DOCUMENTOS CURRICULARES REFERIDOS

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). *Exposição de motivos: BNCC (EM)*. 2018.

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). *Avaliação Sistemática da BNCC e da Reforma do Ensino Médio*. 2018.

Ministério da Educação (MEC). Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Educação Infantil ao Ensino Médio) – 1ª versão (2015).

Ministério da Educação (MEC). Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Educação Infantil e Ensino Fundamental) – 2ª versão (2016).



Apoio:

SBENBIO  
ADUFMS  
ASMAE  
SINASEFE/MS

Ministério da Educação (MEC). Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Educação Infantil e Ensino Fundamental (homologada). Parecer CNE/CP 15/2017, de 15 de dezembro de 2017.

Documento orientador de políticas para a Educação Básica/Ensino Médio (BNCC/EM) de 05 de abril de 2018.

Grupo de Trabalho sobre Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento (GT-DiAD). Uma outra BNCC é possível: Subsídios ao Currículo Nacional (no contexto dos debates para o estabelecimento da BNCC, elaborados no âmbito do Ministério da Educação entre dezembro de 2012 e fevereiro de 2015). Curitiba: UFPR, 2018. Acessível em <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/55911> [acesso em 09.09.18].

Lei 13.415/2017 – Reforma do Ensino Médio.

Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). *Políticas Públicas para o Brasil que queremos*. Cadernos SPBC. 2018 (Edição 70 anos).