

Educação em movimento

O PERCURSO HISTÓRICO DA BNCC
ATÉ OS NOVOS CURRÍCULOS

Educação em movimento 2

© 2022 Fundação Santillana

FUNDAÇÃO SANTILLANA

Diretor-Executivo

Luciano Monteiro

Diretor de Políticas Públicas

André Lázaro

Diretora Acadêmica

Solange N. C. Petrosino

Gerente de Projetos

Karyne Alencar Castro

Coordenação e edição

Ana Luisa Astiz | AA Studio

Preparação

Cida Medeiros, Diogo Souza Santos
e Marcia Menin

Revisão

Juliana Caldas, Natasha Ribeiro

Editoração eletrônica e gráficos

Walkyria Garotti

Notas

As opiniões expressas nos textos são de responsabilidade dos autores. Optamos por utilizar o gênero masculino com o intuito de não sobrecarregar graficamente o texto, o que não significa que os autores ou as entidades citadas tenham condutas discriminatórias e sexistas. As nuances de determinado idioma, com todas as suas peculiaridades e regras linguísticas, nunca devem ser utilizadas para reforçar atitudes preconceituosas.

Todos os *links* foram conferidos em dezembro de 2022, salvo observação. Distribuição gratuita.
Dezembro de 2022.

Impressão e acabamento: BMF Gráfica e Editora

Lote: 774588

Código: 15106322

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação em movimento 2 [livro eletrônico] : o percurso histórico da BNCC até os novos currículos / União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime. -- 1. ed. -- São Paulo : Fundação Santillana, 2022.
PDF.

Vários autores.
Vários colaboradores.
Bibliografia.
ISBN 978-85-63489-57-9

1. BNCC - Base Nacional Comum Curricular 2. Educação
3. Educação - História I. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Unime.

22-140440

CDD-375.001

Índices para catálogo sistemático:

1. Base Nacional Comum Curricular : Educação 375.001
Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Educação em movimento 2

O PERCURSO HISTÓRICO DA BNCC
ATÉ OS NOVOS CURRÍCULOS

UNDIME

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

Organização desta obra

Luiz Miguel Martins Garcia
Alessio Costa Lima

Coordenação geral

Maria Edineide de Almeida Batista

Apoio à coordenação

Maria Regina dos Passos Pereira
Vanelle Menezes Oliveira

Diretoria Executiva

Presidente

Luiz Miguel Martins Garcia
Dirigente Municipal de Educação de
Sud Mennucci (SP)

Vice-presidente

Alessio Costa Lima
Dirigente Municipal de Educação de
Ibaretama (CE)

Secretaria de Coordenação Técnica

Luslanelene Umbelina Souza Fiamett
Dirigente Municipal de Educação de
Santa Luzia do Oeste (RO)

Secretaria de Articulação

Marcelo Wagner de Oliveira
Dirigente Municipal de Educação de
Carandaí (MG)

Secretaria de Finanças

Maria Elza da Silva
Dirigente Municipal de Educação de
Bonito (PE)

Secretaria de Assuntos Jurídicos

Márcia Aparecida Baldini
Dirigente Municipal de Educação de
Cascavel (PR)

Secretaria de Comunicação

Guerino Perius
Dirigente Municipal de Educação de
Chapadão do Sul (MS)

Presidência da Região Centro-Oeste

Eduardo Ferreira da Silva
Dirigente Municipal de Educação de
Canarana (MT)

Presidência da Região Nordeste

Carlos Rubens Araújo
Dirigente Municipal de Educação de
Dois Riachos (AL)

Presidência da Região Norte

Francinete Ribeiro Ferreira Fonseca
Dirigente Municipal de Educação de
Piraquê (TO)

Presidência da Região Sudeste

Osório Luís Figueiredo de Souza
Dirigente Municipal de Educação de
Cachoeiras de Macacu (RJ)

Presidência da Região Sul

Patrícia Lueders
Dirigente Municipal de Educação de
Blumenau (SC)

Suplentes

Suplente da Secretaria de Coordenação Técnica

Sueli Terezinha Magalhães
Dirigente Municipal de Educação de
Mucajá (RR)

Suplente da Secretaria de Articulação

Vilmar Lugão de Britto
Dirigente Municipal de Educação de
Jerônimo Monteiro (ES)

Suplente da Secretaria de Finanças

Raimundo Pereira Gonçalves Filho
Dirigente Municipal de Educação de
Itaparica (BA)

Suplente da Secretaria de Assuntos Jurídicos

Cargo vago

Suplente da Secretaria de Comunicação

Marcony Wellython Oliveira Pinheiro
Dirigente Municipal de Educação de
Poção de Pedras (MA)

**Suplente da Presidência da Região
Centro-Oeste**

Leonardo Santa Cecília
Dirigente Municipal de Educação de Catalão
(GO)

**Suplente da Presidência da
Região Nordeste**

Luiza Aurélio Costa dos Santos Teixeira
Dirigente Municipal de Educação de
Crateús (CE)

Suplente da Presidência da Região Norte

João Libânio Cavalcante
Dirigente Municipal de Educação de
Maués (AM)

Suplente da Presidência da Região Sudeste

Márcia Aparecida Bernardes
Dirigente Municipal de Educação de
Mairiporã (SP)

Suplente da Presidência da Região Sul

Maristela Ferrari Guasseli
Dirigente Municipal de Educação de Novo
Hamburgo (RS)

Conselho Fiscal**Titulares**

Erica Graziela Benício de Melo
Dirigente Municipal de Educação de
Domingos Mourão (PI)
Amarísio Saraiva de Oliveira
Dirigente Municipal de Educação de
Cruzeiro do Sul (AC)
Manoel Souza dos Santos
Dirigente Municipal de Educação de
Mazagão (AP)

Suplentes

Antônia Rodrigues da Silva
Dirigente Municipal de Educação de
Benjamin Constant (AM)
Joária de Araújo Vieira
Dirigente Municipal de Educação de
Rio do Fogo (RN)
Michael Lopes da Silva
Dirigente Municipal de Educação de
Esperança (PB)

Equipe técnica**Coordenação institucional**

Maria Edineide de Almeida Batista

Administrativo

Fátima Soares (coordenadora)
José Nilson Melo
Wendell Assunção

Comunicação

Joana Saraiva
Vanelle Oliveira

Projetos

Jéssica Almeida
José Lucena
Pedro Campos
Renata Dias (coordenadora)

**Assessoria de políticas públicas
educacionais**

Vivian Ka. Fuhr Melcop

Assessoria de projetos

Vilmar Klemann

- 10 **Apresentação: uma obra viva para ser vivida**
Luiz Miguel Martins Garcia e Alessio Costa Lima
- 14 **PARTE 1 – O percurso histórico da BNCC**
- 16 **As discussões curriculares e a BNCC**
Teodoro Adriano Costa Zanardi e
Júlia de Moura Martins Guimarães
- 28 **O processo de construção da BNCC**
Luiz Miguel Martins Garcia
- 42 **As dez competências gerais na BNCC**
Anna Penido
- 56 **Avanços e desafios na implementação do currículo
à luz da BNCC**
Maria Regina dos Passos Pereira
- 68 **PARTE 2 – A implementação dos novos currículos
nas redes municipais**
- 70 **Região Norte**
Amarísio Saraiva de Oliveira, Manoel Souza dos Santos, João
Libânio Cavalcante, Claudia Elaine Gomes Seabra, Luslarlene
Umbelina de Souza Fiamett, Sueli Terezinha Magalhães e
Francinete Ribeiro Ferreira Fonseca
- 86 **Região Nordeste**
Noêmia Maria Barroso Pereira Santos, Raimundo Pereira
Gonçalves Filho, Luiza Aurélia Costa dos Santos Teixeira, Marcony
Wellython Oliveira Pinheiro, Michael Lopes da Silva, Natanael
José da Silva, Erica Graziela Benicio de Melo, Joária de Araújo
Vieira, Josevanda Franco e Maria Regina dos Passos Pereira.

- 112 **Região Sudeste**
Elania Valéria Monteiro Sardinha de Souza,
Marcelo Wagner de Oliveira, Osório Luís Figueiredo e
Márcia Aparecida Bernardes
- 124 **Região Sul**
Marcia Aparecida Baldini, Maristela Ferrari Ruy Guasselli
e Patrícia Lueders
- 138 **PARTE 3 – As modalidades da educação básica na BNCC**
- 140 **Educação de jovens e adultos e a BNCC**
André Lázaro
- 154 **Impactos da BNCC na educação inclusiva**
Rodrigo Hübner Mendes
- 166 **A trajetória da educação do campo**
Ricardo Ambrósio e Sergio Farias de Oliveira
- 178 **A BNCC e a educação escolar indígena**
Antonio H. Aguilera Urquiza
- 190 **A educação escolar quilombola em números**
Givânia Maria da Silva e Bárbara Oliveira Souza
- 206 **A BNCC e a educação a distância**
Andréia da Silva Quintanilha Sousa e
Emanuelle Lourenço do Nascimento

- 220 **PARTE 4 – Educação, currículo e as novas tecnologias digitais de informação e comunicação**
- 222 **As inovações tecnológicas na BNCC**
José Armando Valente
- 234 **Educação híbrida e metodologias ativas**
Maria Inês Fini
- 244 **Inteligência artificial e educação**
Alexandre Fernandes Barbosa, Ana Laura Martinez Tessore
e Daniela Costa
- 259 A Fundação Santillana
- 261 A Undime

Apresentação

UMA OBRA VIVA PARA SER VIVIDA

LUIZ MIGUEL MARTINS GARCIA

Presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e dirigente municipal de Educação de Sud Mennucci (SP). Graduado em letras com mestrado e doutorado em linguística aplicada, tem mais de 30 anos de sala de aula do ensino fundamental ao superior. Tem se dedicado nos últimos anos à pesquisa e a atividades na área de formação crítica de professores e gestores.

É autor do livro infantojuvenil *Araué* (1989).

ALESSIO COSTA LIMA

Vice-presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e dirigente municipal de Educação de Ibaretama (CE). Bacharel em administração pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em gestão escolar, mestre em políticas públicas e sociedade e doutor em educação, linha avaliação educacional, pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Membro do Fórum Nacional de Educação, foi conselheiro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação de 2016 a 2020.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA É MARCADA por importantes documentos históricos. É o caso do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2010-2012), do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017-2018).

A BNCC norteou a elaboração de novos currículos para todas as redes de ensino brasileiras ao longo de 2019, 2020 e 2021, período marcado pela pandemia de covid-19, que suspendeu as aulas presenciais no Brasil e no mundo. Esse processo de produção e implementação da Base (como é popularmente chamado o documento pelos profissionais da educação) contou com efetiva mobilização da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e com ampla participação de educadores e interessados em todos os estados do país. Isso gerou documentos que, embora não pretendam, conseguem dialogar com o conceito de unicidade na diversidade, permitindo buscar uma identidade nacional para o estudante brasileiro que respeite sua individualidade e cultura.

Após discutir a educação como um direito universal em seu primeiro volume, a Coleção Educação em Movimento, publicada pela Fundação Santillana e pela Undime, traz, neste segundo volume, a BNCC como temática central.

Intitulado *O percurso histórico da BNCC até os novos currículos*, o livro está dividido em quatro partes. A primeira, com quatro capítulos, trata do percurso histórico da Base, faz um resgate dos importantes momentos e movimentos que a precederam e marcaram sua construção em regime de colaboração entre União, estados e municípios, abordando também suas dez competências e os desafios e avanços ocorridos no processo de implementação dos currículos nessa perspectiva.

A segunda parte discute como se deu o processo em cada uma das regiões brasileiras. São cinco preciosos capítulos que registram a ordem dos acontecimentos em cada estado, bem como as dificuldades enfrentadas e as conquistas realizadas em cada um. Esse painel demonstra a mobilização liderada pela Undime e o esforço das redes municipais e estaduais para efetivamente trabalhar em regi-

me de colaboração na construção e na implementação da BNCC nas múltiplas realidades do país. Além de seu valor histórico, essa parte é um importante instrumento para a construção de novas políticas públicas específicas e efetivas para cada região, de modo a avançar na promoção da equidade na educação.

Os seis capítulos da terceira parte versam sobre as modalidades da educação básica na BNCC: educação de jovens e adultos, educação inclusiva, educação do campo, educação indígena, educação quilombola e educação a distância. Os textos se aprofundam nas políticas públicas e nos programas alinhados à BNCC específicos de cada uma, em resposta às demandas educacionais latentes da sociedade brasileira.

A quarta parte tem como foco educação, currículo e novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). É inegável que a educação atual encontra nesse campo um apoio fundamental em seu propósito de formar cidadãos em sintonia com seu tempo, e a Base dialoga com esse contexto. Assim, um capítulo discorre sobre as inovações tecnológicas na BNCC; outro, sobre metodologias ativas e ensino híbrido; e o último, sobre inteligência artificial.

Este livro é, assim, muito mais que uma obra sobre a BNCC. Trata-se do registro de um processo coletivo de construção de conhecimento, de gestão democrática, de prática no chão das redes, com pés e mãos na e da escola. Muito mais que um referencial teórico, o conjunto é um percurso crítico-reflexivo que pode ser trilhado de acordo com a vivência de cada leitor, em sua atuação em prol de uma educação com qualidade social e, portanto, inclusiva, equitativa e libertadora.

Educação em movimento 2 – O percurso histórico da BNCC até os novos currículos é uma obra para ser usada – não só lida e grifada, mas também amplificada: por *prints* de tela enviados por celular, por compartilhamento em grupos de educadores e por discussões no dia a dia. Uma obra viva para, definitivamente, ser vivida!

O percurso histórico da BNCC

As discussões curriculares e a BNCC

UMA PROPOSTA EM BUSCA DE UMA TEORIA

TEODORO ADRIANO COSTA ZANARDI

Doutor em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (Currículo) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

JÚLIA DE MOURA MARTINS GUIMARÃES

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Mestre em educação pela Universidade Federal de Lavras (MG). Graduada em psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Técnica em assuntos educacionais da Universidade Federal de Mato Grosso.

Introdução

A construção de uma política curricular inspirada na proposta de um currículo nacional comum traz para os estudiosos da área o desafio de identificar as teorias que fundamentam, na prática, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ao falar em teorias curriculares, torna-se indispensável a consulta à obra clássica de Tomaz Tadeu da Silva (2005), *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Em que pese termos atravessado mais de 30 anos de sua primeira edição, a obra continua sendo referência, pois traz a visão de categorias que permitem compreender as políticas curriculares. Já o trabalho de Márden de Pádua Ribeiro (2019), *A produção do campo curricular brasileiro: mapeamento e análise dos artigos científicos produzidos entre 2006-2016*, atualiza o trabalho de Silva e vai além, proporcionando aos estudiosos novas categorias que têm inspirado análises de políticas de currículo.

Nosso objetivo é fazer uma análise de conteúdo da BNCC com base nos pressupostos e categorias estabelecidos pelas teorias curriculares como forma de ampliar a discussão e possibilitar um quadro de compreensão acerca das potencialidades e limites da BNCC, à luz das implicações teóricas que passam a ser expostas.

A natureza curricular da BNCC

A BNCC tem sua formulação legitimada pela previsão normativa constitucional de uma formação nacional comum que é repetida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Tendo em vista o entendimento de que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) não promoveram um salto de qualidade da edu-

cação, a BNCC é trazida no Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 13.005/14), em uma expectativa normativa para as políticas curriculares, como estratégia para qualificar a educação brasileira.¹

Assim, a BNCC alçou o *status* de corpo curricular mínimo e obrigatório em 2017, no caso da educação infantil e do ensino fundamental; em 2018, no caso do ensino médio; e em 2019 para os cursos de formação de professores, chamada de BNC-Formação. Obviamente, estavam previstos prazos diferentes para a implementação em cada etapa/nível de escolarização. Ocorre que a Base se apresenta como uma política curricular que não se autodenomina currículo, uma questão relevante quando pensamos nas implicações práticas resultantes dela.

Encontramos a seguinte menção a sua natureza:

A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. (BRASIL, 2018, p. 7).

A BNCC define as aprendizagens essenciais, e não somente conteúdos mínimos a serem ensinados. Uma das principais mudanças da BNCC é o enfoque no desenvolvimento de competências, definidas 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. (UNDIME, 2022, p. 11).

A BNCC é uma referência obrigatória, mas não é o currículo. A Base estabelece as aprendizagens essenciais a serem

1. Estratégia 2.2 da meta 2 (ensino fundamental), estratégia 3.3 da meta 3 (ensino médio), estratégia 7.1 da meta 7 (qualidade da educação) e estratégia 15.6 da meta 15 (formação de professores) (BRASIL, 2014).

desenvolvidas pelos alunos em cada etapa da Educação Básica e o currículo define o conjunto de decisões que possibilitam materializar tais aprendizagens, tais como a contextualização dos conteúdos, as estratégias educacionais, a forma de organização dos componentes curriculares, as metodologias a ser empregadas, entre outras. (MEC, 2022a).

Percebe-se que, apesar de definidora das aprendizagens essenciais e dos conteúdos mínimos, a BNCC rejeita um caráter curricular em razão da possibilidade de (re)contextualização proporcionada às escolas e às redes para materializarem seus currículos. No entanto, o conceito de currículo negado pela BNCC merece ser analisado com mais profundidade para que seja possível compreender as relações da Base com as concepções de currículo existentes, pois a polissemia do conceito traz uma ampla gama de possibilidades de interpretação sobre a natureza desse documento.

Ora, currículo pode ser considerado somente aquilo que um aluno estuda, de acordo com Sacristán (2013). Ou, ainda, a política, a teoria e a prática do *que-fazer* na educação, de acordo com Saul (2008). Pode, nesse caminho, ser “um produto sócio-histórico envolvido por interpretações do mundo vivido e do mundo a se viver, articulando as experiências dos sujeitos da práxis com conhecimentos hegemônicos ou não.” (RIBEIRO; ZANARDI, 2021, p. 272).

De qualquer forma, partindo de uma perspectiva de currículo prescrito, a BNCC pode ser considerada currículo, ainda que não seja o currículo real. Ainda que não delimite questões que envolvam um *pensar fazer* ou uma práxis, podemos afirmar que ela é um currículo que serve de base para outros currículos e se coloca, normativamente, como obrigatória, seja para a educação básica, seja para a formação de professores.

Teorias curriculares e suas diferentes nuances

Embora sempre tenha tido a atenção dos atores envolvidos com a educação, o currículo só se consolidou como campo de estudos no início do século 20, época em que passou a ganhar mais destaque, principalmente por ser utilizado como estratégia de planejamento e controle dos processos educativos (MOREIRA; SILVA, 1994).

A partir desse período, muitos foram os pesquisadores que se debruçaram sobre essa temática, dando origem a diversas teorias do currículo. A classificação concebida por Tomaz Tadeu da Silva (2005) denomina-as como tradicionais, críticas e pós-críticas. De acordo com o autor, as teorias tradicionais caracterizam-se por uma pretensa neutralidade e cientificidade, de modo que a principal preocupação delas está na organização do conhecimento a ser transmitido. Não há questionamento acerca do que ensinar, pois os saberes dominantes, que respaldam o *status quo*, são aprioristicamente tomados como os necessários. Por outro lado, as teorias críticas e pós-críticas contrapõem-se às tradicionais por considerarem “[...] que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder” (SILVA, 2005, p. 16). Essas teorias têm como principal objetivo explicitar os interesses que permeiam a escolha de determinados conteúdos em detrimento de outros, de modo a desvendar visões de mundo hegemônicas. Para Silva (2005), a despeito de possuírem esse ponto em comum, as teorias críticas e pós-críticas divergem, principalmente, quanto à ênfase que as pós-críticas conferem ao discurso e à diferença, ao passo que as teorias críticas se ancoram, sobretudo, nas noções de ideologia e poder.

Ao delimitar essas nuances das teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, Silva (2005) mapeou suas categorias representativas, conforme descritas no **Quadro 1**.

QUADRO 1 – PRINCIPAIS CATEGORIAS DAS TEORIAS TRADICIONAIS, CRÍTICAS E PÓS-CRÍTICAS DO CURRÍCULO		
TEORIAS TRADICIONAIS	TEORIAS CRÍTICAS	TEORIAS PÓS-CRÍTICAS
Ensino Aprendizagem Avaliação Metodologia Didática Organização Planejamento Eficiência Objetivos	Ideologia Reprodução cultural e social Poder Classe social Capitalismo Relações sociais de produção Conscientização Libertação e emancipação Currículo oculto Resistência	Identidade, alteridade, diferença Subjetividade Significação e discurso Saber-poder Representação Cultura Gênero, raça, etnia, sexualidade Multiculturalismo

Fonte: Silva (2005, p. 17).

Sem deixar de reconhecer a relevância e o caráter didático desse enquadramento, Ribeiro (2019) propõe sua atualização, na medida em que questiona as fronteiras estabelecidas por Silva (2005) no que tange às categorias representativas das teorias críticas e pós-críticas. Ribeiro ainda ressalta o hibridismo entre as categorias existentes, uma vez que, dificilmente, a construção curricular segue “caixinhas” pré-definidas teoricamente.

Partindo do argumento de que tal enquadramento foi proposto originalmente em 1996 e que, desde aquela época, inúmeros foram os debates e contribuições de pesquisadores para o campo curricular, Ribeiro (2019) ressignifica a categorização de Silva (2005), conforme detalhado no **Quadro 2**.

QUADRO 2 – RESSIGNIFICAÇÃO DO ENQUADRAMENTO DE TOMAZ TADEU SILVA		
TEORIAS TRADICIONAIS	TEORIAS CRÍTICAS	TEORIAS PÓS-CRÍTICAS
Ensino Aprendizagem Avaliação Metodologia Didática Organização Planejamento Eficiência Objetivos	Conhecimento Reprodução/resistência Poder Classe Social Capitalismo Conscientização, emancipação e libertação Ideologia/ hegemonia Cultura	Rizoma Subjetividade Saber-poder Gênero, raça, etnia, sexualidade Significação e discurso Desejo Diferença Cultura

Fonte: Ribeiro (2019, p. 141, grifos do autor).

Embora presumisse esse hibridismo, apostando no estabelecimento de espaços de diálogo entre as perspectivas críticas e pós-críticas, Ribeiro (2019) constatou que as publicações se voltam, principalmente, para as teorias pós-críticas, evidenciando que o campo ainda perdura sob constantes disputas teórico-epistemológicas.

Além da classificação em teorias, o currículo também pode ser categorizado quanto aos tipos: prescrito, real e oculto. O prescrito refere-se ao currículo formal, caracterizando-se por seu aspecto regulatório e por determinar e organizar os conteúdos (SACRISTÁN, 2000); o real indica o modo como o que foi planejado se materializa na práxis pedagógica; e o oculto diz respeito aos aspectos que, embora não explicitados no currículo oficial, direcionam os processos educativos de maneira subentendida.

Assim sendo, a BNCC pode ser apresentada como um currículo prescrito que é fonte obrigatória para a construção de currículos contextualizados, de acordo com as realidades das redes de educação estaduais, municipais e privadas. Nesse caso, persiste a indagação sobre sua filiação teórica.

A BNCC e seu conhecimento especializado

Conforme já expusemos, nosso entendimento acerca da BNCC é de que ela é um currículo prescrito, de caráter normativo, que abarca os conteúdos mínimos a serem ensinados tanto na educação básica como na formação de professores. Isso não significa que ela seja “o” currículo, mas tão somente “um” currículo, que é a fonte a partir da qual devem ser feitos os demais. Como acentua Elizabeth Macedo (2018), a BNCC seria um currículo, mas não esgotaria as possibilidades de ser do currículo.

Ao analisarmos a natureza de tais conteúdos, podemos constatar que se trata de conhecimentos especializados, isto é, possuem caráter científico e generalizante e são legitimados por especialistas (YOUNG, 2013). Saberes dessa natureza são nomeados pelo curricularista Michael Young de conhecimento poderoso, também definido como:

[...] conhecimento independente de contexto ou conhecimento teórico. É desenvolvido para fornecer generalizações e busca a universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como conhecimento poderoso. (YOUNG, 2007, p. 1296, grifos do autor).

Visto que “independe de contexto”, é “teórico”, “busca a universalidade” e “relaciona-se às ciências”, o conhecimento poderoso se pretende neutro e homogeneizante. Consequentemente, apresenta-se descolado da realidade dos sujeitos, distanciando-os do potencial emancipatório que uma educação crítica, dialógica e prática pode proporcionar.

Ocorre que Young renovou as categorias das teorias tradicionais do currículo ao sintetizá-las na categoria conhecimento poderoso (CURY, REIS, ZANARDI, 2018), que legitima a comunidade de especialistas como responsável pelas escolhas do melhor conhecimento ou conhecimentos essenciais que, na BNCC, ao se relacionarem com as competências e habilidades, ganham maior complexidade.

Seria a BNCC fundada nas teorias tradicionais do currículo?

Tomando como referência a discussão apresentada até aqui, defendemos que a BNCC é respaldada pelas teorias tradicionais do currículo, uma vez que sua composição se circunscreve aos saberes dominantes e especializados, convergindo com o conhecimento poderoso preconizado por Michael Young (2013). Além disso, apesar das contribuições de educadores e da sociedade divulgadas pelo Ministério da Educação (MEC) no processo de sua construção, é patente que sua estrutura e concepção se estabelecem com a instituição de uma comunidade de especialistas contratados. Estes apresentam a proposta curricular que vai servir como referência obrigatória para a construção e a adaptação dos currículos de todas as redes de ensino do país (MEC, 2022b). Tal proposição deverá oferecer a todos os estudantes da educação básica os conhecimentos, as competências e as habilidades essenciais (conhecimento poderoso/especializado/descontextualizado). Este seria o conhecimento poderoso que renova as teorias tradicionais no século 21, pois coloca o ensino-aprendizagem, o planejamento, a eficiência e os objetivos, dentre outras categorias, como características marcantes. Aspectos como a diferença e a ideologia, que marcam as discussões curriculares críticas e pós-críticas, são deixadas de lado em prol de um padrão que pode ser contextualizado, mas sem abandonar o mínimo estabelecido pela BNCC.

Tal posicionamento demonstra uma Base comprometida com a incidência de políticas neoliberais na educação, voltadas para a adaptação dos educandos à conjuntura político-econômica do capital. Nessa direção, a BNCC revela-se como política curricular padronizadora, omitindo-se do compromisso com a pluralidade e a diversidade, atributos fundamentais de toda educação.

Pensando à frente

O estabelecimento da BNCC, um currículo tradicional, com sua clareza e objetividade, pode trazer à educação básica uma acomodação se sua implementação se fundar na mera transmissão/reprodução de conhecimentos, competências e habilidades. Essa possibilidade não é desprezível, mas deixará, certamente, o contexto sócio-econômico-cultural de fora da sala de aula.

É inegável a contribuição das teorias tradicionais para o currículo. Entretanto, elas são limitadoras da função dinâmica que este deve assumir frente às realidades. Por isso, apesar de a BNCC se tornar uma fonte prescrita para o currículo, passam a ser necessárias sua contextualização e articulação dialética com as realidades para promover o avanço educacional que privilegie o desvelar do mundo visando à sua transformação.

Se Young considera poderoso o conhecimento produzido pela comunidade de especialistas para a escola, defendemos que o currículo vai além ao proporcionar o empoderamento que se realiza no diálogo de educadores e educandos, no cotidiano em que os sujeitos fazem e refazem o currículo nas salas de aula, relacionando as realidades e as visões de mundo com as possibilidades trazidas pelas prescrições curriculares.

Referências

- BRASIL.** *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.* Aprova o Plano Nacional de Educação—PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/Lei/l13005.htm.
- BRASIL.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.* Brasília: MEC/SEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.
- CURY,** Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. *Base Nacional Curricular Comum: dilemas e perspectivas.* São Paulo: Cortez, 2018.
- MACEDO,** Elizabeth. “A Base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas* [Livro Eletrônico]. Recife: Anpae, 2018.
- BRASIL.** FAQ – Perguntas frequentes. Base Nacional Comum Curricular, 2022a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/faq/>.
- BRASIL.** Histórico. Base Nacional Comum Curricular, 2022b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>.
- MOREIRA,** Antonio Fábio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (org.). *Currículo, cultura e sociedade.* São Paulo: Cortez, 1994.
- RIBEIRO,** Márden de Pádua. *A produção do campo curricular brasileiro: mapeamento e análise dos artigos científicos produzidos entre 2006-2016.* 2019. 384f. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2019.
- RIBEIRO,** Márden de Pádua; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Direito à educação e direitos de aprendizagens no contexto da

pandemia: afinidades eletivas. *In*: ALVES, V. de F. N.; CURY, C. R. Jamil; MARINHO, S. P. P. *A escola remota: presente e futuro da educação*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo? *In*: SACRISTÁN, J. G. (org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAUL, Ana Maria. Currículo. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZIROTSKI, J. J. (org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2 ed. 9. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 156 p.

UNDIME. Guia de implementação dos currículos alinhados à BNCC para educação infantil e ensino fundamental, 2022. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/02/guia-de-implementacao-final.pdf>.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educ. Soc.* Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400002>.

YOUNG, Michael. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. *Cadernos CENPEC*. São Paulo, v.3, n. 2, p. 225-250, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v3i2.238>.

O processo de construção da BNCC

UMA TRAJETÓRIA HISTÓRICA EM PROL DA EQUIDADE E DA EXCELÊNCIA

LUIZ MIGUEL MARTINS GARCIA

Presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e dirigente municipal de Educação de Sud Mennucci (SP). Graduado em letras com mestrado e doutorado em linguística aplicada, tem mais de 30 anos de sala de aula do ensino fundamental ao superior. Tem se dedicado nos últimos anos à pesquisa e a atividades na área de formação crítica de professores e gestores.

É autor do livro infantojuvenil *Araú* (1989).

AO OBSERVAR A HISTÓRIA nos últimos cinco séculos, é possível compreender, com lucidez, o contexto social do Brasil: múltiplo, diverso, desigual e excludente. O processo de colonização exploratória, marcado pelo desejo de retornos imediatistas, resultou em movimentos de povoamento decorrentes de ciclos econômicos definidos e pouca preocupação com a construção de uma nação. O descaço governamental atingiu todas as regiões brasileiras, produzindo condições de vida precárias para quem se estabelecia nelas.

No último século, intensificaram-se os movimentos migratórios e a urbanização da sociedade brasileira. Em decorrência da extensão territorial e dos diversos contextos regionais, emergiram vários “Brasis” com características próprias dentro de nossas fronteiras: cultura, valores, potencialidades, demandas e sonhos. Compreensível, legítimo, esperado!

No campo da educação, chegamos ao fim do século 20 ainda precisando enfrentar alguns questionamentos essenciais: como construir uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) capaz de integrar e não excluir? Que promova a cultura da diversidade e se oponha a qualquer tipo de preconceito? Que seja múltipla e multicultural, sem asfixiar a individualidade e as minorias? Como dar a ela um caráter nacional com o qual todos se identifiquem, individualmente, nos saberes valorizados?

Para responder a eles, faz-se necessário retomar alguns marcos legais, a começar pela promulgação da atual Constituição Federal, que ocorreu em 1988. Seu artigo 210 explicita o anseio e a necessidade da construção de uma BNCC para prover formação básica comum a todos os estudantes brasileiros para a construção de uma identidade nacional, sem desconsiderar as peculiaridades de nossos muitos povos, territórios e culturas.

Essa ideia é expandida pela Lei nº 9.394/1996, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em seu artigo 26, afirma-se que os currículos da educação básica “devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”.

Mesmo com tantos apontamentos legais, somente em 2010, 14 anos depois da promulgação da LDB, ocorreu a primeira Conferência Nacional de Educação (Conae), símbolo de espaço democrático para a (re)construção de políticas nacionais da educação e seus marcos regulatórios. O documento final do encontro foi fruto “de um rico processo de construção coletiva, desencadeado pela decisão política de submeter ao debate social as ideias e proposições em torno da construção do Sistema Nacional de Educação, que assegura a articulação entre os entes federados e os setores da sociedade civil” (BRASIL, 2010a, p. 7). Desse processo, foram estabelecidas diferentes diretrizes:

- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em dezembro de 2009;
- Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN), em julho de 2010;
- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, em dezembro de 2010;
- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em janeiro de 2012;
- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), em julho de 2012;
- Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, em novembro de 2013;
- Plano Nacional de Educação (PNE), em julho de 2014. Aprovado pela Lei nº 13.005/2014, com vigência de dez anos, possui 20 metas para melhorar a qualidade da educação básica, quatro das quais destacam a importância de um documento norteador em nível federal.

Em 2014, também aconteceu a segunda edição da Conae. Na versão final do documento resultante, no eixo I, intitulado “O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: organização e regulação”, apresenta-se um quadro de proposições e estratégias indicando as responsabilidades da União, Distrito Federal, estados e municípios para a construção do PNE e do Sistema Nacional de Educação, entre elas: “Aperfeiçoar as diretrizes curriculares nacionais, de manei-

ra a assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos nos diferentes níveis, etapas e modalidades da educação, atendendo às especificidades de cada região” (BRASIL, 2014, p. 26).

Para aprofundar a discussão, em 2015, o Ministério da Educação (MEC) realizou, entre os dias 17 e 19 de junho, o I Seminário Interinstitucional para Elaboração da BNCC, reunindo uma Comissão de Especialistas, composta por 116 membros, entre representantes da academia, professores de redes municipais e do Distrito Federal e professores e especialistas vinculados às secretarias estaduais de Educação, além de profissionais das unidades federativas indicados pela União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), instituída pela Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015.

Em atendimento ao artigo 2º da referida portaria, foram definidas as atribuições e a metodologia do trabalho, que previa a produção, em regime de colaboração, do documento preliminar da proposta da BNCC e de um “relatório consolidando os resultados da discussão pública para entrega ao Conselho Nacional de Educação – CNE até final de fevereiro de 2016” (BRASIL, 2015b).

Em 16 de setembro de 2015, como resultado desse processo, foi apresentada a primeira versão da BNCC. Com o objetivo de discutí-la e de coletar sugestões para a consolidação da versão final, aconteceu, no mesmo ano, o Dia da BNCC, que envolveu a União, os 26 estados, 5.568 municípios e o terceiro setor em ações em muitas redes de educação nas unidades federativas, incluindo a rede privada, ainda que em menor proporção.

Além das capitais, a Undime articulou eventos regionais, permitindo a participação direta de um número expressivo de pessoas e, ao mesmo tempo, consolidando o conceito e a funcionalidade da BNCC. Criaram-se diversos grupos de trabalho e incentivou-se o uso da plataforma nacional de contribuição, o que garantiu, de acordo com o PNE em Movimento,¹ mais de 12 milhões de contribuições para melhorar a versão inicial.

1. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/noticias/473-consulta-publica-sobre-base-nacional-comum-recebeu-mais-de-12-milhoes-de-contribuicoes>.

No ano seguinte, foi disponibilizada a segunda versão da BNCC. De junho a agosto de 2016, a Undime e o Consed promoveram 27 seminários estaduais para levantar sugestões com professores, gestores e especialistas. Em agosto, o MEC iniciou o processo de redação da versão final.

Enquanto os trabalhos de construção da BNCC estavam em curso, a educação brasileira enfrentava grandes desafios. De acordo com o relatório “Cenários da exclusão escolar no Brasil”, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2021), o número de crianças e adolescentes em exclusão escolar era de 2,8 milhões em 2016. Em termos percentuais, tratava-se de uma queda de 11%, em 2005, para 6,5% na faixa de 4 a 17 anos, um patamar que continuava inaceitável e evidenciava a necessidade de construir um instrumento que garantisse a equidade, a permanência e o ensino-aprendizagem a todas as crianças e jovens do país.

No que tange à aprendizagem, o desempenho dos alunos nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), combinado com as evidências do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb),² um indicador mais amplo, demonstra a importância do gestor público em construir políticas de entrada e permanência que impeçam o aumento da distorção idade-série e também trabalhar para desnaturalizar a responsabilização do estudante. A partir daí, ele deve desenvolver a busca ativa escolar, criar programas de apoio à aprendizagem durante todo o ano letivo e programar ações que visem a equidade da aprendizagem.

Um instrumento de olhar pedagógico fundamental para que as políticas públicas tivessem efetividade foi o Saeb. Por meio de suas avaliações modernas de alcance nacional, foi possível construir um panorama do território brasileiro. Isso desnudou diferenças gritantes entre a educação oferecida nas regiões mais pobres e nas mais ricas e evidenciou o impacto da desigualdade social na desigualdade educacional, colocando os jovens egressos da educação

2. O Saeb é um indicador de aprendizagem, pois avalia o que os alunos aprendem em diferentes campos de conhecimento. O Ideb é também um indicador de gestão, porque leva em conta a taxa de aprovação anual e a participação dos estudantes na avaliação.

básica pública em ampla desvantagem em relação aos formados no setor privado.

Por outro lado, a existência dos indicadores nacionais de qualidade possibilitou o desenvolvimento de estratégias e planos de ação para transformar o paradigma educacional e garantir ações qualitativas, como no estado do Ceará, que passou a garantir formação continuada aos professores e material didático aos alunos de todas as suas redes (municipal e estadual) a partir de 2007, e, conseqüentemente, destacou-se nas avaliações nacionais.

Ao contrário do Ceará, os demais estados do Nordeste e os do Norte apresentaram resultados abaixo da média nacional e internacional. Para analisar esses dados, é necessário considerar a falta de recursos financeiros, materiais e humanos, realidade em todo o território nacional, pois há desigualdade em regiões mais abastadas, revelando a fragilidade nas condições e formações ofertadas.

Assim, a BNCC mostrou-se uma oportunidade para o país avançar para equalizar essa situação com a formulação de políticas públicas de intervenção nesses contextos, visando a oferta de uma educação equitativa com qualidade social. A garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes tornou-se importante indicador para as políticas públicas que precisam ser construídas em regime de colaboração entre União, estados e municípios e desenvolvidas de maneira colaborativa no âmbito local, considerando a diversidade, a multiplicidade, o regionalismo e as condições de cada escola.

Então, em 22 de dezembro de 2017, foi apresentada a Resolução CNE/CP nº 2, instituindo e orientando a implantação da BNCC. Contudo, um fato inusitado aconteceu: o documento foi homologado apenas com as etapas da educação infantil e do ensino fundamental. Somente em 14 de dezembro de 2018 ocorreu a homologação da parte do ensino médio, refletida pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, conhecida como Reforma do Ensino Médio.

Após a promulgação da BNCC, tornou-se essencial garantir sua implementação, e, para tanto, o MEC criou, em 2018, o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), com diretrizes, parâmetros e critérios para a implementação da Base, contemplando assistência financeira às

redes estaduais para serviços de assessoria técnica, logística, realização de eventos, mobilização dos sistemas e redes, impressão de documentos preliminares e finais para as discussões e formação dos novos currículos.

De 2018 a 2020, a capilaridade, articulação e capacidade de mobilização da Undime foram colocadas à prova, em especial nas secretarias estaduais que não compreenderam o preceito do regime de colaboração e tentaram agir hierarquicamente sobre as redes municipais. Nesses estados, a Undime interveio fortemente, construindo pontes para o diálogo e, aos poucos, transformando a forma de participação para integrar as equipes técnicas, de modo a evitar casos críticos. Esse trabalho foi fundamental para o desenvolvimento futuro do ProBNCC, que, além da implementação da Base, devia promover a construção dos referenciais curriculares das redes estaduais e municipais.

Apesar dos inúmeros obstáculos, sobretudo para o financiamento das ações, a construção da BNCC e a elaboração dos novos currículos estabeleceram como pauta prioritária o crescimento da participação de profissionais da educação e da sociedade, e isso ocorreu gradativamente.

A BNCC na prática: desdobramentos

O primeiro passo da implementação da BNCC era promover a atualização dos currículos dos sistemas de ensino existentes no país. Com isso, foram tomando corpo os referenciais curriculares de cada unidade da federação construídos em regime de colaboração entre a rede estadual e as municipais.

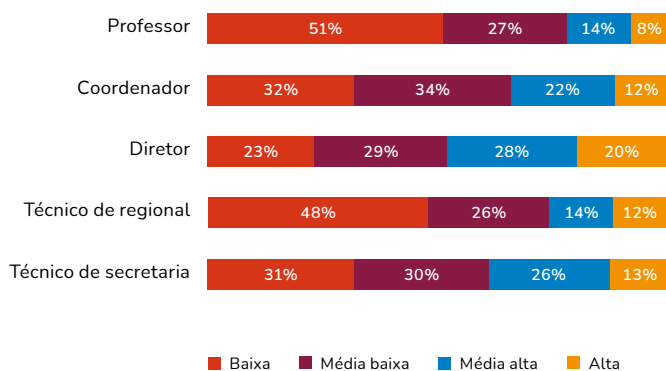
Como desdobramento da implementação dos novos currículos à luz da Base, foram imprescindíveis: revisão ou construção

dos projetos político-pedagógicos das unidades escolares; formação inicial e continuada dos professores; atualização e construção de materiais didáticos; ampliação de programas governamentais como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD); mudanças nas práticas pedagógicas; fortalecimento das ações em regime de colaboração – tudo para garantir aos alunos direitos de aprendizagem e desenvolvimento legitimados pelo documento.

Em 2022, o MEC realizou, com o apoio técnico do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), uma pesquisa nacional de avaliação e monitoramento da implementação da BNCC, por meio de dois macroprocessos: a construção e a implementação dos currículos estaduais e municipais a partir da Base, considerando formação continuada de professores e gestores escolares, avaliação interna e externa, materiais didáticos e gestão escolar do currículo.

O levantamento foi aplicado a técnicos das secretarias, diretores escolares, coordenadores pedagógicos e professores em redes estaduais e municipais, totalizando 24.262 escutas na primeira aplicação e 23.528 na segunda, em todos os estados do Brasil. O **Gráfico 1** demonstra as taxas de participação na implementação da BNCC, apontando para o alto nível de engajamento dos profissionais que tiveram acesso aos eventos, com a responsabilidade de multiplicá-los.

GRÁFICO 1 – QUAIS OS NÍVEIS DE PARTICIPAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DAS SECRETARIAS E DAS ESCOLAS EM ATIVIDADES DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC?

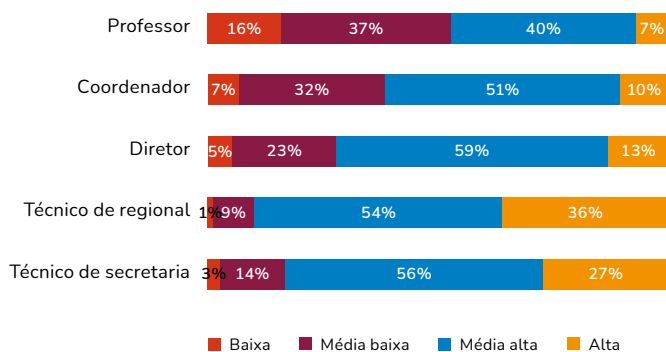


Fonte: CAEd 2022.

Somando os níveis de participação “média alta” e “alta”, os técnicos de secretaria atingem 39%, enquanto os técnicos de regional somam 26%. No recorte escolar, diretores chegam a 48%, coordenadores pedagógicos, a 34%, e professores, a 22%. Esses dados permitem inferir que a implementação está sendo conduzida por quem tem o papel de multiplicador. Assim, recomenda-se que as secretarias de Educação reforcem a oferta de encontros formativos periódicos para garantir aos profissionais na ponta capacitação para zelar pelo processo de ensino-aprendizagem.

Outro ponto relevante é a percepção sobre os efeitos da BNCC nas dimensões da gestão educacional. O **Gráfico 2** mostra que, quanto maior o envolvimento do profissional com a gestão da rede, mais ampla é a percepção do impacto da Base.

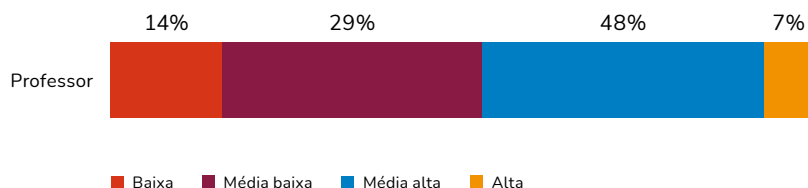
GRÁFICO 2 – QUAL A VISÃO DOS PROFISSIONAIS DAS SECRETARIAS E DAS ESCOLAS SOBRE OS EFEITOS DA BNCC SOBRE DIFERENTES DIMENSÕES DA GESTÃO EDUCACIONAL?



Fonte: CAEd 2022.

Os técnicos de secretaria e os de regional se destacam na soma dos níveis de participação “média alta” e “alta”, com 83% e 90%, respectivamente, seguidos dos diretores (72%), dos coordenadores (61%) e dos professores (47%). Quando o recorte é a valorização do currículo na prática pedagógica, tema do **Gráfico 3**, 57% dos professores entrevistados reconhecem os efeitos da BNCC.

GRÁFICO 3 – COMO OS PROFESSORES PERCEBEM OS EFEITOS DA BNCC NA VALORIZAÇÃO DO CURRÍCULO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA?



Fonte: CAEd 2022.

Os dados mostram que a BNCC é um instrumento conhecido pelos professores, podendo influenciar o processo de ensino-aprendizagem. Isso poderá ser avaliado quando as mudanças nas matrizes de avaliação do Saeb a partir da Base mostrarem o quanto do que é dito pelos professores se efetiva em sua prática pedagógica.

Todos os dados apresentados permitem afirmar que os novos currículos estão nas redes de ensino, conforme demonstra a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme), com apoio do Movimento Pela Base, por meio do Observatório da Implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio, que registrou, no final de novembro de 2022, 5.561 redes municipais com currículos alinhados à BNCC homologados, o que equivale a 99% em termos de Brasil.

Além disso, 100% dos estados e o Distrito Federal têm seus currículos atualizados. No mesmo período, 4.406 municípios haviam inserido seus currículos na plataforma PAR, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para comprovar sua atualização curricular, requisito necessário para acessar recursos do Valor Aluno/Ano por Resultados (VAAR), parcela de financiamento da educação incluída no novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Para além de dados administrativos, os dados qualitativos demonstram que os currículos à luz da BNCC, mesmo com a pandemia de covid-19, não deixaram de integrar a rotina escolar.

Pelo contrário, foram o único instrumento que possibilitou a compreensão do que ensinamos e do que é possível aprender durante as aulas remotas.

Além disso, os novos currículos à luz da BNCC permitiram a construção de instrumentos de avaliação para promover o retorno seguro às aulas presenciais com o olhar integral ao aluno, com acolhimento emocional e promovendo a recuperação do que ele não aprendeu e do que aprendeu parcial ou insatisfatoriamente. Também, a partir das avaliações alinhadas à Base, as redes fizeram um plano de trabalho para a recomposição curricular de modo a garantir a aprendizagem do que se perdeu durante a pandemia e potencializar novas metodologias e práticas educativas.

No contexto de pandemia, a BNCC representou a possibilidade de “mapear” lacunas de aprendizagem e construir planos de trabalho pedagógico que permitissem saná-las. Concomitante a isso, é preciso urgentemente apoiar a finalização dos projetos político-pedagógicos, possibilitando ressignificar o planejamento e a construção de práticas pedagógicas no âmbito de cada rede, cada escola, cada sala de aula desse país imenso e sedento por uma educação repleta de sentidos e significados.

A BNCC, mais do que uma conquista, foi uma construção da sociedade brasileira. Traz em suas letras as marcas de seu tempo, a digital de cada um que a escreveu, a frustração individual que a busca por consensos e projetos coletivos costuma provocar, a força, a diversidade e a vida plena que os documentos construídos democrática e coletivamente têm, a esperança de transformações, a luta por equidade para a construção de um país mais justo e fraterno que nasce da educação integral e plena de seu povo.

Referências

- BRASIL.** *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.
- BRASIL.** *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.
- BRASIL.** *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.* Brasília, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm.
- BRASIL.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024:* linha de base. Brasília: Inep, 2015a.
- BRASIL.** Ministério da Educação. *Conferência Nacional de Educação: construindo o sistema nacional articulado de educação – o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação.* Brasília: MEC, 2010a. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf.
- BRASIL.** Ministério da Educação. *Conferência Nacional de Educação: o PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação.* Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>.
- BRASIL.** Ministério da Educação. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.* Brasília: MEC, 2012.
- BRASIL.** Ministério da Educação. *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.* Brasília: MEC, 2013.
- BRASIL.** Ministério da Educação. *Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015.* Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2015b.

- BRASIL.** Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.* Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da educação básica. Brasília: MEC/CNE, 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf.
- BRASIL.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Curricular Comum: educação é a base.* Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.
- BRASIL.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.* Brasília: MEC/SEB, 2010b.
- BRASIL.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.* Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf.
- BRASIL.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.* Brasília: MEC/SEB, 2010c.
- BRASIL.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.* Brasília: MEC/SEB, 2012.
- UNICEF.** *Cenário da exclusão escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da covid-19 na educação.* Brasília: Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>.

As dez competências gerais na BNCC

COMPROMISSO COM O DESENVOLVIMENTO PLENO DOS ESTUDANTES

ANNA PENIDO

Diretora do Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação. Possui graduação em jornalismo e especialização em gestão social para o desenvolvimento, ambas pela Universidade Federal da Bahia. Participou do programa de desenvolvimento de lideranças sociais da Universidade de Harvard e da formação em direitos humanos da Universidade Columbia, nos Estados Unidos. Foi diretora do Instituto Inspirare, quando contribuiu com a criação do portal Porvir, da BNCC e da reforma do Ensino Médio. Coordenou o escritório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) para os estados de São Paulo e Minas Gerais. Integra o Movimento pela Base e a rede Ashoka de Empreendedores Sociais.

Currículo como ponte para o futuro

Referenciais curriculares devem apontar para o futuro e propor o desenvolvimento das competências que as novas gerações precisam para navegar em uma realidade que ainda está por vir. Ainda que seja cada vez mais difícil antever o que nos espera ao dobrarmos a esquina de um tempo que traz consigo tantas incertezas e mudanças cada vez mais céleres e profundas, não podemos deixar de orientar os currículos escolares pelos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que os estudantes de hoje terão de adquirir para se adaptar, se realizar e até mesmo transformar o amanhã.

Foi essa a premissa que orientou os esforços de um grupo amplo e diverso de especialistas e educadores, resultando na inserção das dez Competências Gerais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A nossa iniciativa fundamentou-se nos principais marcos legais da educação brasileira e em debates globais sobre a necessidade de uma ampla renovação curricular em face das demandas e dos contextos trazidos pelo novo milênio.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, já apontava 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”. Ou seja, mais do que a aquisição de conhecimentos estanques, a Carta Magna prevê uma formação ampla, capaz de promover o crescimento pessoal, social e profissional dos estudantes. Seguiram-se a ela a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação (PNE), documentos que também indicam a relevância de a escola transitar por todas as dimensões do desenvolvimento humano: intelectual, física, cultural, social e emocional.

No cenário internacional, as discussões sobre as expectativas educacionais para o novo milênio ganharam força em 1996,

quando a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) lançou o relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, propondo que a finalidade e as práticas educativas contemporâneas se estruturassem com base em quatro pilares: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. Profundamente conectada a ideais defendidos por grandes pensadores como Lev Vygostky, Célestin Freinet, John Dewey, Jean Piaget, Emilia Ferreiro, Paulo Freire e Anísio Teixeira, essa concepção foi amplamente abraçada pelos educadores brasileiros e plantou as sementes para o desabrochar do que passaríamos a denominar de educação para a vida e, mais adiante, de educação integral.

Ainda no âmbito global, a virada do milênio levou diversas instituições, em especial a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a promoverem eventos, estudos e propostas para apoiar um amplo processo de revisão curricular, que foi levada a efeito em diversos países. O intuito ganhou ainda mais repercussão quando entidades de peso da academia e da sociedade civil começaram a produzir e disseminar conhecimentos sobre o que se convencionou chamar de competências para o século 21, entre elas o pensamento crítico, a criatividade, a resolução de problemas, a comunicação e a colaboração.

O movimento pela inclusão das competências gerais na BNCC

No Brasil, as reflexões sobre inovação curricular foram ganhando densidade a partir de vieses distintos, com destaque para o da educação integral e o das competências socioemocionais. No entanto, essas propostas não faziam parte do foco inicial das discussões sobre a construção de uma base curricular para o país,

prevista no artigo 210 da Constituição Federal e no PNE de 2014, dentre outros documentos importantes.

No primeiro encontro promovido pelo Movimento pela Base,¹ em 2013, o pensamento vigente era que a BNCC deveria, inicialmente, definir apenas as aprendizagens essenciais em língua portuguesa e matemática, como o Common Core,² nos Estados Unidos. Já naquela época, fui uma das vozes a defender que o novo referencial curricular tivesse como finalidade o desenvolvimento integral, conforme preconizado pelos marcos legais brasileiros, e contemplasse as competências identificadas como imprescindíveis para a vida na contemporaneidade. Mas a nossa proposta demoraria ainda alguns anos para ser de fato incorporada.

Naquele momento inicial, buscamos construir consenso sobre os motivos pelos quais elas deveriam fazer parte da BNCC. À época, entendemos que currículos voltados para o desenvolvimento integral dos estudantes poderiam ter uma série de efeitos positivos na educação básica, entre eles: garantir uma formação mais ampla e orientada para o enfrentamento de demandas do mundo atual; criar um ambiente mais favorável à aprendizagem; maximizar a própria aprendizagem acadêmica; contribuir para a superação de vulnerabilidades e obstáculos objetivos e subjetivos que comprometem a vida e a trajetória escolar dos estudantes; promover maior nível de equidade dentro e fora da escola, inclusive com impacto nos indicadores sociais.

Na primeira versão da Base, lançada em 2014, essas questões ainda apareceram de modo superficial, em uma folha de rosto contendo cerca de 20 princípios que deveriam nortear o novo referencial curricular. Ainda que bastante modesta, essa lista de premissas elaborada pelo professor Luiz Carlos Menezes – então integrante da equipe de curriculistas contratada pelo MEC – abriu

1. O Movimento pela Base é uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições que desde 2013 se dedica a apoiar a construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio.

2. O Common Core é uma iniciativa educacional de 2010 que detalha o que os estudantes do ensino fundamental e do ensino médio nos Estados Unidos devem saber em matemática e língua inglesa ao final de cada ano escolar.

espaço para o trabalho de construção coletiva e incidência política que viria a seguir.

Durante o processo de consulta pública que buscou levantar contribuições àquela versão inicial do documento, e a partir de uma provocação do pesquisador Ricardo Paes de Barros, conseguimos reunir um grupo eclético de especialistas para elaborar e pactuar uma proposta de abordagem para o desenvolvimento integral na BNCC. Juntos, analisamos várias referências, como os currículos da Austrália, Finlândia e Otawa (Canadá), além das competências propostas pelas organizações Partners for 21st Century Skills (P21), Center for Curriculum Redesign, National Research Council, Centro de Referências em Educação Integral e Instituto Ayrton Senna, entre outras.

Ao final do encontro, chegamos a uma relação de sete competências, que foram posteriormente discutidas e buriladas com a contribuição de mais de cem atores de diversos espectros do universo educacional, em um trabalho liderado pelo Centro de Referências em Educação Integral, com apoio da Fundação Lemann. Além de refiná-las e validá-las, nos dedicamos a entender como essas competências se articulavam com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiência da educação infantil, bem como com as áreas do conhecimento e os componentes curriculares do ensino fundamental e médio.

As propostas elaboradas coletivamente foram compartilhadas com o MEC, que, por intermédio de Ítalo Dutra, então diretor de Currículos e Educação Integral, nos permitiu apoiar a revisão dos capítulos introdutórios do documento, oferecendo várias contribuições para que a Base se conectasse mais fortemente com a concepção de educação que defendíamos.

A segunda versão da BNCC foi lançada em 2016, pouco antes do *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, já apresentando muitas das ideias propostas pelo nosso Grupo de Trabalho de Desenvolvimento Integral. Felizmente, a mudança de governo não impediu que o processo de elaboração da Base seguisse seu curso. Naquele momento, nossas propostas encontraram receptividade junto a Maria Helena Guimarães de Castro, diretora executiva do MEC, e Ghisleine Trigo, que coordenou a elaboração final da BNCC.

Em 2017, durante o evento de homologação dos capítulos da Base voltados para a educação infantil e o ensino fundamental, Maria Helena destacou a educação integral e as competências gerais como algumas das principais inovações propostas pelos novos referenciais curriculares brasileiros. Essa visão ganhou ainda mais força no capítulo direcionado ao ensino médio, homologado em 2018, que apresenta uma articulação mais estreita das competências gerais com as competências específicas e as habilidades das diferentes áreas do conhecimento, processo que contou com grande suporte de Rossieli Soares e Kátia Smole, então ministro e secretária de educação básica do MEC.

A concepção de educação integral que orienta a BNCC

A BNCC estabelece que a educação básica no Brasil deve promover o desenvolvimento humano global dos estudantes para que sejam capazes de construir uma sociedade mais justa, democrática, inclusiva, sustentável e solidária. Nesse caso, o desenvolvimento integral passa a ser elemento integrador da BNCC e finalidade de todas as áreas do conhecimento e etapas de ensino. Isso quer dizer que a Base se orienta por uma concepção de educação que considera as múltiplas dimensões do ser humano – intelectual, física, cultural, social e emocional – como indissociáveis e igualmente relevantes.

Ao incorporar a perspectiva da multidimensionalidade, a educação integral transfere o foco de atenção da escola dos conteúdos acadêmicos para os próprios estudantes. Assim, prioriza conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para que realizem seu projeto de vida no âmbito pessoal, social e profissional e contribuam para a transformação positiva do mundo a sua volta. Ou seja, proporciona aprendizagens voltadas primordialmente para a

formação de pessoas autônomas e responsáveis, capazes de superar obstáculos individuais e promover mudanças coletivas.

A educação integral também incorpora uma perspectiva inovadora e inclusiva, ao desenvolver capacidades sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses de estudantes nascidos no século 21 e com os desafios do mundo contemporâneo. Para tanto, reconhece os alunos em suas singularidades e potências, compreendendo cada um deles como único em seu jeito de ser e de aprender e diverso em sua identidade étnico-racial, cultural, religiosa, territorial, socioeconômica, linguística, de gênero e de orientação sexual. Também envolve os estudantes como participantes ativos de seu processo de aprendizagem, valorizando seu papel como produtores de conhecimentos e agentes de mudanças em sua escola e comunidade.

A educação integral conecta ainda os processos educativos à vida real, entendida como campo de pesquisa, interação e aplicação das aprendizagens adquiridas. Contextualiza para dar sentido ao que se aprende e para preparar os alunos para lidar com desafios concretos, que já se apresentam ou que ainda estão por vir. Por isso, preocupa-se em relacionar as aprendizagens escolares com temas da atualidade e demandas que se vislumbram para os cidadãos e profissionais do futuro.

Para alcançar esse conjunto de expectativas, propõe diferentes níveis de integração, capazes de gerar sinergia para ampliar e qualificar as oportunidades de aprendizagem oferecidas pelas escolas. Em primeiro lugar, integra as áreas do conhecimento e os componentes curriculares, somando e potencializando a contribuição de cada um deles para o desenvolvimento pleno dos estudantes. Também articula o conhecimento acadêmico com o conhecimento vivido, para facilitar a contextualização e a conexão do que se aprende com a realidade. Por fim, agrega diferentes agentes, setores e políticas públicas, para que as diversas dimensões dos estudantes sejam plenamente contempladas.

A educação integral também compreende a aprendizagem como produto das relações do estudante consigo mesmo, com o outro, com o meio e com o conhecimento. Portanto, cria oportunida-

des para que os alunos conheçam melhor a si próprios e aprendam a lidar com suas forças e limitações. Investe na construção de um ambiente escolar mais acolhedor e estimulante, pautado pelo respeito, pela confiança e pela colaboração entre estudantes e educadores. Promove a interação dos alunos com a comunidade e com o mundo a sua volta. Por fim, fomenta que a relação dos estudantes com a educação seja agradável, instigante e recompensadora, para que tenham satisfação em aprender durante sua trajetória escolar e ao longo de toda a sua existência.

As competências gerais como princípio e finalidade

Segundo indica a própria BNCC, “as competências gerais integram o capítulo introdutório da Base Nacional Comum Curricular e foram definidas a partir dos direitos éticos, estéticos e políticos assegurados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais para a vida no século 21”. Elas explicitam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser garantidos e assimilados por todos os estudantes ao longo da educação básica.

Competência 1 – Conhecimento

Capacidade dos indivíduos de valorizar e utilizar o conhecimento sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo ao longo de toda a vida e colaborar com a sociedade. Prevê o desenvolvimento de habilidades associadas à busca, análise e seleção de fontes e informações, ao uso do conhecimento para solucionar problemas diversos, à motivação,

responsabilidade e autonomia para aprender, à reflexão sobre o que, como e por que aprender (metacognição), além do respeito a valores, crenças e contextos que influenciam a produção de saberes diversos.

Competência 2 – Pensamento científico, crítico e criativo

Capacidade dos indivíduos de exercitar a curiosidade intelectual e utilizar as ciências com criticidade e criatividade para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções. Compreende aprendizagens como elaborar perguntas, interpretar dados, usar raciocínio indutivo e dedutivo, analisar argumentos, raciocínios e evidências, sintetizar informações, testar, combinar, modificar e gerar novas ideias, experimentando opções e avaliando riscos para colocá-las em prática.

Competência 3 – Repertório cultural

Capacidade dos indivíduos de valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais, para fruir e participar de práticas diversificadas nesse campo. Inclui a abertura para a apreciação e expressão de sentimentos, ideias, histórias e experiências por meio das artes, a compreensão sobre a influência da cultura na formação de grupos e identidades, a valorização de sua própria identidade e contexto cultural, a curiosidade, o respeito e o acolhimento de diferentes culturas e visões de mundo e a mediação da diversidade cultural.

Competência 4 – Comunicação

Capacidade dos indivíduos de utilizar diferentes linguagens para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. Pres-

supõe aprendizagens que ampliam a escuta qualificada do outro, a expressão de ideias, opiniões, emoções e sentimentos, o diálogo, inclusive com os diferentes, e a comunicação por meio de múltiplas mídias, linguagens e plataformas analógicas e digitais.

|| **Competência 5 – Cultura digital**

Capacidade dos indivíduos de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de maneira crítica, significativa e ética para se comunicar, acessar e produzir informações e conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria. Prevê aprendizagens relacionadas à utilização de ferramentas digitais, recursos multimídia, linguagens de programação, algoritmos, aplicativos para visualização e análise de dados, além de expandir a compreensão sobre o impacto das tecnologias na vida das pessoas e na sociedade.

|| **Competência 6 – Trabalho e projeto de vida**

Capacidade dos indivíduos de valorizar e apropriar-se de conhecimentos e experiências para entender o mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida com liberdade, autonomia, criticidade e responsabilidade. Contempla o desenvolvimento da reflexão contínua sobre seus objetivos e seu próprio desenvolvimento, da determinação, do empenho, da perseverança e da utilização de fortalezas e fragilidades pessoais para superar desafios e alcançar metas. Também envolve a aquisição de uma visão ampla e crítica sobre o mundo do trabalho, assim como a habilidade de analisar aptidões e aspirações para realizar escolhas profissionais mais assertivas e de agir e se relacionar de modo adequado em diferentes ambientes de trabalho.

Competência 7 – Argumentação

Capacidade dos indivíduos de argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, com base em ética, direitos humanos, consciência socioambiental e consumo responsável. Busca ampliar a habilidade de desenvolver opiniões e argumentos sólidos, realizar inferências claras, pertinentes, perspicazes e originais, confrontar pontos de vista e interagir com as grandes questões globais.

Competência 8 – Autoconhecimento e autocuidado

Capacidade dos indivíduos de conhecer-se, compreender-se na diversidade humana, apreciar-se para cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com auto-crítica e capacidade para lidar com elas. Pressupõe o desenvolvimento de autoconsciência, autoestima, autoconfiança, equilíbrio emocional, saúde e desenvolvimento físico, atenção plena e capacidade de reflexão.

Competência 9 – Empatia e cooperação

Capacidade dos indivíduos de exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, para fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade, sem preconceitos de qualquer natureza. Envolve a valorização da diversidade, a capacidade de se colocar no lugar e acolher os sentimentos e a perspectiva do outro, de dialogar, conviver, colaborar e mediar conflitos.

Competência 10 – Responsabilidade e cidadania

Capacidade dos indivíduos de agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, para tomar decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. Compreende a incorporação de direitos e responsabilidades, a tomada de decisões de maneira consciente, colaborativa e responsável, a ponderação sobre consequências, a atuação a partir de valores pessoais apesar das influências externas, a postura ética, a liderança e participação social e a habilidade para solucionar problemas ambíguos e complexos.

Desafios da implementação

As competências gerais devem ser desenvolvidas em articulação com cada uma das áreas do conhecimento e dos componentes curriculares, bem como por meio das demais atividades educativas realizadas pela escola, como eletivas, grêmios e clubes estudantis, gincanas, projetos comunitários, oficinas e apresentações artísticas e torneios esportivos.

Para que essa implementação aconteça de maneira efetiva, é preciso se investir na elaboração de práticas e materiais pedagógicos mais interativos e inovadores, bem como repensar o ambiente físico, o clima e as relações entre todos os atores da comunidade escolar. Também se faz necessário redefinir o papel e a formação dos professores, promovendo o seu próprio desenvolvimento integral, conforme já previsto na Base Nacional Curricular da Formação Docente. Outra condição primordial é redefinir processos e instrumentos de avaliação, a fim de que contemplem a perspectiva

do desenvolvimento integral e tenham como foco a garantia de direitos, em vez da penalização de quem não aprende. Por fim, é imprescindível reposicionar o papel e a participação dos estudantes na escola, para que exerçam o seu protagonismo e estejam no centro do processo de ensino e aprendizado.

Referências

- BRASIL.** *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.
- CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL.** *Política de Educação Integral na prática*. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/na-pratica>.
- DELORS, Jacques et al.** *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 1998. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf.
- DESENVOLVIMENTO** integral na Base: documento-base. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/01/Documento-Base-v2.pdf>.
- MOVIMENTO PELA BASE; CENTER FOR CURRICULUM REDESIGN.** *Dimensões e desenvolvimento das competências gerais da BNCC*. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/03/BNCC_Competicencias_Progressao.pdf.
- MOVIMENTO PELA BASE; CONSED.** *Caminhos para a educação integral: princípios e orientações para a implementação da educação integral*. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/09/BNCC-trajetorias_diagramado_17.09_interativo_final.pdf.
- OECD** future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030. OECD, 2019. Disponível em: https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning-learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf.

Avanços e desafios na implementação do currículo à luz da BNCC

UM OLHAR PARA A REALIDADE

MARIA REGINA DOS PASSOS PEREIRA

Doutora em linguística aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), mestre em psicologia da educação pela mesma instituição, com MBA em gestão educacional e graduação em biologia e pedagogia. Coordenou a construção do Currículo Paulista para a educação infantil. É diretora pedagógica de uma consultoria educacional e tem o canal “Diálogos sustentáveis 2030” no YouTube. É também assessora técnica da Undime Nacional.

BNCC, currículo e pandemia

Desde a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, e a construção dos currículos, em 2018, estados e municípios estão trabalhando para que essa normativa chegue a seu lugar de destino: a sala de aula dos milhões de brasileiros matriculados nas escolas de educação básica. É notório que a pandemia atravessou o processo de implementação dos currículos, o que se evidencia nas normativas publicadas em 2020 e 2021, tais como:

- Parecer CNE/CP nº 05/2020, que aborda a reorganização do calendário escolar com a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual em razão da pandemia covid-19.
- Parecer CNE/CP nº 11/2020, que trata das orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia.
- Resolução CNE/CP nº 2, de agosto de 2021, que institui diretrizes nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.

Observa-se que, mesmo sem um processo formativo que assegurasse a implementação dos currículos à luz da BNCC, as resoluções e os pareceres que chegaram até os departamentos e/ou secretarias de Educação tinham como referência a Base e os novos currículos construídos a partir dela. Se já havia dificuldade de compreender um currículo por competências antes da pandemia, o desafio posto pela covid-19 foi trabalhar remotamente, assegurando o desenvolvimento de competências. Essa situação nova e inesperada provocou insegurança e suscitou muita discussão nas redes. Mesmo assim, diversos municípios, com todas as restrições do momento, de alguma forma asseguraram atividades remotas, valendo-se de diferentes recursos, para atender a população escolar durante o

período de fechamento dos espaços escolares em razão da pandemia.

Agora que que as escolas voltaram às aulas presenciais, faz-se necessário retomar os processos formativos, de modo que os professores se sintam preparados para a prática docente com base no currículo por competências, conforme preconiza a BNCC. Quando falamos sobre a Base e os novos currículos, estamos tratando de direitos de aprendizagem e de desenvolvimento assegurados a cada criança, adolescente, jovem e demais pessoas que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola no período adequado. A pergunta que fazemos é: como promover formação contínua de técnicos, gestores e professores, de modo que possam ser observadas, nas aulas, as mudanças necessárias, de acordo com os novos currículos?

Sabe-se que a BNCC, documento normativo que deu origem aos novos currículos, foi um avanço na educação brasileira. A Base estava prevista desde a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 22, inciso XXIV: compete privativamente à União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Em 1996, com a promulgação da Lei nº 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ficou explicitada a necessidade de uma base nacional.

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

Finalmente, a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, institui a Base Nacional Comum Curricular

como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e [orienta] sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federais, bem como pelas instituições ou redes escolares.

Nota-se que há amparo legal, porém não se muda a prática docente por decreto. O momento exige investimento nos processos formativos com base em currículos escritos à luz da BNCC. Um ponto imprescindível para que as mudanças ocorram é a elaboração de um diagnóstico dos saberes e não saberes dos técnicos dos departamentos de educação, dos gestores escolares e dos professores. Um problema que se observa é que as formações, muitas vezes, partem do princípio de que os professores já compreenderam alguns princípios básicos da Base, como posto nesse documento.

*Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a **educação integral**. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (Brasil, 2018).*

O que é educação integral no dia a dia da escola?

Primeiro, é preciso compreender o que é educação integral e como surgiu esse termo. A princípio, tal concepção foi idealizada por Anísio Teixeira com a finalidade de oferecer, na educação pública,

uma formação abrangente que abordasse ciências, arte, cultura e o mundo do trabalho, tornando possível superar as desigualdades sociais das classes desprivilegiadas. Como se sabe, historicamente, as famílias mais abastadas propiciam uma gama de atividades a seus filhos, como esporte, teatro e língua estrangeira, entre outras práticas, ampliando seu repertório e aumentando a desigualdade entre as diferentes camadas da sociedade.

O cuidado que devemos ter é não achar que a educação integral é um tempo a mais nas escolas para compensar atrasos das camadas populares. Como afirma Moll:

Quando essa visão predomina, enraizada na cultura gestora escolar e docente, ou quando predomina nas políticas e diretrizes e no rígido corpo normativo e avaliativo, termina marcando todas as políticas, diretrizes, regimentos, projetos e propostas. Sua intenção será [...] diminuir fracassos, elevar médias das provinhas e provões federais, estaduais e municipais. (MOLL, 2012, p. 37).

Compreender a educação integral é abranger o que está proposto nas dez competências gerais da BNCC, ou seja, formar para além das questões cognitivas, promovendo:

- pensamento científico, crítico e criativo;
- ampliação do repertório cultural, artístico, valorizando a cultura local e global;
- uso de diferentes linguagens (verbal, corporal, visual, sonora, digital, artística, matemática e científica);
- uso da cultura digital de forma crítica e ética nas diversas situações do cotidiano;
- valorização dos diferentes saberes e culturas;
- entendimento das relações que ocorrem no mundo do trabalho, para fazer escolhas alinhadas ao projeto de vida;
- situações que possibilitem o exercício da empatia, do cuidado de si e do outro, do agir coletivo.

Assim, as competências gerais ajudam a pensar e a promover uma proposta de educação integral sustentada por estratégias que assegurem às crianças, aos adolescentes e aos jovens acesso aos veículos de comunicação, ao domínio de diferentes linguagens, à valorização de diferentes culturas e ao viver em comunidade, tendo por base a empatia, a solidariedade e o cuidado com o planeta e todos os seus habitantes, incentivando a educação ambiental e o respeito aos direitos humanos. O intuito da educação integral é o desenvolvimento humano considerando suas potencialidades. É papel das escolas promover ações que contribuam para a superação das diferenças de classe, promovendo o acesso de todos ao capital cultural, científico e artístico, entre outros. Elas devem ser espaços em que os estudantes possam ampliar seu repertório, para que, assim preparados, atuem no mundo e promovam as transformações necessárias em seu entorno.

Mas o que é educação integral na prática da sala de aula? Quais mudanças precisam ser efetivadas na escola para que as palavras escritas na BNCC e nos currículos se transformem em ações? O que significa trabalhar com um currículo que tem por base a educação integral? Como essa premissa aparece nos planos de aula?

Os desafios são muitos, uma vez que por longos anos trabalhou-se na perspectiva do currículo por conteúdo. Aqui, cabe um alerta: não se promove um currículo por competências, tendo por base a educação integral, descartando os objetos de conhecimento (conteúdos). Eles permanecem no currículo, porém, agora, o que importa é o que fazemos com o conhecimento que a escola oferece. Como, de fato, fazer com que os conteúdos promovam a atuação cidadã? Ou seja, é importante saber, mas é imprescindível o que se faz com os diferentes saberes trabalhados pelo novo currículo.

Outro ponto importante para se pensar e avaliar diz respeito às condições oferecidas pela escola para propiciar a implementação do currículo por competências com base em uma educação integral. Faz-se necessário promover processos formativos que atendam às necessidades (levantadas por meio de diagnóstico) dos saberes e não saberes dos educadores em suas diferentes instâncias (técnicos dos departamentos de educação, gestores escolares e professores).

É preciso, também, verificar as condições para que os planos de aulas se efetuem nas salas. Para que tudo isso se efetive nas instituições escolares, o primeiro passo é revisar o projeto político-pedagógico (PPP) da escola, para que todas as mudanças advindas do novo currículo sejam incluídas nesse documento. Como se sabe, o PPP deve ser referência para todas as ações promovidas pela instituição.

O currículo à luz da BNCC na escola

O currículo ao qual nos referimos é aquele que foi escrito à luz da BNCC, um referencial construído em regime de colaboração com ampla participação da sociedade. A construção dos novos currículos por competências também contou com ampla participação de professores e gestores nos estados e municípios. Por isso, todos nós, professores e gestores, participamos, de certa forma, do processo. Assim, é importante que façamos, primeiro e individualmente, uma mudança importante no modo como atuávamos antes da BNCC, um extenso período em que o foco foi o conteúdo. A mudança requer que saibamos quais são as aprendizagens asseguradas pelo novo currículo para, depois, planejar as estratégias que garantirão os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes propostas para cada etapa da educação básica. Metaforicamente, é como se fosse uma viagem: primeiro se planeja o destino e só depois se arruma a mala. Ocorre que passamos muito tempo fazendo justamente o contrário.

Agora, com base nos novos currículos, é fundamental atentar-se para o fato de que todos os alunos matriculados na educação básica têm direitos de aprendizagem e desenvolvimento assegurados por um documento normativo, a BNCC.

*A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p.7).*

Temos a responsabilidade, como educadores, de colocarmos o novo currículo a serviço de uma educação de qualidade, com equidade e excelência. Para que isso ocorra, será necessário implementar um processo formativo que promova a compreensão desse documento pelos educadores. No entanto, também, será preciso ter condições para executá-lo na escola. Aqui nos deteremos na compreensão do documento. Apesar de estarmos há quatro anos com o novo currículo em vigência, isso não significa que ele efetivamente adentrou as salas de aula. O período de fechamento das escolas em razão da pandemia prejudicou sobremaneira a implementação desse documento normativo. Assim, há que se pensar a formação contínua mais próxima da realidade do professor e de seu território de atuação; é preciso que o docente compreenda a lógica do currículo, para que tenha condições de transformá-lo em plano de aula e vivenciá-lo com seus alunos.

Como discutido anteriormente, o currículo tem por premissa a educação integral. Como exigir do educador que assegure a formação integral de seus alunos se sua própria formação não levou em consideração essa visão de currículo? Quais caminhos propor? Se estamos trabalhando em um currículo por competências, a formação docente deve se estruturar do mesmo modo, para tornar esse educador competente para o desenvolvimento do documento na prática. O que se percebe, em nível nacional, desde a homologação dos currículos, é a crença de que as questões postas na BNCC e que reverberam no currículo já foram bem compreendidas pelos professores. Porém, o currículo não é um carro novo que alguém sabe dirigir simplesmente porque tem habilitação. É um documento que exige conhecimentos aprofundados que podem parecer óbvios – mas não são.

A formação que dará conta da implementação desse documento exige profissionais que, de fato, o tenham compreendido. Durante todo o tempo de elaboração e implementação dos currículos nos estados e municípios foram oferecidas formações aligeiradas que não repercutiram nem nos planos de aula nem na prática pedagógica. Outro problema é que os professores, quando em ação em suas aulas a partir do novo currículo, não são acompanhados por seus gestores escolares, de modo a receber *feedback* sobre seu trabalho. A observação de aula, embora prevista no artigo 12 da LDB, não acontece porque a maioria dos coordenadores não tem conhecimento para dar uma devolutiva reflexiva que possa promover mudanças na prática do professor. Essa lacuna faz com que não haja parâmetros avaliativos que os ajudem a corrigir os equívocos ou que permitam serem parabenizados pelos avanços. É preciso avaliar a prática docente, caso contrário, como saber se o currículo por competências chegou aos alunos?

“Achologia” não cabe na educação: somos responsáveis, como educadores das redes públicas, por 82,6% das matrículas da educação básica deste país. Segundo o Censo Escolar de 2021, 49,6% dessas matrículas estão nas redes municipais, o que aumenta muito nossa responsabilidade. Não podemos aceitar amadorismo. É preciso qualificar os profissionais da educação e oferecer-lhes condições de trabalho adequadas, para, assim, melhorar os resultados de aprendizagem dos estudantes.

Um olhar para o futuro viável

Diante das reflexões postas anteriormente, agora é hora de pensar em ações que possibilitem colocar o currículo escrito à luz da BNCC nas salas de aula da educação básica do país. Para tanto, é preciso lembrar que não se faz educação de maneira solitária. Assim, para que tenhamos um currículo que atenda a legislação vigente, faz-se

necessário colocar os pais e os responsáveis, os alunos, os funcionários escolares e toda a comunidade a par das mudanças advindas da BNCC. Essa ação se dá por meio da revisão do PPP, que estava prevista desde 2019. Para além desse documento, único de cada escola, é preciso oferecer processos formativos sobre o currículo a partir da BNCC para educadores de modo a promover sua formação integral, pois não se pode exigir educação integral dos alunos sem que as formações docentes se pautem por meio dos mesmos princípios.

Em relação aos espaços escolares, é preciso avaliar o quanto as escolas são locais que propiciam a formação integral de sujeitos competentes. Como exigir um trabalho de qualidade sem as devidas condições? O currículo passou por mudanças que, de alguma forma, exigem modificações nos espaços escolares e, também, o aproveitamento do território onde a escola está inserida como espaço de aprendizagem. Se o que se pretende é a formação integral, a gestão escolar precisa mapear os equipamentos do município que propiciam oportunidades para alargar as experiências culturais, esportivas, artísticas e científicas de crianças, adolescentes e jovens atendidos pela educação básica pública.

É evidente que estamos falando de educação que ultrapassa os muros da escola, com o intuito de diminuir as desigualdades sociais alarmantes que, com a pandemia, tornaram-se insustentáveis. Cabe a cada gestor educacional – dos departamentos de educação e das escolas – comprometer-se com uma educação que acredite na população das classes desprivilegiadas como sujeitos de potência, capazes de seguir, com êxito, o percurso da aprendizagem e desenvolvimento posto nos documentos legais. Para tanto, é preciso igualmente acreditar que a equidade deve estar presente no fazer pedagógico, na escolha de programas e de ações que levem em consideração que, para quem tem menos recursos, são necessárias mais ações efetivas – não para compensar conteúdos de língua portuguesa e matemática e dar resultados nas avaliações externas de larga escala, por meio de uma educação compensatória, mas para promover uma educação que tenha como alvo o desenvolvimento humano sem discriminação de classes sociais.

Referências

- BRASIL.** Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 05/2020. Brasília, DF: MEC/CNE, 2020.
- BRASIL.** Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 11/2020. Brasília, DF: MEC/CNE, 2020.
- BRASIL.** Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 2/2021. Brasília, DF: MEC/CNE, 2021.
- BRASIL.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.* Brasília: MEC/SEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.
- BRASIL.** *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.
- BRASIL.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Resumo técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021.* Brasília, DF: Inep, 2021.
- MOLL,** Jaqueline (org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.* Porto Alegre: Penso, 2012.
- WIGGINS,** Grant; McTIGHE, Jay. *Planejamento para compreensão: alinhando currículo, avaliação e ensino.* Porto Alegre: Penso, 2019.

A implementação dos novos currículos nas redes municipais

Região Norte

É PRECISO COMPLETAR AS FORMAÇÕES
PARA A PRÁTICA DOS NOVOS CURRÍCULOS

AMARÍSIO SARAIVA DE OLIVEIRA

Presidente da Undime Acre.

MANOEL SOUZA DOS SANTOS

Presidente da Undime Amapá.

JOÃO LIBÂNIO CAVALCANTE

Presidente da Undime Amazonas.

CLAUDIA ALAINE GOMES SEABRA

Presidente da Undime Pará.

LUSLARLENE UMBELINA DE SOUZA FIAMETT

Presidente da Undime Rondônia.

SUELI TEREZINHA MAGALHÃES

Presidente da Undime Roraima.

FRANCINETE RIBEIRO FERREIRA FONSECA

Presidente da Undime Tocantins.

Introdução

A construção dos documentos curriculares dos estados da região Norte teve início em 2015, com as discussões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em um chamado do Ministério da Educação (MEC), que solicitou a indicação de representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed).

No início, houve formações presenciais para os estados realizadas pelo MEC, em Brasília. Em seguida, os estados começaram a trabalhar cumprindo as pautas estabelecidas para a construção do documento e sua homologação pelos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação.

Nos próximos segmentos, serão detalhadas as ações realizadas para a construção dos currículos nos estados da região Norte, com as especificidades de cada um desses territórios.

Acre

A Undime Acre foi convidada pelo MEC em setembro de 2015 a enviar um representante para integrar o Grupo de Coordenadores Estaduais que trabalharia na articulação e mobilização de todos os envolvidos no processo educacional para realizar as discussões das três versões do documento da BNCC para a educação infantil e o ensino fundamental, aprovada em dezembro de 2017.

Em 2018, o MEC instituiu o Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC). Seu primeiro ciclo foi dedicado à revisão/elaboração dos currículos estaduais em regime de colaboração. O segundo ciclo, em 2019, teve por objetivo a formação dos profissionais da educação e a revisão dos projetos político-pedagógicos (PPP).

Durante o lançamento do primeiro ciclo, em 2018, o Acre revisou/reelaborou o currículo vigente da rede estadual em regime de colaboração com as redes municipais. Os 22 municípios assinaram um termo de adesão, o Pacto pela Construção de um Currículo de Referência Único para o Estado do Acre, a ser implementado pelos respectivos sistemas.

O processo foi coordenado pelo Comitê de Governança, composto por representantes do Consed e da Undime, com atuação deliberativa, e pela Comissão Estadual de Implementação da BNCC, com atuação consultiva. O Currículo de Referência Único do Acre foi homologado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) por meio da Resolução CEE/AC nº 136, de 22 de março de 2019.

O segundo ciclo do ProBNCC, em 2019, foi dedicado à formação docente e todos os municípios assinaram o Termo de Compromisso para Implementação do Currículo de Referência Único do Estado do Acre. A formação inicial para o novo currículo aconteceu em dois momentos, denominados percursos formativos. O primeiro foi realizado de 22 de maio a 19 de junho em Rio Branco e tratou dos aspectos gerais do documento. O segundo ocorreu de 18 de setembro a 3 de outubro nos municípios de Rio Branco e Cruzeiro do Sul e abordou aspectos específicos do novo currículo e da (re)elaboração dos PPP.

Os 320 multiplicadores/articuladores/formadores indicados pelas redes (estadual e municipais) participaram da formação com os redatores/formadores da Equipe de Formação Central do Currículo (Rio Branco) e, então, levaram a formação recebida aos professores, coordenadores e gestores escolares dos 22 municípios do estado.

Com relação à revisão dos PPP, a Coordenação Estadual de Governança do Currículo (CEGC) solicitou, por meio do Ofício Circular/CEGC nº 28/2019, a seguinte repactuação, que foi respondida positivamente em 9 de janeiro de 2020: 70% dos professores formados com carga horária mínima de 30 horas em formato presencial até 10 de fevereiro de 2020 (fim do segundo ciclo); e 60% das escolas com PPP revisados até 31 de maio de 2020.

Com a suspensão das atividades presenciais devido à pandemia de covid-19 em 17 de março de 2020, a meta estabelecida com

o MEC relacionada aos PPP foi paralisada. Infelizmente, o monitoramento dessa meta ficou em aberto, sendo retomado em 2022, quando teve início o novo processo com os conselhos municipais de Educação e o CEE.

Em 2021, o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (Caed/UFJF), em parceria com o MEC e com apoio do Consed e da Undime Acre, iniciou a aplicação da pesquisa “Avaliação e monitoramento do processo de implementação da BNCC na educação infantil e no ensino fundamental” nas redes municipais e estadual.

Amapá

No estado do Amapá, o Referencial Curricular Amapaense (RCA) foi homologado em 22 de fevereiro de 2019, em um esforço conjunto da Secretaria de Estado da Educação (Seed) e da Undime Amapá, que pactuaram um termo de colaboração com os 16 municípios em torno desse documento histórico, atendendo ao cronograma de ações sugeridas pelo MEC.

Todas as ações foram e seguem sendo realizadas em parceria com a Undime e os municípios, em um percurso iniciado em 2018. Várias ações foram realizadas, como palestras, discussões nas escolas, reuniões semanais de gestão, publicação, no *Diário Oficial* do estado, da portaria que instituiu os membros da comissão estadual para a construção do RCA, envio ao MEC do plano de trabalho e assinatura do termo de referência da iniciativa de apoio aos municípios do estado do Amapá.

Em 2018, aconteceram jornadas pedagógicas em regime de colaboração, com foco na pauta da BNCC. Cerca de 60% dos municípios tiveram informações e discussões sobre a Base, e só não foi possível avançar mais por falta de transporte e dificuldade de agenda de alguns. Em maio, ocorreu o processo de contextualização da

realidade local, trazendo as especificidades do estado para a (re)elaboração do currículo amapaense.

Por exemplo, um ponto importante foi o diálogo estabelecido com professores, representantes indígenas e coordenadores das etapas anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, para tratar das implicações da BNCC na educação indígena, com o objetivo de envolver todas as comunidades na construção do documento curricular.

Em 7 e 8 de junho, no Fórum da Undime Amapá, foram apresentados aos dirigentes municipais de educação todos os membros da equipe de implementação da BNCC no estado, bem como o projeto para tanto. Já em reunião com a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, foi abordada a BNCC com foco na construção do currículo.

As coordenações apresentaram a estrutura do documento curricular em construção em encontro com o CEE, com o objetivo de orientar e dirimir dúvidas que ainda restavam sobre sua (re)elaboração. Vale ressaltar que a rede privada também foi chamada para participar. Foram vários os momentos com dirigentes municipais de educação, para socialização das ações realizadas, apresentação da estrutura do documento curricular e alinhamento e revisão de sua versão preliminar. Em uma dessas oportunidades, foi entregue a eles o termo de adesão à BNCC.

Em 19 de dezembro de 2018, o CEE e a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Amapá (Uncme) receberam o RCA e emitiram o Parecer CEE/AP nº 111/2018, que foi aprovado e homologado por meio da Resolução CEE/AP nº 15, de 22 de janeiro de 2019.

As secretarias municipais de Educação ainda têm um percurso a percorrer: divulgação de ações referentes ao documento; publicação de atos orientativos e normativos pelos conselhos municipais de Educação sobre a obrigatoriedade do RCA; disponibilização do RCA para as escolas municipais, de modo que os profissionais da educação possam se apropriar do novo currículo; realização de encontros formativos com foco nas habilidades e competências do currículo municipal; pactuação do regime de colaboração no formato horizontal entre redes de ensino no município.

A Undime Amapá tem se esforçado para executar essa importante missão de implementar os currículos à luz do RCA, com a responsabilidade de garantir a diversidade e peculiaridade da cultura dos 16 municípios do estado.

Amazonas

A BNCC trouxe uma nova perspectiva diante dos desafios enfrentados pela educação no Amazonas durante o período da pandemia de covid-19, resguardando os direitos de aprendizagem de crianças e jovens até nos locais mais isolados do território. Em 16 de outubro de 2019, na plenária do CEE, foi aprovado o Referencial Curricular Amazonense (RCA) como documento norteador das ações pedagógicas, por meio da homologação da Resolução CEE/AM nº 098. Sua elaboração contou com a participação dos 62 municípios do estado, em regime de colaboração entre Undime Amazonas, Consed Amazonas, Uncme Amazonas, CEE, instituições de ensino superior federais e privadas e uma estadual, além do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Privado do Estado do Amazonas (Sinepe-AM). A consulta pública em plataforma *online* teve 1.576 participantes e 4.766 contribuições.

A partir desse momento, os municípios iniciaram o processo de homologação e implementação do RCA em seus territórios. Em relação à formação necessária para tanto, muitos desafios foram surgindo. Por exemplo, a demora na elaboração, em regime de colaboração entre Consed e Undime, do termo de referência para aplicação e execução dos recursos na formação de multiplicadores para as ações iniciais de implementação e o valor dos deslocamentos necessários, que ultrapassou o estipulado para repasse, fizeram com que o estado ficasse com 11 polos de formação, em vez dos 13 previstos inicialmente.

A Undime, na ânsia de atender os municípios, se dispôs, ainda em novembro de 2019, a levar a formação para a implementação

do RCA a diversos municípios, como Pauini, Beruri, Santo Antônio do Içá, Rio Preto da Eva, Boa Vista do Ramos, Maués e Barcelos. A proposta era atendê-los como territórios, não somente como redes específicas. No entanto, essa proposta formativa presencial foi interrompida devido à pandemia.

Ainda antes da crise sanitária, a Comissão de Implementação, composta por Consed, Undime, Uncme, CEE e outras entidades, orientou os municípios a proceder à homologação do RCA, orientação que foi atendida com acompanhamento da Fundação Lemann e do Movimento pela Base. É importante ressaltar que, concomitantemente ao processo de implementação, foi formada uma comissão que redigiu um documento orientador para auxiliar na (re)elaboração do PPP das escolas estaduais e municipais do Amazonas, com base no *Guia para Gestores Escolares: orientações para formação continuada e revisão do Projeto Pedagógico à luz dos novos currículos*,¹ produzido pelo MEC. Assim, com intensificação das discussões acerca do RCA e sua implementação em cada município, iniciou-se o processo da construção da proposta pedagógica alinhada ao documento.

Os municípios com grande quantitativo de etnias indígenas mobilizaram-se na construção de uma proposta curricular que atendesse a suas especificidades, como São Gabriel da Cachoeira e Santa Isabel do Rio Negro, ambos da calha do Alto Rio Negro. Essa iniciativa para promover a formação com base no RCA realizou diversas parcerias com plataformas educativas virtuais com o intuito de levar esclarecimentos quanto ao planejamento e às avaliações nas etapas da educação básica.

No primeiro semestre de 2022, retomou-se o regime de colaboração entre a Secretaria de Estado de Educação (Seduc) e a Undime, para atender às demandas dos municípios para a construção de uma proposta pedagógica adequada às várias realidades do estado. Assim, foi instituída uma comissão com profissionais dedicados a cada etapa da educação básica, com o objetivo de elaborar uma pro-

1. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_para_gestores_escolares_pp_formacao_continuada_escola.pdf.

posta formativa que será levada aos 11 polos de formação em períodos pré-agendados com os municípios.

Dada a dimensão territorial do Amazonas, as parcerias são fundamentais para atender aos princípios de inclusão e equidade. Um exemplo é a cooperação firmada com o Centro de Mídias da Seduc-AM para levar à comunidade escolar do Amazonas formações voltadas para a construção de propostas pedagógicas que tragam impressa a identidade de cada município.

Pará

Ao aderirem ao ProBNCC, a Secretaria de Estado de Educação do Pará (Seed) e a Undime Pará comprometeram-se a pactuar o que foi estabelecido nacionalmente pelo MEC para garantir a implementação dos currículos construídos à luz da BNCC, em regime de colaboração com os sistemas e secretarias municipais. Coube a essas instituições, no primeiro ciclo do programa, a elaboração do Documento Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará em consonância com a BNCC, que foi homologado em 20 de dezembro de 2018 pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) por meio da Resolução CEE/PA nº 769. No segundo ciclo, o desenvolvimento das ações de formação e o acompanhamento do processo de implementação do currículo foram protagonizados pela equipe de redatores formadores da comissão ProBNCC do Pará.

A partir desse ponto, coube à Seed e à Undime a responsabilidade de dar continuidade ao processo de implementação para que o currículo estadual se concretizasse nas salas de aula das escolas de todo o estado. Assim, a Undime mobilizou as secretarias municipais de Educação, redes e sistemas para adequar os currículos municipais e os PPP das unidades escolares paraenses.

Outros desafios existentes no estado foram: constituir a equipe de currículo do Programa de Apoio à Implementação do Docu-

mento Curricular do Estado do Pará; orientar e assessorar as redes municipais quanto à implementação do documento curricular; elaborar materiais e conteúdos complementares a ele; ofertar formação continuada por meio de formações em cascata, capacitando equipes das redes de ensino para atuarem como multiplicadoras, de maneira que o documento curricular alcançasse os professores do território do Pará e se concretizasse nas salas de aula, assegurando igualdade e equidade para os educandos.

Rondônia

A Undime Rondônia participou ativamente, ao longo de 2018, da articulação, discussão e elaboração do documento curricular para o estado à luz da BNCC. Foi um processo de intensos debates com representantes institucionais e profissionais da educação. A equipe de redatores finalizou o documento, o Referencial Curricular do Estado de Rondônia (RCRO).

A homologação se deu por meio da Resolução CEE/RO nº 1.233, de 18 de dezembro de 2018. Para garantir sua implementação, foi organizado o Programa de Formação de Professores para capacitar docentes da educação infantil (EI) e do ensino fundamental (EF) e gestores das redes pública e privada de Rondônia sobre os pressupostos fundamentais previstos na BNCC.

O trabalho, em regime de colaboração entre Undime e Secretaria de Estado da Educação (Seduc), instituiu duas equipes pedagógicas. A equipe central teve uma coordenadora geral estadual, duas coordenadoras de etapa (uma para a EI e outra para os anos iniciais do EF) e dez formadoras centrais (uma de língua portuguesa, uma de educação física, uma de artes, uma de matemática, uma de geografia, uma de história, uma de ciências da natureza e três da EI). A equipe regional reuniu 52 profissionais denominados articuladores regionais e 288 formadores/multiplicadores.

A estratégia de formação ocorreu em cascata, em três etapas. A primeira foi a preparação de uma equipe central de formadores; a segunda envolveu a montagem de equipes regionais de formadores/multiplicadores; e a terceira realizou a formação de todos os professores do estado.

O planejamento previa encontros presenciais para março de 2020, que foram suspensos em razão da pandemia de covid-19 e passaram a ser remotos. Ao contrário do que se poderia imaginar, isso fez com que houvesse uma aproximação ainda maior da equipe central da Undime Rondônia com as equipes regionais para assegurar o cumprimento da meta estabelecida para a formação de professores, que atingiu 70% de todos os profissionais do estado naquele ano.

Roraima

Localizado no extremo norte do Brasil, Roraima é um estado com características muito particulares. Sua população indígena é maioria populacional e também muito diversa: são dez diferentes povos com línguas, costumes, tradições e ocupação territorial próprios. O estado também faz fronteira com a Guiana e a Venezuela e vive cotidianamente o impacto da chegada de estrangeiros, sobretudo de venezuelanos, responsáveis por aumentar consideravelmente a população em idade escolar dos municípios roraimenses.

As redes estadual e municipais de ensino de Roraima contam com 798 unidades, das quais 226 são escolas indígenas, distribuídas entre 32 terras indígenas homologadas, que representam 46,2% do território do estado, com algumas localizadas na zona urbana da capital, Boa Vista.

Após a homologação da BNCC, iniciaram-se as tratativas e providências para a construção do Documento Curricular de Roraima (DCRR) com a composição de sua estrutura de governança,

que instituiu duas instâncias: a Comissão Estadual e o Comitê Executivo da BNCC.

Em 2018, foi constituída a equipe de gestão e de redatores do currículo estadual, responsável pelo processo de elaboração, análise, escrita e monitoramento do DCRR. Formalizou-se por meio da Undime Roraima a assinatura do Termo de Adesão e Compromisso ao Currículo Único e do termo de cooperação técnica entre o estado e 14 municípios do território roraimense, normatizando o regime de colaboração para a implementação da BNCC e elaboração do DCRR. O processo de planejamento das ações propostas partiu de um cronograma de atividades mensais alinhado às macroações do ProBNCC, da Undime e do Consed.

O DCRR foi homologado por meio da Resolução CEE/RR n° 01, de 19 de fevereiro de 2019. Com o regime de colaboração em pleno funcionamento, a equipe técnica da Undime e a de redatores realizaram o primeiro ciclo de formações para a implementação do DCRR em todos os 14 municípios, com orientação e capacitação das equipes escolares para a (re)elaboração dos PPP.

Com o advento da pandemia de covid-19, as atividades formativas presenciais estiveram suspensas em 2020 e 2021. Entretanto, nesse período, as secretarias estadual e municipais de Educação desenvolveram um plano de ação e um cronograma de trabalho para a formação dos profissionais das redes estadual e municipais de ensino, propondo ações formativas e estratégias didático-pedagógicas que contemplassem, segundo o DCRR, a interculturalidade no cotidiano escolar, considerando “a vida dos alunos, as contradições presentes em suas realidades, as relações entre as diferentes sociedades e conhecimentos, se mantendo integradas as suas raízes e, ao mesmo tempo, conectadas ao global” (RORAIMA, 2019, p. 15).

Os encontros formativos ocorreram conforme estabelecido no regime de colaboração por meio do ProBNCC, de maneira institucionalmente articulada e coordenada – em um primeiro momento, para dar aos professores um panorama conceitual do que o DCRR traz; depois, para desenvolver sua aplicação na prática, que é a efetivação do planejamento em si, com base nas competências e ha-

bilidades propostas; por fim, para sensibilizar os docentes sobre a importância do documento, garantindo seu engajamento.

Em 2022, foram capacitados 1.527 professores nos municípios de Boa Vista, Normandia e Uiramutã. A Undime Roraima segue desenvolvendo seu papel fundamental para fortalecer as equipes das redes municipais de ensino e disponibilizar suporte técnico a todas as secretarias municipais de Educação, continuando com as formações até atender todos os municípios e professores do estado que atuam no ensino fundamental.

Tocantins

As redes municipais de ensino do estado do Tocantins, em regime de colaboração com a rede estadual, elaboraram o Documento Curricular do Tocantins (DCT), alinhado à BNCC. O processo teve início em 2015 com as discussões da Base, mediante ações que buscaram respeitar o processo democrático e envolveram centenas de agentes, culminando em uma consulta pública que perdurou por 42 dias e resultou em quase 5 mil participações.

A composição da equipe teve a participação da Undime Tocantins, Secretaria da Educação (Seduc), Uncme Tocantins, CEE, Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Estadual do Tocantins (Unitins), Instituto Federal do Tocantins (IFTO), redatores do ProBNCC das redes municipais e estadual e colaboradores.

No início do processo de elaboração coletiva do DCT, as redes municipais, por meio de seu Executivo municipal, formalizaram o Termo de Adesão ao Documento Curricular do Território com a rede estadual, confirmando assim a opção por um documento único para todo o território. Vale ressaltar que esse ato teve a participação de 100% dos municípios.

Em 2018, foi produzida a versão preliminar do documento, escrita com a colaboração de professores das redes estadual e muni-

cipais de ensino, bem como de representantes da UFT, do IFTO e da Unitins, totalizando 185 profissionais atuando diretamente no processo de elaboração. Nesse ano, ocorreram eventos de mobilização no IFTO e em diversos municípios.

Em agosto de 2018, o documento foi disponibilizado para consulta pública, com grande divulgação realizada pela Undime e pela Seduc nas mídias sociais, resultando em mais de mil participações, que foram analisadas pelos redatores. No mesmo ano, aconteceram o encontro estadual de apresentação do documento e a formação para profissionais de educação com cerca de 400 participantes, dentre eles professores das redes estadual e municipais, dirigentes e diretores regionais de ensino, técnicos da Seduc, CEE, Uncme e instituições de ensino superior. Na etapa seguinte, foram realizadas as formações em cascata. O DCT foi homologado e aprovado pelo CEE por meio da Resolução CEE/TO nº 024, de 14 de março de 2019.

Em 2019-2020, 70% dos professores participaram de formação com carga horária de 30 horas e 54% dos municípios revisaram o PPP pelo novo currículo. A Undime Tocantins, o CEE e a Uncme mobilizaram todos os municípios que optaram pela proposta para transmitir orientações sobre o processo de homologação do DCT.

Pensando à frente

Os relatos evidenciam que houve um conjunto de esforços, articulação e envolvimento de muitos profissionais em todos os estados da região Norte para que a BNCC pudesse de fato nortear a construção dos currículos dos sistemas e redes de ensino das unidades federativas, como também as propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas de educação infantil e ensino fundamental. Essa conjugação de iniciativas culminou na aprovação dos documentos curriculares dos territórios, que, assim, ficaram prontos para implementação.

Em relação às formações sobre atualização/construção dos PPP, não é possível afirmar o mesmo com tanta precisão. Percebe-se, também, que as secretarias municipais de Educação ainda estão com a responsabilidade de implementar as formações com os professores e demais profissionais, principalmente os que atuam na parte pedagógica, para que possam enfrentar melhor a prática dos novos currículos.

A (re)adequação dos currículos enfrentou dois grandes problemas: a pandemia, que inviabilizou a formação presencial dos profissionais que atuam em sala de aula, e a dificuldade de execução dos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) destinados a apoiar esse processo.

Compreende-se quão fundamental é o apoio do MEC aos municípios, em especial no caso da região Norte, onde o acesso às escolas é mais difícil e tem custo maior que em outras regiões do país.

Referências

- ACRE.** Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEE/AC nº 136/2019*. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/mpb-136-2019_60d996043c8d4.pdf.
- ACRE.** Secretaria de Estado de Educação. *Currículo de Referência Único do Acre*. Rio Branco, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/ac_curriculo_acre.pdf.
- AMAPÁ.** Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEE/AP nº 15/2019*. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/mpb-ap-macapá-resolucao-15-2019-cee-ap-6086957ec08ab-pdf>.
- AMAPÁ.** Secretaria de Estado da Educação. *Referencial Curricular Amapaense*. Macapá, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ap.pdf.
- AMAZONAS.** Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEE/AM nº 098/2019*. Disponível em: <http://www.cee.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/Resolucao-No-98-2019-CEE-AM-Referencial-Curricular-Amazonense.pdf>.
- AMAZONAS.** Secretaria de Estado de Educação. *Referencial Curricular Amazonense*. Manaus, 2019. Disponível em: <https://www.sabermais.am.gov.br/pagina/jornada-pedagogica-2020-referencial-curricular>.
- BRASIL.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Curricular Comum: educação é a base*. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

- PARÁ.** Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEE/PA nº 769/2018*. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEE-PA_doc14438020181220141136-merged.pdf.
- PARÁ.** Secretaria de Estado de Educação. *Documento Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará*. Belém, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_pa.pdf.
- RONDÔNIA.** Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEE/RO nº 1.233/2018*. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/cee/files/cleicey/RESOLUO_n_1233_18-CE-RO_referencial_curricular_homologado.pdf.
- RONDÔNIA.** Secretaria de Estado da Educação. *Referencial Curricular do Estado de Rondônia*. Porto Velho, 2018. Disponível em: <https://rondonia.ro.gov.br/seduc/referencial-curricular-do-estado-de-rondonia-rcro>.
- RORAIMA.** Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEE/RR nº 01/2019*. Disponível em: <http://www.cee.rr.gov.br/index.php/videos/send/22-resolucoes-2019/267-resolucao-n-01-2019>.
- RORAIMA.** Secretaria de Estado da Educação e Desportos. *Documento Curricular de Roraima*. Boa Vista, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_rr.pdf.
- TOCANTINS.** Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEE/TO nº 024/2019*. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/cee-to-cee-to-n-n-024_60479392ee2f7.pdf.
- TOCANTINS.** Secretaria da Educação. *Documento Curricular do Tocantins*. Palmas, 2019. Disponível em: <https://www.to.gov.br/seduc/documento-curricular-do-tocantins-educacao-infantil-e-ensino-fundamental/3pxz92xtgb1p>.

Região Nordeste

CURRÍCULOS FORAM CONSTRUÍDOS DE MANEIRA DEMOCRÁTICA E COLABORATIVA

NOÊMIA MARIA BARROSO PEREIRA SANTOS

Dirigente Municipal de Educação de Teotônio Vilela (AL).

RAIMUNDO PEREIRA GONÇALVES FILHO

Dirigente Municipal de Educação de Itaparica (BA).

LUIZA AURÉLIA COSTA DOS SANTOS TEIXEIRA

Dirigente Municipal de Educação de Crateús (CE).

MARCONY WELLYTHON OLIVEIRA PINHEIRO

Dirigente Municipal de Educação de Poço de Pedras (MA).

MICHAEL LOPES DA SILVA

Dirigente Municipal de Educação de Esperança (PB).

NATANAEL JOSÉ DA SILVA

Dirigente Municipal de Educação de Belém de Maria (PE).

ERICA GRAZIELA BENICIO DE MELO

Dirigente Municipal de Educação de Domingos Mourão (PI).

JOÁRIA DE ARAÚJO VIEIRA

Dirigente Municipal de Educação de Rio do Fogo (RN).

JOSEVANDA FRANCO

Dirigente Municipal de Educação de Nossa Senhora do Socorro (SE).

MARIA REGINA DOS PASSOS PEREIRA¹

Assessora técnica da Undime Nacional.

O ANO DE 2018 FOI MARCADO pelo movimento de construção dos currículos em todo o Brasil, em regime de colaboração entre estados e municípios. Assim, a elaboração desses documentos à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na região Nordeste demandou muita articulação e planejamento entre os presidentes das seccionais da Undime e as secretarias de Educação dos respectivos estados. Este artigo registra o agradecimento pelo empenho, trabalho e dedicação de cada um dos presidentes das seccionais do Nordeste.

O processo de elaboração dos currículos nos estados da região Nordeste

Ao longo de 2018, com o auxílio do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), os estados, em regime de colaboração com os municípios, construíram seus currículos. O ProBNCC tinha por objetivo apoiar as secretarias estaduais e municipais de Educação e a Secretaria de Educação do Distrito Federal no processo de revisão, elaboração e implementação dos currículos alinhados à BNCC. Foi um ano intenso, de muita parceria e aprendizado entre os municípios e os respectivos estados. O resultado desse trabalho nos nove estados do Nordeste é descrito a seguir de maneira sucinta.

1. Redação final.

Alagoas

O processo de construção do Referencial Curricular de Alagoas aconteceu por meio do regime de colaboração entre Secretaria de Estado da Educação (Seduc), Undime Alagoas, Conselho Estadual de Educação (CEE) e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação de Alagoas (Uncme). O objetivo foi definir um documento para o território alagoano, com base nos documentos curriculares dos sistemas de ensino municipais e estadual, para nortear o trabalho docente nas escolas. Nesse contexto, especialistas – redatores, articuladores e coordenadores – trabalharam em um documento curricular preliminar, que passou por uma grande consulta pública e contou com a participação e contribuição das comunidades educativas dos 102 municípios do estado.

A importância de Alagoas revisar seu referencial curricular decorre da necessidade de aproximar a prática educacional das orientações expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), em consonância com a BNCC. A homologação se deu pela Resolução CEE/AL n° 001/2019, que institui e orienta a implantação do Referencial Curricular de Alagoas a ser utilizado ao longo da educação infantil e do ensino fundamental e respectivas modalidades no âmbito do sistema estadual de ensino.

Bahia

Na Bahia, o processo de elaboração do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) ocorreu sob orientação de uma equipe de trabalho composta por: duas coordenadoras estaduais; uma representante da Secretaria da Educação do Estado e outra da Undime Bahia; uma coordenadora da etapa da educação infantil e duas da

etapa do ensino fundamental; três redatores da educação infantil e 19 do ensino fundamental; e profissionais colaboradores representando todos os territórios de identidade.¹

Para elaborar a primeira versão do DCRB, a equipe de trabalho realizou uma escuta inspiracional² nos 27 territórios que contou com mais de 24 mil contribuições. Em outubro e novembro de 2018, ocorreu a consulta pública presencial, com a participação de mais de 4 mil profissionais representando as redes de ensino estadual, municipais e privadas de todos os territórios de identidade, com contribuições significativas que foram incorporadas à segunda versão do documento.

Em agosto de 2019, depois de um longo processo e muitos embates, o Conselho Estadual de Educação (CEE) emitiu o Parecer CEE/BA nº 196/2019, pela aprovação do DCRB, com recomendações. No entanto, a homologação de fato só ocorreu em dezembro, por meio da aprovação e publicação da Resolução CEE/BA nº 137, de 17 de dezembro de 2019, um ano após o prazo estimado pelo ProBNCC para que os estados elaborassem e aprovassem o respectivo referencial.

Ceará

Um dos grandes pilares da educação no Ceará é o regime de colaboração entre estado e municípios. Dentre as ações voltadas para a elaboração do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), destacam-se a reunião com a representação de alguns municípios por seus secretários de Educação para acolher as percepções e a disponibilidade de cooperação no tocante à elaboração do documento; à organização da equipe de gestão responsável pela elaboração do cur-

1. No estado da Bahia, os 417 municípios são organizados administrativamente em 27 territórios de identidade, conforme Decreto nº 12.354/2010.

2. Trabalho realizado em parceria com os institutos Inspirare, Tellus e Unibanco.

riculo do estado, incluindo professores da educação básica e da educação superior; ao Termo de Construção Conjunta assinado por todos os municípios que assumiram o compromisso de participar ativamente da elaboração do DCRC; à publicação em portaria das equipes regionais compostas por representantes das Coordenadorias de Desenvolvimento da Educação (Credes) e dos municípios, responsáveis pela mobilização das escolas e dos professores; e às reuniões sistemáticas entre a Secretaria da Educação (Seduc) e a Undime Ceará para alinhamento do processo de construção do documento.

Ao longo desse período, foram realizados momentos de escuta com professores de todas as etapas da educação básica para a elaboração da primeira versão do DCRC. Feitos os ajustes necessários, ocorreu o encaminhamento ao Conselho Estadual de Educação (CEE) para apreciação e homologação. O documento foi entregue ao CEE, órgão normativo do Sistema de Ensino do Ceará, em 4 de dezembro de 2018 e foi homologado por meio do Parecer CEE/CE nº 906/2018 e da Resolução CEE/CE nº 474/2018 em 6 de dezembro.

Maranhão

O estado do Maranhão elaborou e homologou o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) valendo-se de ampla mobilização das redes de ensino por meio de ação colaborativa entre a Secretaria de Estado da Educação (Seduc), a Undime Maranhão, a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Maranhão (Unhme) e o Conselho Estadual de Educação (CEE), na qual profissionais da educação e da sociedade civil tiveram a oportunidade de apresentar valiosas contribuições ao documento por meio de consultas públicas presenciais e plataforma *online*.

Houve uma preocupação em dialogar com as diferentes regiões do território maranhense a fim de considerar a contextualização das aprendizagens, observando as características geográficas,

demográficas, econômicas e socioculturais do estado, bem como temas integradores relacionados com a vida humana em escala local, regional e global, definidos na BNCC. Dessa forma, buscou-se respeitar e valorizar a autonomia pedagógica, a identidade e a diversidade de cada localidade. O DCTMA foi homologado pela Resolução CEE/MA nº 189/2020 e norteará as escolas das redes públicas e privadas do Maranhão na (re)elaboração dos projetos político-pedagógicos (PPP) e dos planos de aulas.

Paraíba

A construção do currículo à luz da BNCC da Paraíba ocorreu de maneira gradativa, em respeito à legislação vigente e à necessidade de realizar modificações no plano educacional. Os professores foram ouvidos nas regiões de ensino do estado e contribuíram para a elaboração do documento. Em regime de colaboração, os municípios opinaram com base em suas distintas realidades nos fóruns estaduais, oportunidade em que entenderam a necessidade da elaboração de um currículo para o estado à luz da BNCC. A homologação do documento pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) ocorreu em 2018 por meio da Resolução CEE/PB nº 500/2018, que aprovou a Proposta Curricular do Estado da Paraíba.

Pernambuco

O Currículo de Pernambuco para Educação Infantil e Ensino Fundamental foi construído em regime de colaboração entre o estado e a Undime Pernambuco. Contou com ampla participação das re-

des estadual e municipais, escolas privadas, autarquias municipais, universidades públicas e privadas (Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, Instituto Federal de Pernambuco – IFPE, Universidade de Pernambuco – UPE, Centro Universitário Tabosa de Almeida – Asces-Unita, Faculdade Frassinetti do Recife – Fafire, Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf). Foi constituída uma comissão estadual por meio da Portaria nº 858, de 2 de fevereiro de 2018, formada por representantes da Secretaria de Educação e Esportes (SEE), Undime, Conselho Estadual de Educação (CEE) e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação de Pernambuco (Uncme).

Em seguida, montou-se a equipe de governança que viabilizou a realização do trabalho, com representantes das entidades supracitadas. Constituiu-se também uma equipe composta por redatores, coordenadores das etapas da educação infantil e dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, além de um articulador por município e coordenadores estaduais, que trabalharam para viabilizar a construção do documento.

Após os seminários regionais, foi gerada a segunda versão do documento para consulta pública, que ficou disponível de 1º de julho a 30 de setembro de 2018, contando com 6.388 contribuições. Um seminário estadual consolidou e validou a terceira versão, que foi encaminhada ao CEE em 12 de novembro de 2018, aprovada em 20 de dezembro e homologada pelo Parecer CEE/PE nº 007/2021.

Piauí

O processo de construção do Currículo do Piauí foi iniciado em fevereiro de 2018, após nomeação da equipe ProBNCC, composta por membros indicados pela Secretaria de Estado da Educação (Seduc) e pela Undime Piauí. Com a formação do grupo, iniciou-se o pro-

cesso de redação, que contou com a participação e colaboração de professores especialistas de diferentes regiões do estado, garantindo um currículo alinhado à BNCC, contemplando especificidades e singularidades regionais.

Finalizada a primeira versão, o documento foi disponibilizado para análise, mediante consulta pública aberta à comunidade escolar. Os municípios foram orientados a realizar o Dia C para darem suas contribuições e as escolas piauienses “pararam” para participar desse importante momento. Observou-se um forte engajamento dos 224 municípios, evidenciando mais uma vez a importância do trabalho em regime de colaboração.

Após o processo de consulta, foi realizada a compilação de dados, e as contribuições foram incorporadas ao Currículo do Piauí, gerando uma nova versão do documento. Este foi encaminhado ao CEE, que o analisou e devolveu à equipe ProBNCC para as devidas adequações. Após a incorporação desses ajustes, o documento foi devolvido ao CEE, que o homologou em agosto de 2019 por meio do Parecer CEE/PI nº 105/2019.

Rio Grande do Norte

A construção do currículo à luz da BNCC no estado do Rio Grande do Norte tem seu marco regulatório ao longo de 2018, quando a Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer (Seec) e a Undime Rio Grande do Norte tiveram o desafio de consolidar, em regime de colaboração, um documento curricular de referência para as escolas em consonância com a Base.

Para tanto, instituiu-se a comissão estadual destinada à implementação da Base Nacional Comum Curricular no estado do Rio Grande do Norte (BNCC/RN) em relação à educação infantil e ao ensino fundamental, por meio da Portaria Seec/GS nº 141/2018, sob presidência da Seec, Undime e Uncme, com o

compromisso de estabelecer e cumprir as premissas do regime de colaboração.

A elaboração do Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte foi fruto de um trabalho colaborativo, que envolveu articuladores dos diversos segmentos das redes estadual, municipais e privadas e os conselhos estadual e municipais de Educação, entre outros colaboradores. O processo contou com a participação de professores e agentes da sociedade civil por meio de 15 mil acessos à consulta pública *online*. A homologação do currículo se deu com a publicação do Parecer CEE/RN nº 102/2018, aprovado em 26 de novembro.

Sergipe

Em Sergipe, a construção do currículo à luz da BNCC envolveu o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a Unidime Sergipe e representações dos 75 municípios do estado. A elaboração coletiva contou com uma equipe de profissionais efetivos das redes municipais e estadual que integraram o ProBNCC, entre coordenadores estaduais e de etapas, analista de gestão e articuladores do regime de colaboração, dos conselhos e das Diretorias Regionais de Educação (DRE), além de professores redatores das redes de ensino federal, estadual, municipais e privadas.

A versão preliminar foi disponibilizada para consulta pública em agosto e setembro de 2018, quando os interessados puderam contribuir para a construção do documento final, individualmente ou em grupo, por meio da plataforma *online* e, presencialmente, nos oito seminários regionais realizados, bem como em vários Dias C organizados pelas escolas, pelos municípios e pelas DRE. Após a consulta pública e o acolhimento das sugestões, a implementação do Currículo de Sergipe foi regulamentada pela Resolução Normativa CEE/SE nº 4/2018, de 29 de novembro.

Pensando à frente

Observa-se nos relatos que todos os estados do Nordeste conseguiram construir o novo currículo de maneira democrática e colaborativa. Cada um, com os respectivos municípios, tem a incumbência de promover o processo formativo de seus professores e gestores, para que de fato o novo currículo adentre as salas de aula. Essa é a parte mais importante, uma vez que a mudança esperada a partir desse documento norteador só acontecerá se houver um processo de formação contínua, alinhado ao que preceitua a BNCC. Para além disso, será necessário o acompanhamento na ponta, ou seja, na escola, de modo que seja possível avaliar como o novo currículo está chegando a cada sala de aula. Os estados e municípios têm essa responsabilidade. Mãos à obra!

Referências

- ALAGOAS.** Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEE/AL nº 001/2019*. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/mpb-001-2019_60d9976c3fe79.pdf.
- ALAGOAS.** Secretaria de Estado da Educação. *Referencial Curricular de Alagoas*. Maceió, 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1A1lUoZTPBNLjVRiyT18OEF3gArElHg7p/view>.
- BAHIA.** Conselho Estadual de Educação. *Parecer CEE/BA nº 196/2019*. Disponível em: http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Pareceres/2019/Parecer_196_2019_CP.pdf.
- BAHIA.** Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEE/BA nº 137/2019*. Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/BNCC/ResolucaoCEEn1372019.pdf>.
- BAHIA.** Secretaria da Educação do Estado. *Documento Curricular Referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020. Disponível em: <http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/documentocurricularbahiaversaofinal.pdf>.
- BRASIL.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Curricular Comum: educação é a base*. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.
- CEARÁ.** Conselho Estadual de Educação. *Parecer CEE/CE nº 906/2018*. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2018/06/PARECER-N%C2%BA-0906.2018-BNCC-.pdf>.

- CEARÁ.** Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEE/CE nº 474/2018*. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2018/06/RESOLUÇÃO-N%C2%BA-474.2018-BNCC.pdf>.
- CEARÁ.** Secretaria da Educação do Estado. *Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental*. Fortaleza, 2019. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/07/DCR-Versão-Provisoria-de-Lançamento.pdf>.
- MARANHÃO.** Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEE/MA nº 189/2020*. Disponível em: <https://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2019/10/RESOLUÇÃO-189-2020.pdf>.
- MARANHÃO.** Secretaria de Estado da Educação. *Documento Curricular do Território Maranhense para a educação infantil e o ensino fundamental*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ma.pdf.
- PARAÍBA.** Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEE/PB nº 500/2018*. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/mpb-pb-resolucao-500-2018-607d84151cedd-pdf>.
- PARAÍBA.** Secretaria da Educação e da Ciência e Tecnologia. *Proposta Curricular do Estado da Paraíba*. João Pessoa, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_pb.pdf.
- PERNAMBUCO.** Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEE/PE nº 007/2021*. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEE-PE_PARECER-CEE.PE-N%C2%BA-114.2018-CEE-converted.pdf.
- PERNAMBUCO.** Secretaria de Educação e Esportes. *Currículo de Pernambuco para educação infantil e ensino fundamental*. Recife, 2018. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/porta1/?pag=1&cat=18&art=4419>.

- PIAUÍ.** Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEE/PI nº 105/2019*. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/mpb-105-2019_60d99c54ea434.pdf.
- PIAUÍ.** Secretaria de Estado da Educação. *Currículo do Piauí: um marco para a educação do nosso estado – educação infantil, ensino fundamental*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020. Disponível em: https://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/diretrizes/7-Curriculo_do_Piaui_vf.pdf.
- RIO GRANDE DO NORTE.** Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEE/RN nº 102/2018*. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/mpb-102-2018_60d99ceadad54.pdf.
- RIO GRANDE DO NORTE.** Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer. *Documentos curriculares do RN*. Seec, 2018; 2021. Disponível em: <http://www.seec.rn.gov.br/Conteudo.asp?TRAN=ITEM&TARG=190511&ACT=&PAGE=&PARM=&LBL=NOT%CDIA>.
- SERGIPE.** Conselho Estadual de Educação. *Resolução Normativa CEE/SE nº 4/2018*. Disponível em: <https://www.cee.se.gov.br/arquivos/Resolucao.Normativa.n.4.2018.Curriculo.de.Estado.pdf>.
- SERGIPE.** Secretaria de Estado da Educação. *Currículo de Sergipe: integrar e construir – educação infantil e ensino fundamental*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020. Disponível em: <https://www.seed.se.gov.br/arquivos/CURRICULO.DE.SERGIPE.v.02-Regulamentado.pdf>.

Região Centro-Oeste

**NOVOS CURRÍCULOS CRIADOS EM
REGIME DE COLABORAÇÃO PRECISAM
CHEGAR ÀS SALAS DE AULA**

MARCELO FERREIRA DA COSTA

Assessor institucional e coordenador de formação da Undime Goiás.

EDUARDO FERREIRA DA SILVA

Presidente da Undime Centro-Oeste, presidente da Undime Mato Grosso e dirigente municipal de educação de Canarana (MT).

GUERINO PERIUS

Presidente da Undime Mato Grosso do Sul e dirigente municipal de educação de Chapadão do Sul (MS).

ACONTECEU AO LONGO DE 2018 a construção dos currículos à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em regime de colaboração entre os estados e municípios, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei n.º 9.394, de 1996, em seu artigo 9º, que traz como responsabilidade da União:

IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1996).

A seguir, abordaremos como se deu esse processo nos estados da região Centro-Oeste, bem como a implementação dos currículos municipais, os desafios enfrentados e os avanços vividos no período 2020-2021, com as escolas em funcionamento remoto.

Goiás

O processo de implantação da BNCC teve início em 2018, ano marcado por intensa movimentação para a formação das equipes de currículo de cada estado brasileiro. No que tange à elaboração do documento para o território goiano, a Undime Goiás participou ativamente do processo, garantindo a existência de uma equipe multidisciplinar capaz de, em tempo integral, pensar em contemplar todas as regionalidades. Construído à luz da BNCC, recebeu o nome de Documento Curricular para Goiás (DC-GO).

A função desse importante documento é orientar e definir as aprendizagens essenciais que as crianças da educação infantil e os estudantes do ensino fundamental do território goiano devem de-

envolver ao longo da educação básica. Seu processo de escrita e as discussões com o Conselho Estadual de Educação (CEE) ocorreram ao longo de 2018. Após a elaboração do documento base, houve uma ampliação dos grupos de trabalho e foram realizadas consultas públicas a universidades, escolas particulares e conselhos diversos, de maneira a garantir ampla participação da sociedade. Em 6 de dezembro, o CEE homologou o documento, o que marcou o final da primeira fase de implementação.

Em 2019, iniciou-se a formação dos professores com um desafio enorme: preparar cerca de 70 mil docentes no estado. Para agilizar o processo, foram mobilizadas as regionais da Undime e da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc) e adotado o modelo cascata. A equipe de currículo e os respectivos coordenadores elaboravam a pauta e ministravam os cursos nas 40 regionais; posteriormente, os responsáveis pela formação de cada município multiplicavam o programa. Além dos encontros presenciais nos municípios para que o conteúdo chegasse até o nível da unidade escolar, aconteceram diversas *lives*.

Foi realizado um grande esforço coletivo ao longo do ano, e o sucesso das ações só foi possível graças à implementação de uma ampla mesa de negociação, uma instância de governança eficaz composta por Undime, Seduc, CEE e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme), na qual os atores mais relevantes do processo discutiam, semanalmente, os problemas de implementação. Assim, foi possível garantir que houvesse voz para todos e que essa equipe administrativa realmente conseguisse dar conta da implementação da BNCC em Goiás.

As maiores dificuldades encontradas foram a geografia, que exigia percorrer grandes distâncias, e o entrosamento das equipes municipais e estaduais nos territórios municipais, que é o que caracteriza, de fato, o regime de colaboração e não é algo fácil de construir, apesar de ser preconizado pelo Sistema Nacional de Educação e estar presente na LDB.

Em Goiás, o regime de colaboração foi efetivamente construído, conseguindo superar os 70 mil professores das redes, para que todos pudessem conhecer o DC-GO. Movimentos estaduais como o

Dia D da BNCC e cursos em conjunto com o CEE marcaram o processo de implementação.

Em janeiro de 2020, a Undime realizou seu Congresso de Formação de Professores com foco no planejamento docente e o primeiro Seminário Goiano de Avaliação. Esses dois temas tão importantes foram discutidos por três dias, durante os quais professores, diretores de escola, dirigentes municipais de educação e comunidade interagiram não só em plenária, mas também em salas temáticas.

A pandemia de covid-19 trouxe grandes desafios. Infelizmente, dois meses depois do início da crise sanitária, foi interrompido o acompanhamento do planejamento dos docentes que havia sido previsto pelo grupo gestor da BNCC em 2019. O referido processo monitoraria todos os municípios e todas as escolas por meio de relatórios quinzenais acerca do processo de implementação da Base.

Os esforços tiveram de ser redirecionados devido ao isolamento social, sobretudo para a construção de um processo de ensino não presencial, capaz de garantir que os alunos estivessem conectados ao conhecimento e que todos os municípios tivessem o apoio necessário para trabalhar em conjunto de maneira mais homogênea. Ao longo de 2020, o trabalho da Undime se pautou pelo respeito à individualidade dos municípios e pela garantia de autonomia nas tomadas de decisão de cada dirigente municipal. Dessa forma, *lives* semanais tratavam sobre as etapas de implementação do DC-GO, a avaliação da aprendizagem, o planejamento e, ainda, assuntos relativos à administração durante a pandemia.

Em 2020, a Undime, em regime de colaboração com a Seduc, elaborou o documento Matriz de Habilidades Estruturantes (MHE) do DC-GO, destacando as mais importantes para o desenvolvimento dos estudantes, bem como para a progressão das aprendizagens (UNDIME GOIÁS, 2022). Com essa matriz, garantiu-se que todos os esforços estivessem alinhados, por mais diferentes que fossem as condições dos municípios em relação às tecnologias utilizadas. No mesmo documento, debateu-se a avaliação da aprendizagem para evitar a reprovação em massa. Além disso, buscou-se reforçar a utilização da avaliação como “instrumento poderoso de emancipação, autoconhecimento, de crescimento” (COSTA, 2022).

Em 2021, a Undime iniciou a elaboração de um novo documento, denominado Documento Orientador para a Reintegração de Habilidades Pós-Pandemia. Lançado em junho de 2022, ele complementa a MHE: faz o caminho inverso, ou seja, reincorpora à matriz todos os objetos de conhecimento e habilidades considerados não estruturantes, ou seja, complementares. O docente também pode utilizar esse recurso para abordar objetos de conhecimento e habilidades que não foram suficientemente trabalhados, devendo, pois, retornar a seu planejamento.

Há ainda muito trabalho pela frente. A implementação do DC-GO depende do esforço de todos no dia a dia, bem como do acompanhamento por meio de avaliações diagnósticas capazes de disponibilizar ao professor e às redes todos os dados necessários para realizar correções de rota e implementar ações pedagógicas que garantam uma educação de qualidade para Goiás.

Mato Grosso

Com a homologação da BNCC em dezembro de 2017, Mato Grosso, em consonância com o movimento de outros estados da federação, elaborou, no decorrer de 2018 e como parte das ações do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT). Esse trabalho foi realizado em regime de colaboração entre a Secretaria de Estado de Educação (Seduc) e a Undime Mato Grosso representando os 141 municípios.

O primeiro passo foi a definição do grupo de redatores, que, por uma questão de logística no que se referia à realização de reuniões e estudos, foram selecionados entre professores da Seduc e das secretarias municipais de Educação de Cuiabá e Várzea Grande. Esses profissionais seriam os responsáveis por estudar a BNCC e escrever a parte diversificada do currículo para o estado de Mato

Grosso, em consonância com o artigo 26 da LDB. Destaca-se aqui que essa parte é tão importante quanto a “base comum”, uma vez que a complementa, acrescentando as aprendizagens essenciais a serem construídas pelos estudantes no que diz respeito às especificidades regionais e locais de cada município e/ou estado.

Além dos redatores, foi instituída a comissão de governança composta por Seduc, Undime, Uncme, CEE, Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (Sintep) e Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de Mato Grosso (Sinepe). Esse grupo, coordenado por um representante do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) e um da Undime, foi definido em portaria e sua função era homologar o trabalho da equipe de redatores.

A seguir, tiveram início as várias reuniões de estudo com os redatores, muitas vezes em grupos menores organizados por área do conhecimento e em outras em plenária, pois buscava-se o melhor caminho para a escrita colaborativa de um documento que representasse o estado, contemplando a diversidade de seus municípios.

O trabalho dos redatores foi árduo, pois tudo era muito novo, e, nesse aspecto, o apoio da equipe ProBNCC foi fundamental. Entre formações e estudos, chegou-se à versão preliminar do documento. Produzida no primeiro semestre de 2018, ficou disponível para consulta pública durante 53 dias, para que todos os municípios do Mato Grosso contribuíssem para o texto-base. Foram contabilizados 201.888 participações, 24.586 contribuições e 11.350 participantes.

O documento foi então revisitado e encaminhado ao CEE e à Uncme, sendo aprovado por meio do Parecer CEE/MT nº 001/2018 e homologado pela Seduc pela Portaria GS/Seduc/MT nº 810/2018.

O ano de 2019 foi o da implementação do DRC-MT nas redes de ensino, com foco na formação continuada de professores, acompanhamento da aplicação dos currículos em sala de aula e revisão dos projetos político-pedagógicos (PPP) das escolas. Foram criadas equipes técnicas em todos os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapros), constituídas por seus representantes e representantes dos municípios, além de coordenadores de educação infantil e ensino fundamental. Em pa-

ralelo a essas ações, ainda como parte da proposta do ProBNCC, os municípios foram orientados a revisar, à luz da BNCC e do DRC-MT, as respectivas diretrizes e políticas educacionais, alinhando-as às premissas dos dois documentos.

A formação para a implementação do DRC-MT foi um dos grandes desafios do estado. A reunião desses grupos era muito importante, porém, até aquele momento, não tinha ocorrido a liberação da verba destinada a esse movimento, e os custos eram sempre dos municípios e do estado. Mesmo assim, em 2019, foram realizados vários encontros para sensibilizar professores, gestores e dirigentes para a importância de olhar para o DRC-MT. Vencendo distâncias e fortalecendo saberes, os redatores destacaram as aprendizagens essenciais, as competências e habilidades da BNCC, a parte diversificada do currículo mato-grossense e as concepções presentes no DRC-MT. Também esclareceram dúvidas sobre os pressupostos teóricos e metodológicos que permeiam conceitos como campo de experiência, cultura digital, multiletramento e aprendizagem ativa, assim como outros pontos fundamentais para conseguir realizar uma mudança na prática de sala de aula, tendo como foco a garantia das aprendizagens essenciais e o fomento ao protagonismo dos municípios quanto à reformulação de suas políticas educacionais.

Em 2020-2021, devido às medidas restritivas para conter a pandemia de covid-19, não foram realizados eventos formativos presenciais sobre a implementação do DRC-MT. Com recursos próprios, vários municípios realizaram diversos encontros virtuais com as unidades escolares e fomentaram a implementação de seus documentos municipais. Aqueles que são sistemas construíram seus documentos tendo a BNCC e o DRC-MT como base; os demais seguiram as diretrizes estaduais e estão implementando seus PPP.

Mato Grosso ainda precisa aprovar o novo plano de ação para formação de professores no novo currículo, que se encontra em análise no Ministério da Educação (MEC). Para o período de 2022-2023, são duas as metas principais: promover a formação continuada dos professores em regime de colaboração e fortalecer a prática pedagógica em sala de aula, com base na BNCC e no DRC-MT.

Mato Grosso do Sul

Mato Grosso do Sul está trabalhando desde 2017 na implementação do currículo à luz da BNCC, de modo a atender às necessidades de seu território. O Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul foi homologado em 30 de novembro de 2018. Em 2019, o regime de colaboração permitiu propiciar formação continuada à rede pública de ensino sobre seus princípios, fundamentos, organização e possíveis propostas metodológicas e avaliativas.

Foram cumpridas várias etapas na implementação, execução, monitoramento e avaliação do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul para atingir as metas estipuladas.

- Definição da governança em regime de colaboração. Uma equipe central com foco em gestão, formação e rotinas de trabalho conjunto entre Secretaria de Estado de Educação (SED) e Undime Mato Grosso do Sul iniciou os trabalhos.
- Realização do diagnóstico. Foram identificados: as ações formativas já existentes/planejadas; os recursos materiais e humanos disponíveis nas redes; as necessidades formativas de docentes e equipe gestora com o número de profissionais a serem formados e sua distribuição geográfica.
- Composição das equipes regionais e delimitação das regiões de atuação.
- Definição dos temas prioritários de formação, suas modalidades e recursos para sua execução.
- Criação do cronograma das formações presenciais nas regionais/central e para as formações a distância, com data, local, público-alvo e quantidade de participantes em cada região até o final do ano.
- Estabelecimento dos processos de monitoramento e avaliação, bem como de indicadores do processo e de impacto das formações, com escolha de critérios quantitativos (por exemplo, nú-

mero de formados) e qualitativos (por exemplo, questionários pós-evento).

- Execução da formação, com equipes regionais e gestoras.
- Execução da formação dos professores para o currículo do território.
- Monitoramento e avaliação da formação.
- Formação do maior número possível de professores (foram formados 70%, com 30 horas de formação continuada).
- A seguir, apresentam-se os principais destaques do processo.
- Criação da Assessoria de Implementação do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul.
- Parceria e diálogo entre as redes estadual e municipais para realização das ações (transporte, finanças etc.).
- Parceria e diálogo com todos os envolvidos na implementação do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Undime, SED, secretarias municipais de Educação, coordenadorias regionais, comissão estadual e comissões regionais de educadores.
- Resolução de problemas logísticos com estratégias para alcançar os melhores resultados.

Os indicadores alertam para a necessidade de recomposição dos conteúdos, mas a educação socioemocional também deve ser observada com grande atenção, pois é um aspecto primordial para estimular o estudante a desenvolver atitudes e comportamentos que lhe permitam lidar de maneira eficaz com as diversas situações e desafios do dia a dia. O objetivo é proporcionar o desenvolvimento de competências como criatividade, abertura ao novo, cooperação, trabalho em equipe, flexibilidade, iniciativa, persistência, foco e disciplina, entre muitas outras. Isso requer que os professores estejam preparados para desenvolvê-las intencionalmente e de modo planejado, da mesma forma que preparariam uma atividade de alfabetização.

Três questões emergiram como importantes para observar com maior atenção:

- Desenvolver a dimensão socioemocional não cabe somente à família.
- É preciso aproximar a tecnologia do processo de aprendizagem.
- Faz-se necessário desenvolver metodologia em pesquisa.

O Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul não trata de um conjunto de regras sobre “como fazer”, mas “do que fazer”. As escolas terão de se adaptar e o professor precisará desenvolver uma visão integral do aluno, focada nas competências e habilidades necessárias para que ele avance na aprendizagem.

Pensando à frente

Observa-se, no relato dos estados que compõem a região Centro-Oeste, que os desafios são muitos, mas o compromisso com a educação de qualidade é maior. A pandemia provocou perdas, mas também propiciou a busca de outros caminhos possíveis para driblar uma situação nunca antes enfrentada. A região mantém o compromisso de continuar a implementação dos currículos elaborados em regime de colaboração, fazendo-os chegar a cada sala de aula de seus municípios.

Referências

- BRASIL.** *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.
- BRASIL.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Curricular Comum: educação é a base.* Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf.
- COSTA,** Marcelo Ferreira da C. A avaliação pós-pandemia e os desafios instrumentais. *In: UNDIME GOIÁS. Documento Orientador para a Reintegração de Habilidades Pós-Pandemia.* Goiânia, 2022. Disponível em: <https://undimegoias.com/wp-content/uploads/2022/09/Documento-orientador-para-reintegracao-de-Habilidades.pdf>.
- GOIÁS.** Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEE/GO nº 08/2018.* Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/mpb-go-resolucao-n-08-de-2018-documento-curricular-607d8417322d5-pdf>.
- GOIÁS.** Secretaria de Estado da Educação. *Documento Curricular para Goiás.* Goiânia, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/go_curriculo_goiás.pdf.
- MATO GROSSO.** Conselho Estadual de Educação. *Parecer CEE/MT nº 001/2018.* Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/mpb-001-2018_60d99a8f1a55a.pdf.
- MATO GROSSO.** Secretaria de Estado de Educação. *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso.* Cuiabá, 2018. Disponível em: <https://sites.google.com/view/bnccmt/educação-infantil-e-ensino-fundamental/documento-de-referência-curricular-para-mato-grosso?pli=1>.

- MATO GROSSO.** Secretaria de Estado de Educação. *Portaria GS/Sec/duc/MT nº 810/2018*. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/223029471/doemt-20-12-2018-pg-58>.
- MATO GROSSO DO SUL.** Conselho Estadual de Educação. *Parecer CEE/MS nº 351/2018*. Disponível em: <https://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2021/02/Par-351-2018-BNCC.pdf>.
- MATO GROSSO DO SUL.** Secretaria de Estado de Educação. *Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental*. Campo Grande, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/ms_curriculo.pdf.
- UNDIME GOIÁS.** *Documento Orientador para a Reintegração de Habilidades Pós-Pandemia*. Goiânia, 2022. Disponível em: <https://undimegoias.com/wp-content/uploads/2022/09/Documeto-orientador-para-reintegracao-de-Habilidades.pdf>.

Região Sudeste

**DOCUMENTOS CURRICULARES
VIGENTES SÃO FOCO DA RETOMADA
DOS PROCESSOS FORMATIVOS**

ELANIA VALÉRIA MONTEIRO SARDINHA DE SOUZA

Secretária executiva da Undime Espírito Santo.

MARCELO WAGNER DE OLIVEIRA

Presidente da Undime Minas Gerais e dirigente municipal de educação de Carandaí (MG).

OSÓRIO LUÍS FIGUEIREDO

Presidente da Undime Sudeste, presidente da Undime Rio de Janeiro e dirigente municipal de educação de Cachoeiras de Macacu (RJ).

MÁRCIA APARECIDA BERNARDES

Presidente da Undime São Paulo e dirigente municipal de educação de Mairiporã (SP).

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC), homologada em 2017, é um marco para a educação brasileira e chega como um suporte para que as redes de ensino de todo o país aprimorem seus processos educacionais, a fim de garantir a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos.

A construção dos currículos no Sudeste, região brasileira com o maior quantitativo de estudantes e profissionais da educação, representa um importante passo para o aprimoramento e desenvolvimento regional na área. Assim, o Currículo do Espírito Santo, o Currículo Referência de Minas Gerais, o Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro e o Currículo Paulista foram construídos em regime de colaboração entre estado e municípios, como nas demais regiões brasileiras. A seguir, um breve relato do processo.

Espírito Santo

Os municípios do Espírito Santo iniciaram um movimento de formação de seus professores para que tivessem uma compreensão clara da BNCC após a publicação da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base. Durante 2018, cumprindo o prazo legal estabelecido, ocorreu a construção do currículo. A partir da formação da equipe do Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC), composta em igual quantidade por professores das redes municipais e estadual, com coordenação da Undime Espírito Santo e do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), foi estabelecido um plano de trabalho conjunto, de modo que os estudos, os debates e o desenvolvimento do documento fossem realizados em encontros que envolvessem os redatores e coordenadores de todas as etapas da educação básica.

A elaboração do currículo aconteceu em quatro fases, sendo a primeira voltada aos estudos e debates sobre a BNCC, currículo

e temas mais sensíveis à equipe, contando com a participação de profissionais especialistas externos. Na fase seguinte, os redatores convidaram professores atuantes nas redes municipais e estadual para, voluntariamente, trabalharem como pares na elaboração da primeira versão. Na terceira fase, o texto foi enviado para consulta pública por meio de uma plataforma *online* para a qual os professores de toda a rede pública e a sociedade civil pudessem enviar suas contribuições. Nesse momento, foi de extrema importância o trabalho dos articuladores municipais e estaduais, que também voluntariamente assumiram o trabalho e auxiliaram na comunicação e envolvimento de toda a rede.

Ao todo, entre a primeira e a segunda consultas públicas, houve a participação de mais de 10 mil professores e integrantes da comunidade. A última etapa foi a consolidação das participações e a redação do texto final para homologação pelo Conselho Estadual de Educação (CEE). É importante mencionar que ao longo de todo o percurso foram realizadas diversas reuniões com os articuladores municipais, o que abriu espaço para discussão sobre o processo que estava em construção tanto na equipe de elaboração do currículo como nas equipes das redes, consolidando ainda mais o regime de colaboração vivido no âmbito da equipe ProBNCC. Como resultado, houve uma adesão significativa ao currículo construído. Dentre os 78 municípios do estado, apenas cinco não o fizeram.

A homologação do Currículo do Espírito Santo aconteceu em 11 de dezembro de 2018, conforme Resolução CEE/ES nº 5.190/2018. Durante todo o processo de elaboração do currículo, o CEE também teve uma participação ativa por meio de sua representante na equipe ProBNCC, o que abriu espaço para discussões em pequenos grupos e/ou com todo o conselho ao longo do percurso. Os principais embates aconteceram em torno do currículo por competências, bem como do currículo único e do tempo de elaboração para uma participação mais ampla, pelo fato de alguns membros do conselho terem divergências com a concepção da BNCC e com a forma de elaboração de currículo para o cumprimento do prazo legal. Apesar das contraposições e apontamentos, em reunião do conselho para apreciação da versão final, o documento foi homologado.

Em 2019, foi iniciada a segunda etapa do ProBNCC, voltada para a formação dos professores. Foi oferecido um curso híbrido de 80 horas sobre o novo currículo das primeiras etapas da educação básica, alcançando mais de 24 mil profissionais. Em 2020, com o início da pandemia de covid-19, houve um realinhamento do currículo, apontando as habilidades que seriam foco naquele momento de transição curricular e de distanciamento social entre estudantes e professores, devido à necessidade de isolamento. Foram realizadas reuniões virtuais de elaboração do documento, bem como de compartilhamento com as redes que aderiram ao currículo. Em 2021, em regime de colaboração com a Secretaria da Educação (Sedu), a Undime realizou uma formação dos professores alfabetizadores, alinhando o programa de alfabetização adotado nas redes com o Currículo do Espírito Santo e uma formação dos professores sobre metodologias ativas na prática. Em 2022, também em regime de colaboração, iniciou a oferta do curso de formação dos professores de educação infantil, alinhada ao documento curricular. No segundo semestre de 2022, começou uma pesquisa com as secretarias municipais de Educação para identificar detalhadamente as ações de implementação do currículo em cada rede. Há uma perspectiva de continuidade da oferta dos cursos para formação dos professores junto à Sedu.

Minas Gerais

As dificuldades na implementação do currículo em Minas Gerais foram grandes, devido a sua extensão territorial, ao número de municípios e às peculiaridades de cada região do estado. A cada 15 dias, por aproximadamente dois anos, foram realizadas reuniões na Escola de Formação em Belo Horizonte com os profissionais indicados para o processo formativo sobre o novo currículo. Compromisso e dedicação definem o trabalho desse grupo.

O conhecimento dos professores envolvidos e a expertise dos municípios, principalmente na educação infantil, foram fundamentais para a redação final do Currículo Referência de Minas Gerais. Os embates e reflexões constantes nos encontros foram imprescindíveis para a conclusão do documento e sua posterior homologação por meio da Resolução CEE/MG nº 481/2021, assim como para o desafio de fazer com que esse documento normativo chegue aos alunos nas respectivas salas de aula. O regime de colaboração entre a Undime Minas Gerais e a Secretaria de Estado de Educação (SEE) é o caminho para que os processos formativos destinados aos professores assegurem aprendizagem e desenvolvimento de cada criança e jovem matriculados.

A BNCC garante a promoção da igualdade no sistema educacional e o currículo assegura ao estado e a cada instituição de ensino estabelecer seu percurso para desenvolver as habilidades e competências para a formação integral dos estudantes. A implantação da Base e a construção do Currículo Referência de Minas Gerais balizaram a educação pública do estado.

Rio de Janeiro

Os primeiros passos para a implantação da BNCC aconteceram em outubro de 2017, quando em Brasília ocorreu o seminário formativo Regime de Colaboração e Preparação para a Implantação da Base Nacional Comum Curricular, promovido pelo Ministério da Educação (MEC). Nesse mesmo período, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2017, instituiu e orientou a implantação da Base por meio de etapas e modalidades no âmbito da educação básica.

Ainda em 2017, a Undime Rio de Janeiro recebeu do MEC o ofício nº 1.100/2017/CHEFIA/GAB/SEB/SEB-MEC, de 22 de dezembro, cujo assunto era “Apoio técnico e financeiro aos estados e municípios

para implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC”, a fim de auxiliar no desenvolvimento das formações em âmbito regional, bem como na elaboração de conteúdo específico para o currículo de cada estado e para a reprodução do material produzido.

Ocorre que o estado do Rio de Janeiro vivera nos últimos cinco anos uma grave crise política institucional, com a alternância de governadores e secretários estaduais de Educação, fato que impactou o regime de colaboração no âmbito das políticas educacionais, em especial a construção e implementação do currículo à luz da BNCC no estado.

Em fevereiro de 2018, a Undime, com o intuito de iniciar esse trabalho, reuniu-se com a Secretaria de Estado de Educação (Seeduc) e acordou a composição da Comissão Estadual de Construção do Currículo com base nos perfis elencados pelo MEC. Nesse período, promoveu diversos fóruns, *lives* e encontros regionais que contribuíram para a grande adesão dos municípios.

A Comissão Estadual de Construção do Currículo elaborou o Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro após vários encontros presenciais em municípios-polo, fruto da ação colaborativa entre a Undime, a Seeduc, a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Rio de Janeiro (Uncme) e o CEE. Grande parte dos municípios optou pela adesão ao documento e os que não se manifestaram foram informados sobre a importância da adesão ao regime de colaboração ao currículo do território do Rio de Janeiro. O Documento de Orientação Curricular, construído à luz da BNCC, assegurou a autonomia dos sistemas de ensino para contemplar as particularidades da região, município e comunidades em que as escolas estão inseridas, de modo a estabelecer uma gestão democrática contemplando questões importantes do entorno e da realidade vivida pelos alunos.

Ainda em 2018, após a elaboração do Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro em um processo democrático e dialógico, este passou por várias consultas públicas e discussões em encontros regionais promovidos pelo CEE com a participação de diversas universidades, culminando em sua homologação por meio da Deliberação CEE/RJ nº 373, de 8 de outubro de 2019.

São Paulo

O Currículo Paulista das etapas da educação infantil e do ensino fundamental, hoje reconhecido como um dos principais instrumentos balizadores para a melhoria da aprendizagem dos estudantes do estado de São Paulo, foi construído ao longo de 2018 e homologado em 2019, por meio da Deliberação CEE/SP nº 169, de 19 de junho. Alicerçado na BNCC, registrou a participação de mais de 70 mil profissionais de educação das redes municipais, estadual e privada de ensino, de 612 municípios.

O desenvolvimento do Currículo Paulista foi coordenado pela Undime São Paulo e pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc) em regime de colaboração e cooperação durante todo o processo. O documento contou com 418.260 contribuições para o texto-base da educação infantil e outros milhares de contribuições para os demais componentes curriculares, como língua portuguesa, matemática e ciências da natureza, totalizando 2.557.779 colaborações para o texto final por meio de consulta pública virtual, analisadas posteriormente pelos curriculistas/redatores.

Até a aprovação do documento final pelo CEE e sua homologação, foram realizadas inúmeras ações do ProBNCC, entre seminários, encontros regionais, Dias D de mobilização e outros diálogos pedagógicos, para possibilitar a compreensão e a implementação do novo documento normativo e iniciar os debates para a construção de um currículo que representasse as particularidades e demandas da educação do território paulista. E mais: que fosse capaz de trazer, para todos os alunos do estado, resultados na aprendizagem e no desenvolvimento por meio de uma educação integral que contemplasse a diversidade de saberes, culturas e linguagens, com base nas múltiplas áreas do conhecimento.

Assim como a BNCC, o Currículo Paulista foi idealizado para promover a ampliação das aprendizagens essenciais que todos os educandos devem ter ao longo da jornada na educação básica. A meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE), a título de exemplo, aborda a

importância de “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)” (BRASIL, 2014, adaptado).

Portanto, o Currículo Paulista exprime a responsabilidade da escola, a relevância da educação, o compromisso das redes em erradicar o analfabetismo, as desigualdades e as lacunas educacionais existentes. Expressa também a magnitude da equidade e a necessidade de promover a inclusão de todas e todos os estudantes e da comunidade escolar no ambiente educacional.

A princípio, a ideia era começar a implementação presencial do Currículo Paulista no início de 2020. Todavia, a pandemia de covid-19, que provocou o fechamento das escolas e o início das atividades no formato remoto, fez com que as ações fossem postergadas para o começo de 2022, uma vez que as redes paulistas enfrentaram inúmeros desafios, além dos já existentes.

Para que o currículo adentre as escolas, formadores indicados por dirigentes municipais de educação participaram dos Encontros Formativos do Currículo em Ação para as Redes Municipais. Posteriormente, eles atuariam como multiplicadores das informações recebidas para os profissionais das diferentes redes. Assim, cada comunidade escolar estará apta para promover a formação em prol do aprimoramento da aprendizagem e do desenvolvimento de todos os alunos, conforme preceitua o Currículo Paulista.

Pensando à frente

A (re)elaboração dos currículos dos estados da região Sudeste representa o desejo da sociedade pela melhoria da aprendizagem dos estudantes e pela garantia da qualidade do ensino. Sendo assim, todos os documentos curriculares expressam a identidade do território e trazem objetivos sustentáveis para uma educação inclusiva, de

qualidade, equitativa e com a promoção de oportunidades e protagonismo. O desafio para 2023 é promover a retomada dos processos formativos pelas redes, visando instrumentalizar os professores para que seu fazer pedagógico seja guiado pelos documentos curriculares vigentes.

Referências

- BRASIL.** *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.
- BRASIL.** *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.
- BRASIL.** *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.
- BRASIL.** Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf.
- BRASIL.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Curricular Comum: educação é a base*. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.
- ESPÍRITO SANTO.** Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEE/ES nº 5.190/2018*. Disponível em: <https://cee.es.gov.br/Media/cee/Resolu%C3%A7%C3%B5es%20Normativas%202018/res5190.pdf>.
- ESPÍRITO SANTO.** Secretaria de Estado da Educação. *Currículo do Espírito Santo*. Vitória, 2020. Disponível em: <https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/documentos>.

- MINAS GERAIS.** Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEE/MG nº 481/2021*. Disponível em: <https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes?task=download.send&id=13698&catid=55&m=0>.
- MINAS GERAIS.** Secretaria de Estado de Educação. *Currículo Referência de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/20181012%20-%20Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20de%20Minas%20Gerais%20vFinal.pdf>.
- RIO DE JANEIRO (Estado).** Conselho Estadual de Educação. *Deliberação CEE/RJ nº 373/2019*. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/mpb-rj-d-2019-373-607d84217d680-pdf>.
- RIO DE JANEIRO (Estado).** Secretaria de Educação. *Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro: educação infantil e ensino fundamental*. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/rj_curriculo_riodejaneiro.pdf.
- SÃO PAULO (Estado).** Conselho Estadual de Educação. *Deliberação CEE/SP nº 169/2019*. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/mpb-169-2019_60d99e7d47af5.pdf.
- SÃO PAULO (Estado).** Secretaria da Educação. *Currículo Paulista*. São Paulo, 2019-2010. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista>.

Região Sul

**DESAFIO À FRENTE É APERFEIÇOAR
O REGIME DE COLABORAÇÃO**

MARCIA APARECIDA BALDINI

Presidente da Undime Paraná, dirigente municipal de Educação de Cascavel (PR).

MARISTELA FERRARI RUY GUASSELLI

Presidente da Undime Rio Grande do Sul, vice-presidente da Undime Região Sul e dirigente municipal de Educação de Novo Hamburgo (RS).

PATRÍCIA LUEDERS

Presidente da Undime Santa Catarina e presidente da Região Sul.

Introdução

Em 20 de dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo ministro da Educação, José Mendonça Filho.

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

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2018, p. 7-8).

A partir desse momento, um “pacto federativo” foi proposto e estados, municípios e Distrito Federal assumiram o compromisso de (re)elaborar seus currículos para a implementação desse importante documento.

Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica. (BRASIL, 2018, p. 20).

Dessa forma, a BNCC lança um grande desafio diante de tantas desigualdades educacionais e sociais existentes em nosso país. Como documento orientador, visa a universalização de oportunidades e vivências a todos os estudantes brasileiros e isso se torna uma tarefa bastante desafiadora para todos os envolvidos na (re)construção dos currículos.

Apresentamos a seguir um breve histórico da implementação dos novos currículos construídos à luz da BNCC nos municípios dos estados que compõem a região Sul. Esse movimento revisitou e reuiu dados, relatos e etapas. Os desafios foram vencidos em um trabalho coletivo, com uma cultura de colaboração e com objetivos comuns, respeitando as necessidades individuais de cada território.

Paraná

O Referencial Curricular do Paraná teve sua construção iniciada em 2018 com a estrutura de governança organizada a partir da constituição do Comitê Executivo Estadual e Assessoria Técnica. O comitê foi composto pela Secretaria da Educação e do Esporte

(Seed), CEE, Undime Paraná e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Paraná (Uncme Paraná), e a equipe técnica, por professores especialistas das redes municipais e estadual de ensino, além de coordenadores das áreas, redatores e colaboradores.

A elaboração do Referencial Curricular do Paraná ocorreu entre 2018 e 2019, em um ciclo marcado por encontros de estudo e sistematização que ocorreram em diferentes regiões do estado. Após a publicação da versão preliminar do documento, foram realizadas audiências públicas presenciais e recebidas 75.366 contribuições por mídia impressa e por meios digitais. Após análise e avaliação de pertinência, estas foram incorporadas ao Referencial, “culminando em uma versão consolidada, garantindo, assim, uma efetiva participação na construção coletiva e democrática” (PARANÁ, 2019).

O Referencial Curricular do Paraná, construído em regime de colaboração entre os entes federados e secretarias municipais e estadual de Educação, atende à necessidade de um documento unificado, alinhado à BNCC, que garanta os direitos e objetivos de aprendizagem para todos os alunos matriculados em instituições públicas e privadas no estado. O Paraná é formado por 399 municípios, sendo que, na época de elaboração do documento, 382 pertenciam ao sistema estadual de educação e 17 possuíam sistemas próprios.

Em 22 de novembro de 2018, o Conselho Pleno do Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE-PR) homologou a Deliberação CEE/PR nº 03/2018, instituindo o Referencial Curricular do Paraná e dando início ao “processo de elaboração ou adequação dos Currículos e Projetos Político-Pedagógicos das instituições de ensino das redes públicas e privadas” (PARANÁ, 2018).

Em 2019, com o intuito de colaborar para a elaboração dos documentos municipais, a Seed, com a Undime, realizou duas edições do Encontro Estadual Formativo – Formadores Multiplicadores Conexão Professor em Ação – Rede Municipal, cujo foco foi apresentar o Referencial Curricular do Paraná em sua versão finalizada. Nesses eventos, além de tratar das questões legais e introdutórias do documento, foram apresentadas as áreas do conhecimento com possibilidades de aplicação em sala de aula.

Desde os primeiros estudos sobre a Base realizados em Brasília pelo Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), definiu-se que o ano de 2020 seria destinado à implementação dos currículos e projetos político-pedagógicos (PPP) já alinhados ao documento nacional. Contudo, essa etapa sofreu interferências imprevistas, derivadas da inevitável reorganização administrativa e pedagógica realizada para viabilizar o atendimento dos alunos e a continuidade do calendário escolar, quando se impuseram o isolamento social e a interrupção das atividades presenciais para conter a pandemia de covid-19. Em resposta à necessidade de priorização dos objetivos de aprendizagem essenciais, a Seed e a Undime elaboraram o Referencial Curricular do Paraná em Foco, um desdobramento do documento principal, concebido para apoiar as redes de ensino durante a crise sanitária e garantir que, mesmo em tais condições, houvesse a concretização dos objetivos prioritários da BNCC e do Referencial Curricular do Paraná.

As interferências e contratempos causados pela pandemia acentuaram a necessidade de acompanhamento das redes de ensino. Considerando tal necessidade, a Undime enviou aos dirigentes municipais de educação (DME) do Paraná, entre 8 e 10 de junho de 2022, uma pesquisa *online* com sete questões. Com 210 participantes, o levantamento colheu informações de 52,6% dos 399 municípios do estado.

Conforme as respostas recebidas, 208 dos 210 municípios participantes utilizam a BNCC e o Referencial Curricular do Paraná como referências curriculares, sendo que 199 (94,8%) organizaram grupos de estudos ou realizaram formações continuadas sobre tais documentos. Entre os 11 municípios restantes, apenas três não realizaram a adequação curricular, porém dois já fizeram adequações nos PPP de suas unidades escolares, o que indica que uma das etapas gradativas de implementação dos currículos não foi realizada. Observando respostas posteriores, verificou-se que esses dois municípios pretendem fazer a adequação curricular, apresentando previsão para conclusão.

Os dados da pesquisa indicam que 200 dos 210 (95,2%) municípios participantes da pesquisa já adequaram ou elaboraram

seus currículos de acordo com a BNCC e o Referencial Curricular do Paraná. Entre os dez municípios que não realizaram elaboração ou adequação curricular, quando questionados sobre a data em que pretendem fazê-las, quatro informaram que a fariam ainda em 2022; um iniciaria em 2022; um, em 2023; e quatro não apresentaram data definida. Entre os 200 municípios que já realizaram a adequação curricular, verificou-se que 16 a fizeram em 2018; 52, em 2019; 57, em 2020; e 54, em 2021. Por fim, 21 municípios estavam realizando a adequação em 2022.

Quanto aos PPP das unidades escolares, as respostas indicam que sua adequação está em andamento ou já foi concluída em 199 (94,8%) dos 210 municípios participantes. Quanto à avaliação diagnóstica com toda a rede de ensino, 60,5% dos municípios a realizaram. Já a aquisição de material pedagógico alinhado à BNCC foi feita por 59% dos municípios participantes.

Dificuldades na implementação dos referidos documentos foram relatadas por 26% dos participantes. Nesse caso, os valores subjetivos dos respondentes e a simplicidade da pergunta prejudicam a acurácia do resultado obtido, o que pode ser corrigido com pesquisas futuras que busquem especificamente avaliar quais são as dificuldades e como elas impactam as redes de ensino.

Os resultados da pesquisa indicam que, entre os municípios participantes, a implementação dos currículos se dá de maneira satisfatória, sendo poucos os que ainda não cumpriram as etapas essenciais do processo. Essa devolutiva permitirá à Undime Paraná organizar seu planejamento, visando apoiar as redes e os DME na implementação da BNCC e do Referencial Curricular do Paraná e seus desdobramentos.

Rio Grande do Sul

O regime de colaboração instituído no Plano Nacional de Educação e no Plano Estadual de Educação para a gestão de políticas públicas educacionais entre os entes federados marcou um movimento histórico nas relações de interdependência da União, estados e municípios no sentido horizontal dos benefícios e das responsabilidades. O estado do Rio Grande do Sul regulamentou e estabeleceu atribuições específicas para cada representação educacional, visando a implantação da BNCC por meio da construção do Referencial Curricular Gaúcho (RCG), documento balizador para a elaboração dos currículos de todas as escolas do estado.

Em janeiro de 2018, debates acirrados marcaram as primeiras iniciativas de articulação para a construção e a implementação do currículo à luz da BNCC, em regime de colaboração entre Undime Rio Grande do Sul e Secretaria da Educação (Seduc).

As informações naquele momento ainda eram preliminares. Com o apoio do Movimento pela Base e do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação (Cenpec), foram dados os primeiros passos. Estabeleceu-se um cronograma inicial de trabalho e formularam-se orientações sobre os documentos que deveriam ser elaborados. Seguindo orientações do MEC, da Undime e da Seduc, instalou-se um grupo de trabalho formado por professores indicados pelas redes municipais e estadual, que constituíram o ProBNCC.

A publicação dos documentos no *Diário Oficial do Estado* (DOE) estabeleceu a coordenação conjunta entre Undime e Seduc, e começou o processo de formação da equipe responsável por implementar a BNCC no território do Rio Grande do Sul por meio de um referencial curricular que atendesse à realidade educacional local.

Visando realizar um processo transparente e colaborativo, em abril de 2018 foi lançada, em evento realizado em Porto Alegre, a Plataforma do Referencial Curricular Gaúcho, que se mostrou uma potente ferramenta de conexão *online* de ideias e concepções, recebendo 120 mil contribuições. Assim, a sociedade gaúcha mobilizou-

-se para debater e participar desse processo, com ampla articulação e colaboração entre as redes municipais, estadual e privadas.

O trabalho da equipe no Rio Grande do Sul foi intenso: ao mesmo tempo que construía o novo currículo, seus integrantes viajavam por todo o estado promovendo palestras, discussões e formação para os professores das redes de ensino.

Em 12 de dezembro de 2018, foi publicada a Resolução CEE/RS nº 345, que homologou e instituiu, dentro do cronograma estabelecido, o Referencial Curricular Gaúcho. Assim,

O Referencial Curricular Gaúcho está estruturado em seis cadernos pedagógicos: o primeiro, que reúne princípios orientadores, concepções, tempos e espaços do currículo na Educação Infantil. Os demais organizados por Áreas do Conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Os seis cadernos apresentam os fundamentos pedagógicos, a caracterização de suas áreas e componentes curriculares, bem como o quadro organizacional do currículo construído, contendo unidades temáticas, objeto do conhecimento, competências e habilidades da BNCC e habilidades acrescidas das contribuições dos profissionais da educação do Estado do Rio Grande do Sul. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 18-19).

O ano de 2019 teve foco na elaboração e adequação dos documentos curriculares dos 497 municípios gaúchos, que desdobraram em seus territórios o processo realizado em nível estadual, construindo documentos orientadores contemplando as peculiaridades locais e alinhando-os à BNCC e ao RCG.

Essa organização transcorreu por grupos de trabalho, que se articularam com as coordenações em âmbito estadual, promovendo estudo e construção coletiva com seus pares e comunidade escolar nas três redes de ensino. Destaca-se também o processo de formação promovido pela equipe do ProBNCC, que envolveu os articuladores das 27 regiões do Rio Grande do Sul, visando contribuir para a produção dos documentos de todos os territórios.

Vencidos os grandes desafios da construção do RCG, veio a pandemia de covid-19. O cronograma previa a efetiva implementação dos currículos a partir de 2020 em todas as redes de ensino, ao mesmo tempo que seriam oferecidos processos de formação visando instrumentalizar docentes e escolas. Em 2020 e 2021, as redes foram orientadas pelo CEE a elaborar um plano de ação elencando as principais competências e habilidades para o ensino não presencial. Ao retornarem à presencialidade ao longo de 2021, estabeleceram um novo plano para retomar competências e habilidades do ano anterior, ao mesmo tempo que planejaram as ações para o ano letivo.

Santa Catarina

No estado de Santa Catarina, em 2015, foi criada a Comissão Executiva Estadual da BNCC. Em 2016, formou-se o Comitê Executivo, o qual legitimava o regime de colaboração, sendo constituído pela Secretaria de Estado da Educação (SED), pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), pela Undime Santa Catarina e pela Uncme (SANTA CATARINA, 2019). É importante destacar que o regime de colaboração é previsto tanto na BNCC como na Lei nº 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação – PNE). Sob orientação do Ministério de Educação (MEC), foi constituído um grupo de trabalho formado por professores indicados pelas redes municipais e estadual para participarem do ProBNCC.

Somente em 2018 começou o processo de escrita da versão zero à luz da BNCC. Após sua conclusão, foi enviada às escolas catarinenses de 191 municípios, para que dessem suas contribuições. Ao final, estas foram sistematizadas pelos redatores, constituindo a versão 1 do documento. A etapa seguinte foi o lançamento de edital para selecionar profissionais da educação pública para participação em ciclo de seminários para a construção do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense. Entre

abril e agosto de 2019, foram planejados e executados os três seminários previstos, envolvendo mais de 500 pessoas, assim distribuídas: 472 professores e gestores das redes públicas estadual e municipais de Santa Catarina, dois coordenadores gerais da BNCC, três coordenadores de etapa da BNCC, uma coordenadora de currículo, 27 consultores da BNCC, 24 redatores da SED e da Undime, um articulador da Uncme, dois articuladores do CEE, sete técnicos da SED e oito representantes da Comissão Executiva envolvendo SED, Undime, Uncme, CEE e Federação Catarinense de Municípios (Fecam). Nos seminários, o documento foi concluído e organizaram-se maneiras de multiplicar as discussões sobre ele nos municípios. O currículo para o território catarinense engloba as dimensões de educação no campo, educação ambiental, educação indígena, educação quilombola, educação especial e educação de jovens e adultos. Nas novas diretrizes, todas essas dimensões são articuladas no percurso formativo, da educação infantil até os anos finais do ensino fundamental. Conforme Silva de Oliveira, Rosa e da Silva (2019, p.197):

Assim, o Currículo Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Território Catarinense teve sua implantação aprovada pelo Conselho Estadual de Educação por meio da Resolução CEE/SC nº 070, de 7 junho de 2019. Sua homologação se deu a partir da aprovação do governo do estado. Tal medida representa, ao mesmo tempo, o encerramento de um ciclo e o início de outro, ambos notadamente importantes. A resolução representa o fechamento de um ciclo de estudo e escrita do texto. Por outro lado, indica o início de outro processo, que é justamente o da implementação deste documento como referencial para o trabalho nas escolas em todo o estado.

Com o documento aprovado, os municípios catarinenses optaram pela adesão ao Currículo do Território ou iniciaram a (re)elaboração dos próprios currículos. Ações de formação e monitoramento, desenvolvidas com as regionais, com as secretarias de Educação e com as associações dos municípios, aconteceram regularmente no

segundo semestre de 2019, e a implementação foi iniciada respeitando a autonomia dos sistemas de ensino. Dos 295 municípios de Santa Catarina, 289 possuem sistema próprio.

Com a pandemia de covid-19, as demandas para realização do atendimento presencial e não presencial aos estudantes mudaram o fluxo do planejamento de ações que levariam à continuação das formações relacionadas ao novo currículo construído pela comunidade educacional. A Undime Santa Catarina acompanha periodicamente a implementação dos currículos e, conforme as demandas dos municípios, os auxilia promovendo formações sobre os principais temas demandados pelos DME e suas equipes técnicas. Fundamentá-los é promover a educação de qualidade no local onde ela realmente acontece, a escola.

Pensando à frente

O ano de 2022 exigiu uma retomada dos processos formativos pelas redes, visando instrumentalizar os professores para que na prática seu fazer docente seja guiado pelos documentos curriculares vigentes. O desafio é aperfeiçoar o regime de colaboração, unindo esforços, conhecimentos e experiências e otimizando recursos técnicos e financeiros para que efetivamente sejam implementados os currículos nos territórios e os documentos orientadores municipais, garantindo que resultem na aprendizagem de todos os estudantes.

Referências

- BRASIL.** *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.* Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>.
- BRASIL.** Ministério da Educação. *Material complementar para a (re)elaboração dos currículos.* Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL.** Ministério da Educação. Consed. Undime. FNCEE. Uncme. *Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular.* Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Curricular Comum: educação é a base.* Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.
- PARANÁ.** Conselho Estadual de Educação. *Deliberação CEE/PR nº 03/2018.* Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/cee-pr-del-03-18_5f8d99f4f4228.pdf.
- PARANÁ.** Secretaria da Educação e do Esporte. *Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações.* Curitiba, 2019. Disponível em: <http://www.referencialcurricularadoparana.pr.gov.br>.
- RIO GRANDE DO SUL.** Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEE/RS nº 345/2018.* Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/mpb-rs-resolucao-345-607d84182ee8e-pdf>.
- RIO GRANDE DO SUL.** Secretaria da Educação. *Referencial Curricular Gaúcho.* Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://h-curriculo.educacao.rs.gov.br/Sobre/Index>.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEE/SC nº 070/2019*. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/1622-resolucao-cee-sc-070-2019-curriculo-territorio-catarinense/file>.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense*. Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://uaw.com.br/pagflip/pdf.php?pag=portifolio&cod=35>.

SILVA DE OLIVEIRA, N. A.; ROSA, H.; DA SILVA, D. A história no Currículo Base do Território Catarinense. *Fronteiras: Revista Catarinense de História*, n. 34, p. 196-212, 18 dez. 2019.

As modalidades da educação básica na BNCC

Educação de jovens e adultos e a BNCC

A MISSÃO DA EJA NA SUPERAÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS

ANDRÉ LÁZARO

Diretor de políticas públicas da Fundação Santillana. Pesquisador da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais – Sede Brasil (Flacso – Brasil), integrante do Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e membro do Conselho Deliberativo do Fundo Baobá para equidade racial. Professor aposentado da UERJ, foi secretário da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (Secad/MEC) e presidente do Conselho Consultivo do Plano de Metas Educativas 2021 da Organização dos Estados Ibero-Americanos.

Introdução

A educação tem sido apontada como o caminho necessário para a redução das desigualdades que fraturam as sociedades democráticas. Um sinal de maturidade da democracia brasileira vinha sendo a convergência em torno do direito à educação, ainda que os atores disputassem as concepções sobre a educação necessária para que essa transformação se realizasse.

O fato de governos de extrema-direita terem a educação como alvo da guerra cultural revela temor e a tentativa de deter as transformações que ela promove. Hoje, as forças e as organizações que disputaram o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 se encontram, em diferentes tons, na resistência ao desmonte das políticas educacionais pela ação e pela inação do governo federal. Há ampla documentação sobre o papel do Ministério da Educação (MEC) nessa destruição.¹ Embora relevante, não será o tema deste artigo. Precisamos pensar na educação antes e depois desse momento sombrio e no grupo sectário que dele se beneficia.

Notícias da educação brasileira

O direito à educação considera ingresso na idade prevista, aprendizagem adequada, progressão às etapas e níveis, conclusão e certificação. Os dados do século 21 trazem boas e más notícias sobre esse fluxo. As boas vêm da ampliação da primeira infância nas creches, da proporção de crianças e jovens de 4 a 17 anos nas escolas,

1. Relatórios da Comissão Externa de acompanhamento dos trabalhos do MEC. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/externas/56a-legislatura/ministerio-da-educacao-e-planejamento-estrategico>. Ver também: <https://drive.google.com/file/d/1saofjOXBOQF7vEbLvGAd0Et-3imqNEjo/view>.

da melhoria da aprendizagem no ensino fundamental e da democratização da educação superior. Essa era uma face da realidade anterior à pandemia de covid-19 e ao desmonte.

Também havia más notícias antes da pandemia e do desmonte. Elas precisam merecer atenção redobrada porque expressam a persistência de desigualdades estruturais de nossa sociedade que se reproduzem ou mesmo se agravam nas escolas. A exclusão escolar responsabiliza o indivíduo por seu fracasso e nega o reconhecimento de habilidades e saberes necessários para a participação política, cultural, social e econômica.

As más notícias nos alertam para uma questão decisiva: o que pode fazer a educação face às desigualdades? É preciso denunciar os mecanismos que as produzem, reproduzem e mantêm dentro e fora da escola, e perguntar como a educação incorpora a reflexão sobre esse tema em sua agenda: acolhimento, currículo, materiais didáticos, formação de professores, práticas de gestão, convívio e ambiente escolar.

Estudos das desigualdades educacionais têm destacado dimensões externas: renda, região, território, sexo e raça/cor.² É necessário incluir a desigualdade geracional. O Brasil universalizou o acesso ao ensino fundamental no final do século 20, mas isso não significou universalizar a conclusão. Segundo dados de 2020, apenas 82% dos estudantes concluem o ensino fundamental aos 16 anos. No ensino médio, são 69% os que terminam até os 19 anos (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021, p. 24).

O passado e nosso presente educacional produzem diversas formas de exclusão, motivo pelo qual a população de 25 anos ou mais que não concluiu a educação básica é superior àquela que completou o nível. “A educação escolar brasileira é baixa e desigual”, diagnosticou o Observatório da Equidade (BRASIL, 2014b), vinculado ao extinto Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social. Os relatórios e as recomendações que o Observatório produziu convergem para as metas e estratégias do PNE 2014-2024. O PNE, um exemplo de processo no qual atuaram distintas forças sociais e

2. Categorias utilizadas na avaliação do PNE.

políticas, reúne 20 metas com 254 estratégias que têm, entre seus objetivos, enfrentar os persistentes processos de exclusão educacional que reforçam mecanismos de exclusão social.

Escolaridade e desigualdades

É conhecido que a escolaridade tem impacto nos rendimentos do trabalho. Boletim do Banco Central de janeiro de 2019 estimou as diferenças: “Em média, o nível fundamental adiciona 38% ao rendimento/hora, o médio 66% e o superior 243%, em relação a um trabalhador sem instrução” (BRASIL, 2019, p. 71).

A associação entre pobreza e educação deve ser lida em duas direções: não só a baixa escolaridade limita as oportunidades, como também as pessoas em condições de pobreza não têm acesso à educação que promova a mobilidade. Os sujeitos de direito da EJA compõem a maioria adulta da população brasileira. Dados recentes desenham distintos perfis, como o das pessoas analfabetas na população de mais de 60 anos, residentes nas regiões Nordeste e Sudeste, ou o grupo de adultos que não completou o ensino fundamental – mais de um terço da população que não concluiu a educação básica.

Em comum a todos, está a distância entre a escolaridade das populações branca e negra, como observa a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE):

Com relação à cor ou raça, 57,0% das pessoas de cor branca haviam completado, no mínimo, o ciclo básico educacional. Entre as pessoas de cor preta ou parda, esse percentual foi de 41,8%, uma diferença de 15,2 p.p. entre os dois grupos analisados. (IBGE, 2020a, p. 3).

Segundo o IBGE, pretos e pardos integram a população negra, que enfrenta, há séculos, processos de exclusão dos direitos da cidadania. Pretos e pardos são maioria entre a população pobre, as vítimas de violência, os desocupados, e minoria na representação política, nos cargos de gerência e no quintil de renda mais elevado (IBGE, 2019). Os dados do mercado de trabalho expressam mecanismos semelhantes aos dos processos educacionais.³ Já nos anos finais do ensino fundamental, a frequência de crianças negras é inferior à de crianças brancas. No ensino médio, entre jovens de 15 a 17 anos, a diferença é 10 pontos percentuais a mais na população branca. No ensino superior, a taxa ajustada de frequência líquida, ou seja, jovens que estão na idade adequada ou já concluíram, a população branca tem quase o dobro (35,7%) da população negra (18,9%) nessa condição.

A aprovação da BNCC tem sido comemorada como um caminho para a equidade da educação brasileira.⁴ Em que medida a BNCC pode cumprir esse papel na educação de jovens e adultos? Essa questão deve ser considerada à luz do PNE.

3. “O contingente dos desocupados no Brasil no 1º trimestre de 2012 foi estimado em 7,6 milhões de pessoas, quando os pardos representavam 48,9% dessa população; seguido dos brancos, 40,2% e dos pretos 10,2%. No 4º trimestre de 2019, esse contingente subiu para 11,6 milhões de pessoas, e a participação dos pardos passou a ser de 51,8%; a dos brancos reduziu para 34,2% e a dos pretos subiu para 13,0%” (IBGE, 2020b, p. 36).

4. “[...] a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, **igualdade** educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza” (BRASIL, 2018, p. 15).

EJA no PNE

A legislação para promover o direito à educação avança com as conquistas democráticas: a Emenda Constitucional nº 59/2009 institucionalizou o conceito de educação básica, tornando obrigatória a frequência à escola para a faixa etária de 4 a 17 anos, e garantiu sua “oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2009).

O PNE acolheu as reivindicações de educação formal para as pessoas a partir de 15 anos de idade que haviam interrompido suas trajetórias escolares. A EJA não é uma política transitória, fadada a se encerrar em um futuro em que todos terão um percurso escolar sem fraturas. No Brasil, país de grande população, imenso território e desigualdades em distintas dimensões, sempre será necessário criar oportunidades para que as pessoas possam ter seus saberes reconhecidos e reingressar nos sistemas de ensino. A perspectiva da educação ao longo da vida convoca as políticas para jovens e adultos a ampliar as possibilidades de frequência a estabelecimentos de ensino e a percorrer trajetórias diversas de aprendizagem. A EJA realiza-se também em diálogo com outras políticas públicas e práticas sociais, como o trabalho, a cultura e a tecnologia.

A diversidade dos sujeitos da EJA impõe que as políticas ofereçam distintas possibilidades de inserção de jovens e adultos. Nesse sentido, são legítimos os exames que permitem a certificação e o acesso a níveis mais avançados de escolaridade. O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja)⁵ alcançou, em 2019, o maior público de sua história, com mais de 1 milhão de inscrições.

5. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/encceja>.

Sete das 20 metas do PNE focalizam as juventudes (15 anos ou mais) e populações adultas.⁶ Dessas, três estão diretamente dedicadas aos grupos de jovens e adultos que não concluíram a educação básica. As metas 8, 9 e 10 relacionam 29 estratégias. A variedade de propostas, porém, não tem sido suficiente para ampliar, de modo expressivo, o atendimento. O mais recente Relatório de Monitoramento do PNE, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), traz informações preocupantes.

A meta 8, com atenção à população de 18 a 29 anos, propõe a equidade na escolarização entre brancos e negros e a meta de 12 anos de estudos para os grupos vulneráveis: jovens do campo, das regiões Norte e Nordeste e integrantes do grupo dos 25% mais pobres. Esses resultados não serão alcançados no prazo previsto (BRASIL, 2022, p. 15). A meta 9, relativa à alfabetização e à redução do analfabetismo funcional na população jovem e adulta, não alcançará os resultados projetados para 2024. A meta 10, que propõe a articulação da EJA com a educação técnico-profissional é, entre as metas do PNE, a que menos avançou no período considerado.⁷

Os resultados negativos dessas três metas expressam, em parte, a fúria do atual governo contra programas educacionais, como o Brasil Alfabetizado.⁸ Parte do fracasso tem história anterior, pois o PNE deixou de ser prioridade do governo federal após a deposição da presidenta Dilma Rousseff. O governo posterior centrou seus esforços políticos e institucionais no desenvolvimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ignorando o PNE.

A Base tem sido ponto de articulação para currículos regionais, promovendo o regime de colaboração entre estados e municípios. O longo documento estabelece as habilidades e as competências desejadas para os estudantes da educação básica e relaciona os conteúdos, por série e etapa, que todas as redes de ensino do país devem

6. Metas 3 (universalização do ensino médio), 4 (inclusão de pessoas com deficiência), 8 (equidade educacional para a população de 18 a 29 anos), 9 (redução do analfabetismo absoluto e funcional), 10 (educação profissional associada a EJA), 11 (ensino médio e educação técnico profissional) e 12 (acesso à educação superior) (BRASIL, 2014a).

7. Ver também: CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO (2022).

8. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>.

desenvolver em seus currículos. Nenhuma das metas ou estratégias do PNE dedicadas à educação de jovens e adultos faz referência a uma base comum. As propostas caminham para a diversificação, como dispõe a estratégia 6 da meta 10:

10.6. estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas (BRASIL, 2014a).

EJA e a BNCC

O processo de construção e aprovação da BNCC atravessou distintos governos, contou com ampla participação de profissionais da educação, sofreu cortes (como a exclusão dos temas de gênero e sexualidade) e foi concluída após três versões.⁹ Suas motivações e bases legais não foram suficientes para silenciar as críticas, quer pelo questionamento sobre a necessidade de haver uma base comum, quer pelas escolhas que resultaram no documento finalmente aprovado (AGUIAR; DOURADO, 2018).

O Conselho Nacional de Educação (CNE), cujas diretrizes para a EJA são um marco na história da modalidade, apresentou ao debate público, no final de novembro de 2020, uma proposta para o “alinhamento da EJA à BNCC” (BRASIL, 2020). Não cabe aqui analisar em detalhes a tramitação do documento elaborado pelo CNE. A proposta recebeu críticas dos Fóruns de EJA e do GT 18 da Associação

9. Histórico da BNCC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>.

Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED),¹⁰ duas instâncias fundamentais para a modalidade.

A resolução, finalmente homologada em março de 2021, dedica-se prioritariamente a disciplinar dimensões operacionais, como as formas de oferta para a diversidade de públicos, sistematizando horas de atividades, métodos de avaliação, frequências obrigatórias, entre outros aspectos formais. No entanto, o documento, como alertam seus críticos, ignora toda a história anterior da EJA, assim como as diretrizes do próprio CNE dedicadas aos públicos que pretende atender (BRASIL, 2013). O texto ignora também as metas do PNE e sobrepõe às estratégias uma proposta unificadora da modalidade, sem levar em conta os saberes e as práticas acumulados pelas redes de ensino, docentes, gestores e pesquisadores.

As boas referências existentes na educação de jovens e adultos, como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja),¹¹ não foram citadas, embora a articulação entre educação formal e formação técnico-profissional seja um tema recorrente no texto. O documento do CNE submete a alfabetização de jovens e adultos aos princípios da Política Nacional de Alfabetização,¹² tema que tem ocupado criticamente o debate nacional sobre alfabetização. Sem surpresas, ignora a metodologia desenvolvida por Paulo Freire e a educação popular, retirando a dimensão emancipatória que marca da trajetória da EJA no Brasil.

A tradição recomenda que não haja currículos rígidos e ofertas padronizadas, nem a reprodução mecânica da educação regular nas salas de aula. Uma base nacional pode trazer contribuições, desde que não imponha a rígida seriação nem a obrigatoriedade de adesão, que traz a intenção de condicionar financiamento à reprodução da Base nos currículos. Embora todas as pessoas repitam que não

10. Disponível, respectivamente, em: <http://forumeja.org.br/rj/sites/forumeja.org.br.rj/files/Of%C3%ADcio%20CNE%2012-2020.pdf> e <https://anped.org.br/news/carta-aberta-do-gt-18-sobre-edital-cne-sobre-eja-e-bncc>.

11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proeja>.

12. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br>.

há bala de prata na educação, o modo como a ela está sendo imposta a Base expressa essa intenção de unificar para promover igualdade. Igualdade não significa o mesmo para todos, mas o respeito às muitas diferenças que compõem a diversidade dos sujeitos da EJA.

Pensando à frente

A educação brasileira tem sido uma herança de classe e deve ser um direito de todas as pessoas (LÁZARO, 2018). É esse o sentido dos artigos que a Constituição de 1988 consagra à educação. As alterações dos anos seguintes ampliaram os direitos, como a introdução do conceito de educação básica.

A educação popular, para a qual contribuíram Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão (2019) e muitas outras pessoas, desenvolveu métodos de trabalho e orientações pedagógicas consolidados no *Marco de referência da educação popular para as políticas públicas* (BRASIL, 2014c). A EJA deve ser entendida como a institucionalização da educação popular nos sistemas formais de ensino. Essa institucionalização, no entanto, não pode ficar retida nas malhas da formalidade escolar que infantiliza o adulto de baixa escolaridade ou prescreve percursos curriculares rígidos.

A escola – ou melhor, os espaços educativos – têm tarefas adicionais neste tempo de crises que atravessamos: para educar, devem ser acolhedores. As instituições educativas também devem ser educadas pelo modo como jovens e adultos experimentam as dimensões múltiplas das crises contemporâneas.

A multidimensionalidade dessas crises pode ser avaliada pelo monitoramento dos 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, aprovados em resolução da Organização das Nações Unidas em 2015.¹³ Em seu conjunto, pretendem superar a fome e a pobreza,

13. Disponível em: <https://odsbrasil.gov.br>.

com base em uma nova relação com o mundo natural, garantindo igualdade de gênero, os direitos humanos e a cooperação internacional. Poucos anos depois de sua aprovação, o cenário mundial apresenta sinais de degradação em cada um desses objetivos. A grave pandemia de covid-19, que afetou desigualmente os países, não responde sozinha pelo fracasso: nas sociedades ocidentais, a redução do papel do Estado, a austeridade fiscal e a apropriação das decisões pelos interesses das finanças globais foram políticas que promoveram desigualdades e favoreceram o crescimento da extrema-direita em diversos países (OXFAM, 2022).

No Brasil, o governo federal tem atacado sistematicamente as políticas educativas e o sentido emancipatório da educação. É sobre a população de menor escolaridade, desempregada ou com vínculos precários de emprego, baixa remuneração e pobreza multidimensional que os efeitos brutais da crise sistêmica desabam. Essa população é majoritariamente negra. Fome, desemprego, racismo, violência e degradação ambiental são alguns dos processos que afetam simultaneamente aquelas pessoas a quem a educação de jovens e adultos deveria atender. A pandemia ampliou o quadro dramático da desigualdade no Brasil.

Uma educação que ignore o mundo em crise em nada contribuirá para a construção da sociedade democrática, justa, inclusiva e sustentável. O Brasil tem tradição suficiente para conduzir a melhores níveis de formulação de políticas públicas. É preciso avançar para que a educação cumpra o papel de enfrentar e superar as imensas desigualdades que organizam a sociedade brasileira. A tradição emancipatória da educação popular de jovens e adultos tem importante tarefa a cumprir nesse desafio, agravado pelas consequências da pandemia e pela condução desastrosa da política educacional nesse período.

Referências

- AGUIAR**, Márcia Angela da S.; **DOURADO**, Luiz Fernandes (org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. [livro eletrônico]. Recife: Anpae, 2018.
- BRANDÃO**, Carlos. Alguns passos no caminho de uma outra educação. In: FRANZI, R.; LOVATO, A. S.; BASSI, F. (org.). *Criatividade: mudar a educação, transformar o mundo*. São Paulo: Ashoka; Instituto Alana, 2019. p. 18-26.
- BRASIL**. *Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, 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 inciso VI. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm.
- BRASIL**. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.
- BRASIL**. Banco Central. *Boletim regional: escolaridade e rendimentos*. Brasília, jan. 2019. Disponível em: <https://www.bcb.gov.br/content/publicacoes/boxbolreg/br201901b1p.pdf>.

- BRASIL.** Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social. *As desigualdades na escolarização no Brasil: relatório de observação nº 5*. Brasília: CDES, 2014b. Disponível em: <http://www.cdes.gov.br/Plone/biblioteca/busca/5-observatorio-da-igualdade/relatorio-de-observacao-5-desigualdades-escolarizacao/view>.
- BRASIL.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2022*. Brasília: Inep, 2022.
- BRASIL.** Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Reexame do Parecer CNE/CEB no 6 de 10 de dezembro de 2020*. Assunto: alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outras legislações relativas à modalidade. Brasília: MEC/CNE, 2020.
- BRASIL.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília: MEC/SEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.
- BRASIL.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão*. Brasília: MEC/Secadi/CNE, 2013.
- BRASIL.** Secretaria-Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Articulação Social. Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã. *Marco de referência da educação popular para as políticas públicas*. Brasília: SGPR/SNAS/Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã, 2014c. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/marco_de_referencia_da_educacao_popular.pdf.

- CAMPANHA** NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. *Balanço do Plano Nacional de Educação 2022*. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2022. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/00_BalancoPNE_Cartelas2022_ok_1.pdf.
- IBGE**. *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf.
- IBGE**. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Educação 2019*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2020a.
- IBGE**. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Trimestral – 4º trimestre 2019*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2020b.
- LÁZARO**, André. Educação: por um direito banal. In: TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Educação em debate*. São Paulo: Moderna, 2018. p. 33-37.
- OXFAM**. *A desigualdade mata*. São Paulo, 2022.
- TODOS** PELA EDUCAÇÃO. *Anuário brasileiro da educação básica 2021*. São Paulo: Moderna, 2021.

Impactos da BNCC na educação inclusiva

**INCENTIVO À CRIATIVIDADE DAS
EQUIPES PEDAGÓGICAS PODE
CATALISAR PRÁTICAS INCLUSIVAS**

RODRIGO HÜBNER MENDES

Fundador do Instituto Rodrigo Mendes, organização que desenvolve programas de educação inclusiva em redes de ensino de diversas regiões do Brasil. Mestre pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (FGV EAESP), membro do Young Global Leaders (Fórum Econômico Mundial) e empreendedor social Ashoka.

Introdução

Nos últimos anos, tenho viajado para diversas regiões do Brasil e para outros países em busca de experiências consistentes de educação inclusiva. Com esse objetivo, tive a oportunidade de entrevistar as lideranças responsáveis pela gestão das redes de ensino de diferentes lugares do mundo.

Ao perguntar a eles sobre o tipo de educação que almejam, observei a existência de uma aparente dicotomia entre duas vertentes: uma defensora da meritocracia e do desenvolvimento de competências cognitivas voltadas às demandas tradicionais do mercado de trabalho; outra comprometida com a igualdade de direitos, pautada pelo desenvolvimento de competências socioemocionais e pela construção de uma sociedade inclusiva. Em outras palavras, parece haver uma tensão binária entre a educação para o mercado e a educação para a cidadania.

A complexidade desse cenário ganhou novos contornos a partir de 2014, quando as discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se intensificaram em meio aos variados desafios inerentes à implementação desse instrumento. Sua ambição de propiciar equidade educacional – ao servir de parâmetro nacional para a construção dos currículos que regem as redes de ensino – foi sendo colocada em xeque diante de alguns inevitáveis riscos de uma empreitada dessa magnitude.

Dentre eles, destacava-se a necessidade de considerar medidas capazes de endereçar o fato de que os estudantes aprendem por meio de processos, ritmos e dinâmicas muito singulares. Dúvidas sobre o impacto no atendimento de alunos com deficiência, por exemplo, passaram a ser objeto de inquietação para boa parte da comunidade de educadores do país. Em suma, questionar se a adoção da BNCC seria mesmo um catalisador da construção de uma educação igualitária tornou-se um debate frequente.

As experiências de educação inclusiva mais consistentes que pude conhecer sinalizam a importância da criatividade como

um catalisador das transformações necessárias às instituições de ensino que almejam acolher com qualidade todos os perfis de estudantes. Nesse sentido, merecem ser investigadas as características dos ambientes educacionais que apresentam destacados níveis de criatividade.

Em 2010, ao visitar a sede do Project Zero,¹ chamou-me a atenção a qualidade do acervo de pesquisas sobre a criatividade humana produzidas pela organização. De acordo com Howard Gardner, um diretor sênior, as instituições de ensino poderão criar um ambiente propício aos processos criativos na medida em que fomentarem alguns ingredientes que considera imprescindíveis, tais como: desafiar os estudantes e educadores para a solução de problemas, expô-los ao risco e tolerar erros. Segundo ele, se não formos instigados com frequência, dificilmente teremos a chance de ser criativos.

Apresentarei a seguir três experiências que explicitam como a criatividade das equipes pedagógicas pode acelerar a implementação de políticas educacionais inclusivas.

Sistema solar interativo

Em 2019, acompanhei um curso de formação que tinha como objetivo apoiar professores das redes públicas de ensino na construção de materiais pedagógicos alternativos concebidos com base nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem.

Uma das escolas que participaram do programa – a Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Alves Mendes Filho, situada na zona leste do município de São Paulo – enfrentava dificuldades para atender estudantes com deficiência em classes

1. Fundado em 1967 pelo filósofo Nelson Goodman na Harvard Graduate School of Education, o Project Zero nasceu como uma organização focada na compreensão da aprendizagem por meio das artes.

comuns. A professora de ciências de uma turma do 4º ano, por exemplo, percebeu que vários desses alunos apresentavam dificuldades de aprendizagem quanto a temas que exigiam alto grau de abstração, como o sistema solar.

Visando eliminar a barreira representada pelo material didático restrito, a equipe pedagógica decidiu investir na criação de um modelo interativo que proporcionasse aos estudantes uma aprendizagem mais lúdica e significativa. Para isso, frequentou um laboratório *maker* por alguns meses e construiu uma espécie de maquete tridimensional do sistema solar, que ilustrava a ordenação, os movimentos e as inter-relações dos planetas que orbitam ao redor do Sol. Como complemento, foram confeccionadas cartas com perguntas sobre esse conteúdo que seguiam uma lógica de *quiz*. Toda a concepção do material baseou-se no currículo oficial da cidade, já alinhado à BNCC.

A implementação desse novo recurso contou com a elaboração de um plano de aula que previa diálogos iniciais – nos quais o conteúdo era introduzido aos alunos –, pesquisas em grupo e a aplicação do modelo 3D mediada pelo jogo de cartas. Essa dinâmica dava-se por meio de perguntas afirmativas, impressas nas cartas, que deviam ser respondidas mediante a manipulação da maquete. Os elementos visuais e táteis facilitavam e enriqueciam o processo de aprendizagem. O **Quadro 1** sintetiza as relações desse material pedagógico acessível com as habilidades da BNCC.

QUADRO 1		
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Terra e Universo	Pontos cardeais Calendários, fenômenos cíclicos e cultura	(EF04CI11) Associar os movimentos cíclicos da Lua e da Terra a períodos de tempo regulares e ao uso desse conhecimento para a construção de calendários em diferentes culturas.
	Forma, estrutura e movimentos da Terra	(EF06CI13) Selecionar argumentos e evidências que demonstrem a esfericidade da Terra.
	Sistema Sol, Terra e Lua Clima	(EF08CI13) Representar os movimentos de rotação e translação da Terra e analisar o papel da inclinação do eixo de rotação da Terra em relação à sua órbita na ocorrência das estações do ano, com a utilização de modelos tridimensionais.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018).

O robô da matemática

Alguns meses após conhecer a experiência relatada no tópico anterior, pude acompanhar a equipe da escola Vereador Ary da Silva Souza – integrante da rede municipal do Guarujá, no litoral paulista –, que também investiu esforços para ampliar os recursos pedagógicos explorados em sala de aula. Uma turma do 2º ano do ensino fundamental era formada por 30 estudantes, entre os quais havia crianças com deficiência intelectual e transtornos do espectro do autismo.

Os professores notaram que o grupo demonstrava dificuldades para aprender operações de adição, conteúdo que estava sendo abordado nas aulas de matemática. Junto com a coordenadora pedagógica e a professora do Atendimento Educacional Especializado, decidiram construir um material que propiciasse uma abordagem mais concreta desse tema e, ao mesmo tempo, se relacionasse com os interesses cotidianos dos alunos.

O resultado foi a confecção de um pequeno robô com dois orifícios no topo da cabeça, onde os educandos poderiam inserir tam-

pinhas. Suas sobrancelhas eram ocupadas por contadores digitais que contabilizavam a quantidade que passava por dentro do robô e saía por sua boca. O nariz era representado por um painel digital que exibia a soma final. Cabe ressaltar que a equipe utilizou somente insumos de baixo custo e explorou a infraestrutura de um laboratório *maker* disponibilizado pelo poder público.

A aplicação desse material deu-se por meio da divisão da turma em grupos, que eram desafiados a solucionar problemas de adição. Após discutirem e definirem uma resposta, os alunos conferiam o resultado usando o robô. Além de favorecer a aprendizagem do conteúdo específico de matemática, as atividades propostas estimulavam a colaboração e habilidades de trabalho em grupo. Os professores incorporaram o robô como uma ferramenta para todas as turmas da escola. O **Quadro 2** mostra as relações entre esse material pedagógico acessível e a BNCC.

QUADRO 2		
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Números	Contagem de rotina Contagem ascendente e descendente	(EF01MA01) Utilizar números naturais como indicador de quantidade ou de ordem em diferentes situações cotidianas e reconhecer situações em que os números não indicam contagem nem ordem, mas sim código de identificação.
	Construção de fatos básicos da adição	(EF01MA06) Construir fatos básicos da adição e utilizá-los em procedimentos de cálculo para resolver problemas.
	Composição e decomposição de números naturais	(EF01MA07) Compor e decompor número de até duas ordens, por meio de diferentes adições, com o suporte de material manipulável, contribuindo para a compreensão de características do sistema de numeração decimal e o desenvolvimento de estratégias de cálculo.
	Problemas envolvendo diferentes significados da adição e da subtração (juntar, acrescentar, separar, retirar)	(EF01MA08) Resolver e elaborar problemas de adição e de subtração, envolvendo números de até dois algarismos, com os significados de juntar, acrescentar, separar e retirar, com o suporte de imagens e/ou material manipulável, utilizando estratégias e formas de registro pessoais.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018).

Quebra-cabeça sobre placas tectônicas

Em 2018, presenciei a apresentação de um grupo de professores da escola João de Deus Cardoso de Mello, pertencente à rede de ensino do bairro de Capela do Socorro, localizado na zona sul do município de São Paulo. O evento simbolizava a conclusão de um curso de formação continuada² sobre materiais pedagógicos acessíveis, do qual a equipe havia participado ao longo do ano.

Os educadores me relataram que haviam percebido certo desencantamento dos estudantes de uma das turmas do 6º ano em relação a determinados conteúdos curriculares. A dificuldade de seduzir o grupo e o conseqüente distanciamento dos adolescentes eram vistos pelos professores como barreiras para a aprendizagem. Isso se acentuava nas aulas de geografia, que demandavam elevada capacidade de abstração para que os alunos compreendessem alguns fenômenos naturais raros na vida de um cidadão brasileiro, tais como vulcões, terremotos etc.

A equipe pedagógica optou, então, por desenvolver um quebra-cabeça tridimensional referente às placas tectônicas e continentes. O objetivo era oferecer aos educandos uma ferramenta que desse mais concretude a certas explicações e facilitasse seu entendimento. O material foi construído com placas de MDF, acrílico e peças móveis que propiciavam uma visualização dinâmica da superfície terrestre e das camadas internas do planeta.

O plano de aula para a utilização do quebra-cabeça previa um conjunto diversificado de atividades e a adoção de múltiplos formatos do conteúdo, abordado por textos, imagens, vídeos e exercícios. A nova ferramenta servia de suporte para cada etapa da aula, tornando-a mais atrativa e ampliando o engajamento dos alunos.

2. Curso desenvolvido pelo Instituto Rodrigo Mendes, com o apoio da Fundação Lemann. Disponível em: <https://diversa.org.br/materiais-pedagogicos>.

O **Quadro 3** apresenta algumas das habilidades da BNCC relacionadas à aplicação prática do material.

QUADRO 3		
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Terra e Universo	Forma, estrutura e movimentos da Terra	(EF06CI11) Identificar as diferentes camadas que estruturam o planeta Terra (da estrutura interna à atmosfera) e suas principais características.
	Composição do ar Efeito estufa Camada de ozônio Fenômenos naturais (vulcões, terremotos e tsunamis) Placas tectônicas e deriva continental	(EF07CI15) Interpretar fenômenos naturais (como vulcões, terremotos e tsunamis) e justificar a rara ocorrência desses fenômenos no Brasil, com base no modelo das placas tectônicas.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018).

Oportunidades e desafios subjacentes

A concepção inclusiva de ensino tem propiciado um amplo conjunto de impactos positivos às redes de ensino. Cada vez mais, estudos apontam que a presença de estudantes com perfis diversos nas salas de aula comuns produz um desconforto construtivo na rotina das escolas, na medida em que impõe às equipes pedagógicas a necessidade de se reciclarem, de investirem mais tempo no planejamento das aulas e na experimentação de novas tecnologias. Além disso, oferece aos alunos a preciosa oportunidade de conviver, desde a infância, com a heterogeneidade humana.

Segundo Fernando Reimers, professor da Harvard Graduate School of Education, uma das habilidades atualmente mais almejadas no mercado de trabalho é a capacidade de uma pessoa se relacionar com quem é diferente, de mediar conflitos e buscar

cooperação. Nesse sentido, a escola inclusiva estimula o desenvolvimento desse tipo de competência o tempo todo e colabora de maneira significativa para a formação de cidadãos que valorizam a tolerância e o respeito – atributos extremamente necessários para a sociedade contemporânea.

Retomando o questionamento sobre a hipótese de a BNCC favorecer ou prejudicar a inclusão escolar, algumas premissas precisam ser levadas a cabo. Em primeiro lugar, ter consciência de que a ideia de “aluno regular” é uma ficção – nossas rotulações são, na verdade, uma grosseira simplificação que não reflete a realidade e nos cega diante de uma gigantesca gama de particularidades observadas em cada estudante. Em segundo lugar, incorporar a visão de que a condição social de deficiência é gerada não só pelos impedimentos clínicos presentes nas pessoas, mas também pelas barreiras presentes nas escolas.

Tais obstáculos podem estar impressos em todas as atividades relacionadas ao ensino: na escolha do material didático, na definição das estratégias pedagógicas, na falta de conexão entre os conteúdos curriculares e o cotidiano dos alunos, na construção dos instrumentos de avaliação etc. Os meios tradicionais explorados pelos professores estão tão cristalizados que é raro pararmos para avaliá-los. A explanação oral, a lousa e o livro didático físico nem sempre são acessíveis para todos. Estudantes com variados perfis, independentemente do diagnóstico de deficiência, sentem dificuldades em se relacionar com esses suportes.

O caminho para a promoção de uma pedagogia mais flexível passa pela incorporação de múltiplos métodos de apresentação dos conteúdos curriculares, mediação da aprendizagem e engajamento dos alunos. Em outras palavras, trata-se da diversificação dos formatos dos materiais didáticos, das estratégias em sala de aula e das inter-relações entre a escola e a vida real do corpo discente. Os materiais pedagógicos acessíveis apresentados ao longo deste texto ilustram casos reais sobre como praticar tais mudanças.

Pensar sobre os impactos da BNCC e dos decorrentes currículos estaduais e municipais na modalidade da educação especial requer estar atento à forma como esses instrumentos serão

implementados. Caso as escolas reproduzam os modelos convencionais de ensino e simplesmente imponham seus currículos como um parâmetro padronizado, que alimenta expectativas homogêneas quanto à aprendizagem dos estudantes, sem dúvida a BNCC reforçará uma abordagem que exclui.

Por outro lado, caso sua implementação parta dos princípios aqui citados – valorizando as singularidades do percurso de cada aluno e fomentando espaços para a criatividade das equipes pedagógicas –, a BNCC poderá impulsionar a educação inclusiva e cumprir com sua missão de promover equidade no direito à educação.

Referências

- ADELINO**, Adriana Araújo; **FORTE**, Juliana Correa; **MALTA**, Juliana de Almeida. Material em 3D facilita estudo sobre sistema solar. *Diversa*, 9 mar. 2020. Disponível em: <https://diversa.org.br/relatos-de-experiencia/material-3d-facilita-estudo-sistema-solar>.
- AINSCOW**, Mel; **BOOTH**, Tony. *Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas*. Tradução: Mônica Pereira dos Santos e João Batista Esteves. 3. ed. rev. e ampl. Bristol: CSIE, 2011.
- BRASIL**. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.
- BRASIL**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC/SEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.
- BRASIL**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>.
- BRASIL**. Secretaria de Direitos Humanos. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: protocolo facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008; Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. 4 ed. rev. e atual. Brasília: SDH, 2010.

- CRUZ**, Anna Luiza da; D'AMORE, Lia Maria; SOUZA, Rosa Marina N. R. de. Robô auxilia aprendizado de matemática. *Diversa*, 4 maio 2020. Disponível em: <https://diversa.org.br/relatos-de-experiencia/aprendizado-de-matematica-com-roboto>.
- FREIRE**, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- HEHIR**, Thomas; KATZMAN, Lauren. *Effective inclusive schools: designing successful schoolwide programs*. San Francisco: Jossey-Bass, 2012.
- HENDERSON**, Bill. *The blind advantage: how going blind made me a stronger principal and how including children with disabilities made our school better for everyone*. Cambridge: Harvard Education Press, 2011.
- MANTOAN**, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é – por quê – como fazer*. São Paulo: Moderna, 2006.
- MENDES**, Rodrigo Hübner; CAVALHERO, José; GITAHY, Ana Maria. *Artes visuais na educação inclusiva: metodologias e práticas do Instituto Rodrigo Mendes*. São Paulo: Petrópolis, 2010.
- MEYER**, Anne; ROSE, David H. *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Deve, 2002.
- THEODORO**, Tennyson A.; BÚFALO, Juliana Vascon; ROCHA, Adriana de Oliveira. Material possibilita manuseio de placas tectônicas para compreensão de fenômenos naturais. *Diversa*, 23 set. 2019. Disponível em: <https://diversa.org.br/relatos-de-experiencia/placas-tectonicas-fenomenos-naturais>.
- UNESCO**. *Declaração de Incheon – Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Incheon: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por.

A trajetória da educação do campo

DESAFIOS E CONQUISTAS

RICARDO AMBRÓSIO

Professor de geografia da rede pública do estado de São Paulo.

SERGIO FARIAS DE OLIVEIRA

Bacharel em agronomia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Processo histórico

É impossível falar de educação do campo sem tratar da pauta da terra e, também, do programa de educação implantado pelo regime militar para os brasileiros analfabetos do campo, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), da saída do país do processo ditatorial e da inserção das lutas populares. Faz-se necessário resgatar a história do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Criado em 1984, o MST realizou seu 1º Congresso Nacional em Curitiba (PR) em janeiro de 1985, com as diretrizes de atuação de luta pela terra “Ocupação é a única solução” e “Sem reforma agrária, não há democracia”. O 2º Congresso ocorreu em julho de 1990, em Brasília (DF), com o lema “Ocupar, resistir, produzir”, e nele estiveram presentes cinco mil delegados de 19 estados brasileiros. O 3º Congresso, com o lema “Reforma agrária, uma luta de todos”, foi realizado em julho de 1995, com 5.226 delegados de 22 estados e 22 delegados de outros territórios da América Latina, Estados Unidos e Europa. Esses encontros ensinaram que a luta campestre era para todos: os da cidade e os do campo.

Vale lembrar também a marcha dos sem-terra, iniciada em 17 de fevereiro de 1997 e concluída em 17 de abril do mesmo ano, na qual aproximadamente 1.300 sem-terra, de três pontos diferentes do país, caminharam até Brasília conhecendo vários municípios e suas culturas e, após muita resistência, chegaram à capital federal com a pauta da educação do campo incluída na da reforma agrária.

No ano 2000, faziam parte do MST 1,5 milhão de pessoas, sendo 350 mil famílias assentadas e 100 mil vivendo em acampamentos. Havia associações de produção, comercialização e serviços, assim como cooperativas associadas e de agroindustrialização. No setor educacional, eram 1.500 escolas públicas nos assentamentos, com 150 mil crianças matriculadas e cerca de 3.500 professores dedicados a uma pedagogia específica para o campo. Em agosto do mesmo ano, ocorreu em Brasília o 4º Congresso Nacional, com mais de 11 mil participantes de todo o Brasil e muitos de

outros países, que, após cinco dias de discussões e reflexões, saíram fortalecidos com o entendimento de que, historicamente, um dos principais problemas do país era o latifúndio e que a cultura latifundiária não fazia parte do MST. O lema do congresso foi “Por um Brasil sem latifúndio!”.

O 5º Congresso Nacional, realizado em junho de 2007, também em Brasília, com a participação de 17.500 delegados do território brasileiro, foi considerado o maior congresso camponês da América Latina. Após vários debates, diversos desafios na luta pela terra foram levantados, e a reforma agrária foi apontada como alternativa para a solução dos gravíssimos problemas sociais do Brasil, como a fome e o desemprego. O lema do congresso foi “Reforma agrária, por justiça social e soberania popular”.

Esse percurso ao longo dos anos ajudou a elaborar o objetivo central que o MST tem hoje em relação às políticas públicas direcionadas à educação do campo no território nacional brasileiro: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), integrado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário; o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo); e o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), os dois últimos vinculados ao Ministério da Educação (MEC). Esses três programas foram conquistas das lutas sociais do campo e da cidade.

A educação do campo no Brasil: avanços e desafios

A educação do campo no Brasil passou a ser concebida em 1990, com a atuação do setor de educação do MST, atendendo à crescente necessidade de alfabetizar a população camponesa nos acampamentos e assentamentos da reforma agrária. Em julho de 1997, aconteceu o 1º

Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), em que foram sistematizados os primeiros cursos de alfabetização, com o objetivo de erradicar o analfabetismo no campo.

A atual concepção da educação do campo foi reformulada a partir da Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998, em que o direito à educação foi pensado com base nas reais necessidades dos camponeses. Um dos nobres objetivos da educação é preparar para o trabalho. Dessa forma, pela natureza das atividades do campo, considerando o assentamento da reforma agrária como local de moradia e trabalho, a educação “tradicional” não cumpre seu papel, ao não capacitar o camponês para viver com dignidade em seu território.

A luta pela reforma agrária requer condições necessárias para que seja possível viver no campo com autonomia e liberdade. Uma delas é o acesso ao conhecimento como um processo de conscientização, libertação e permanente elevação cultural de todos os camponeses. Assim, a educação precisa garantir a formação tecnocientífica e política de modo permanente, reafirmando os valores humanistas e combatendo toda forma de exclusão e de preconceito social.

As escolas do campo devem capacitar os camponeses para a produção de alimentos saudáveis por meio da agroecologia, rompendo com o uso de agrotóxicos e transgênicos, organizando a produção e a comercialização com base no cooperativismo agrícola, promovendo a criação de agroindústrias administradas pelos trabalhadores. Devem também desenvolver programas de soberania energética em todas as comunidades rurais, com base em fontes renováveis e acessíveis, abrindo novas possibilidades de empreender, como o turismo, a aquicultura, o reflorestamento e outras atividades que gerem trabalho e renda no meio rural.

O modo de produzir e distribuir a riqueza na agricultura tem de ser incentivado pelas escolas técnicas do campo com a adoção de uma nova matriz tecnológica, com projetos que garantam a recuperação e a sustentabilidade ambiental, aumentando a produtividade em equilíbrio com a natureza. A criação de novas máquinas deve ser pensada no sentido de diminuir a penosidade do trabalho agrícola sem perder de vista o uso da mão de obra excedente.

O que se observa em pleno século 21 é que a educação como um direito fundamental das pessoas ainda não é garantida a todo o povo, em especial aos moradores do campo, que continuam sendo deslocados de suas comunidades para frequentar uma escola que dificilmente cumpre seus objetivos devido aos poucos recursos humanos e materiais disponíveis. Outro grande desafio é assegurar que o jovem camponês tenha acesso a cursos de graduação e pós-graduação, garantindo o regime de “pedagogia da alternância” e a ampliação de convênios com universidades do país e do exterior. Também é preciso apoiar pesquisadores que priorizem investigações e projetos de extensão universitária voltados a melhorias dos processos educativos e produtivos em áreas de reforma agrária.

O acesso à comunicação e sua democratização são fundamentais para a melhoria das condições sociais dos camponeses, conjugados com os demais benefícios sociais, como o uso de fontes alternativas de energia, sistemas rápidos e seguros de transporte, habitações saudáveis, água potável, áreas de lazer nas quais seja possível o intercâmbio artístico, esportivo e cultural, de acordo com os hábitos e as preferências de cada região.

A realidade das escolas do campo

Apesar de toda a luta e organização dos movimentos sociais, na prática, as escolas do campo têm dificuldade para desenvolver sua proposta em razão do sistema educacional de cada estado, que não investe e até oculta a “educação do campo” por ser um modelo de desenvolvimento sustentável com base na agroecologia, nas diferentes culturas, nas questões raciais, indigenistas, quilombolas, sertanejas e das demais minorias.

O principal objetivo da educação do campo é o fortalecimento da educação dos beneficiários do Programa Nacional de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo

e coordenando projetos por meio de metodologias voltadas à especificidade do campo. Infelizmente, o que se nota na atualidade é um programa de ensino que busca formar o indivíduo como empreendedor, utilizando toda a estrutura e aparato legal para que sejamos incluídos na quarta revolução industrial (ou indústria 4.0), modernizando ainda mais a escravidão brasileira para servir à elite. A democratização do conhecimento e a educação do campo não serão realidade enquanto seus objetivos estiverem atrelados aos das classes dominantes, o que não é possível, pois eles são divergentes.

Os retrocessos na Escola do Campo

A Escola do Campo passou a ser combatida muito antes de construir bases sólidas, pois é vista como uma ameaça constante ao monopólio do agronegócio no meio rural. Esse combate tornou-se declarado com o movimento chamado Escola Sem Partido, cuja premissa é que, nas escolas públicas, principalmente naquelas defendidas pelo MST, ocorre uma “doutrinação ideológica de esquerda”, contra a qual o poder público deveria se opor por meio de impedimento legal e do controle da atuação de professores e professoras. Em poucas palavras, os adeptos do movimento combatem um fantasma, demonstrando completo desconhecimento da realidade das escolas públicas brasileiras. Estas ainda são influenciadas por uma mentalidade ideológica, política e religiosa dominante, além de estarem limitadas por recursos financeiros insuficientes e condições de trabalho inadequadas para seus profissionais, distantes de qualquer possibilidade de autonomia efetiva, muito menos de um projeto político favorável às “ideias de esquerda”, haja vista o controle a que o trabalho didático-pedagógico é submetido.

Mais do que combater o proselitismo de esquerda, o Escola Sem Partido tem por estratégia difundir seus propósitos reacionários e garantir que a escola continue sendo um instrumento de dominação a serviço das classes privilegiadas, além de reforçar o processo de privatização e militarização da educação pública, apoiado pela inércia do Estado, que desconhece a importância da educação como base de todo desenvolvimento.

Enquanto a Escola do Campo busca romper com a ordem capitalista global e desumana, defendendo o ensino como instrumento de libertação e acesso à justiça e à igualdade, o Escola Sem Partido defende um ensino vinculado aos interesses do grande capital e sua crescente acumulação, condenando o questionamento da realidade em suas múltiplas dimensões, como nos propõe o professor Paulo Freire.

Enfim, o combate às escolas mais sintonizadas com a realidade da classe trabalhadora eleva ao extremo a noção de que não há alternativa aos projetos hegemônicos do capitalismo, que se apropria e se utiliza de bens naturais como a terra a favor de uma elite que se beneficia com os males da desigualdade social. Todo discurso contrário passa a ser rotulado de doutrinação esquerdista.

Defendida como uma possibilidade de real desenvolvimento social no meio rural, a Escola do Campo não se coloca como neutra nem indiferente aos interesses antagônicos vivenciados pela sociedade de classes, interesses que buscam perpetuar uma organização social baseada na exploração da força de trabalho de tantos por uma minoria de privilegiados. Estes, em sua insanidade, se valem de uma formação moral e religiosa conservadora para inviabilizar o conhecimento científico como fundamento inegociável do ensino nas escolas públicas, principalmente naquelas destinadas aos camponeses.

A Escola Popular

A leitura crítica de um mundo que em suas relações sociais não consegue resolver os problemas da injustiça, da desigualdade, da miséria, dos sem-teto, dos sem-terra, dos sem trabalho, dos sem direito à educação, saúde e segurança é uma tarefa para especialistas, segundo os poderosos meios de comunicação de massa e seus alimentadores, jamais dos professores em suas escolas, que devem seguir à risca as determinações do Estado em seus limitados conteúdos, unificados em todo o território.

No final da década de 1980, uma conceituada revista de circulação nacional passou a fazer críticas sobre os conteúdos encontrados em alguns materiais do setor de educação do MST, que apontavam algumas verdades sobre o descobrimento, a independência e a escravidão no Brasil às nossas crianças, denunciando-as como conclusões absurdas e mentirosas sobre nossa história. A publicação acusava os materiais de subversivos e usava outros adjetivos menos nobres, mas “o tiro saiu pela culatra”, pois educadores e ativistas sociais de vários níveis e áreas do conhecimento passaram a procurar as escolas do MST em sinal de solidariedade, percebendo os princípios e objetivos que guiavam seu ensino.

Faz-se necessário mostrar a versão não oficial da história, até mesmo aquela que desmente a índole pacífica de um povo que aceita as arbitrariedades dos poderosos sem jamais reagir. São inúmeras as revoltas populares de indígenas, quilombolas, operários, camponeses e, mais recentemente, contra a ditadura militar, recuperando em parte a democracia.

Nos últimos anos, defendendo a reforma agrária popular, concluímos que ela não se fortalece sem uma educação que aponte as causas de nossos principais problemas sociais e indique aos jovens que a solução será construída com o protagonismo da classe trabalhadora, fazendo o caminho de retorno ao campo, onde estão as condições para viver com dignidade, trabalho, moradia e produção de alimentos para os demais trabalhadores. Promover o êxodo

urbano parece uma decisão simples e fácil e assim será, à medida que as condições de vida das cidades se tornarem insustentáveis, com a fome e o desemprego ganhando força a cada dia.

O Brasil é um dos maiores produtores de alimentos do mundo. Apenas a safra de milho, com mais de 100 milhões de toneladas, seria suficiente para sustentar os brasileiros que convivem com alguma carência alimentar. Nenhum fato novo mudará a realidade de sermos um país agrícola com infinitas possibilidades de promover uma verdadeira reforma agrária em seu rico território. Essa perspectiva deve ser discutida, pesquisada, ensinada e praticada nas escolas do campo, garantindo que os jovens permaneçam nos atuais assentamentos e capacitando o trabalhador desempregado nos centros urbanos para a retomada da terra e do trabalho nas atividades do meio rural, seja produzindo alimentos, seja operando nossas agroindústrias, fazendo uso racional de um território que foi um dia sonegado dos indígenas e pequenos camponeses.

Outro ponto relevante é que os camponeses capacitados poderão dar solução aos problemas ambientais, cada vez mais desesperadores e tratados com descaso pelas empresas agrocapiatalistas. Estas, preocupadas em produzir para a exportação, envenenam o solo, o ar e as águas, além de invadir reservas e áreas protegidas para ampliar as fronteiras agrícolas.

A questão ambiental, responsável por várias catástrofes naturais, não poderá ter sua solução adiada, sob pena de tornar-se irreversível nos próximos anos. A superação desses problemas passa pelo uso sustentável dos ecossistemas, desenvolvendo uma matriz produtiva moderna que não apenas interrompa a degradação ambiental, mas também crie condições para a recuperação da biodiversidade, sem a qual a espécie humana estará ameaçada de extinção.

O uso racional dos bens naturais não se encontra disponível e ao alcance de todos, sendo uma construção coletiva e de competência da classe trabalhadora, a mais castigada pelos desequilíbrios ambientais em qualquer parte do mundo. Aqui também o papel das escolas é preponderante, não apenas informando que devemos economizar água, acondicionar corretamente o lixo e não promover desmatamentos e queimadas, mas também propondo ações

práticas de ocupação e recuperação de solos degradados com o uso de tecnologias e equipamentos sofisticados desenvolvidos por cientistas e pesquisadores realmente comprometidos com a qualidade de vida.

A escola que hoje estamos construindo no campo, ainda chamada de Escola do Campo, pode ser vista como a propulsora de uma nova forma de viver, produzir e consumir no maior país agrícola do mundo, fazendo uso dos princípios que atendem aos legítimos interesses da classe trabalhadora sem perder de vista a importância dos cuidados com a natureza e dando o suporte necessário para a reforma agrária popular. Ao permitir a leitura correta de nossa realidade em toda a sua dimensão, deve também ser denominada de Educação Popular, como bem a definiu o professor Paulo Freire.

Para que a Escola do Campo alcance seus objetivos, faz-se necessário, então, considerar sua especificidade, garantindo o proposto na BNCC: uma educação de qualidade, equidade e excelência, a partir da adequação às características dessa modalidade por meio das competências específicas, levando em consideração o território, a formação docente e as condições para que a educação do campo cumpra seu objetivo, sem ser descaracterizada.

Concluimos este artigo com um trecho do relatório *Reimaginando nosso futuro juntos: um novo contrato social para a educação*, da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco):

[...] o conhecimento de agricultores, caçadores, coletores e pastores, muitas vezes transmitido ao longo de séculos, tem sido marginalizado pelo conhecimento técnico e tecnológico empregado por agrônomos, especialistas florestais, conservadores profissionais, empresas farmacêuticas e nutricionistas. Essa marginalização de formas de conhecimento não tecnológicas privou a humanidade de um vasto e diversificado arquivo de conhecimento sobre o ser humano, sobre a natureza, sobre o meio ambiente e sobre a cosmologia. (UNESCO, 2022, p. 34).

Necessitamos, urgentemente, de um novo contrato social para a educação que possa reparar as injustiças enquanto transforma o futuro, trazendo possibilidades viáveis para que as próximas gerações possam desfrutar de um planeta habitável, livre das mazelas dos tempos atuais.

Referências

- BEZERRA NETO**, Luiz; **BEZERRA**, Maria Cristina dos Santos; **LEITE NETO**, José (org.). *Na luta pela terra, a conquista do conhecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.
- FREIRE**, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- LEHER**, Roberto. Educação popular como estratégia política. In: **ALMEIDA**, Maria de Lourdes Pinto; **JEZINE**, Edineide (org.). *Educação e movimentos sociais*. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010.
- UNESCO**. *Reimaginando nosso futuro juntos: um novo contrato social para a educação*. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>.
- VARGAS**, Maria Cristina; **SILVA**, Nívia Regina da (org.). *De onde vem nossa comida?* São Paulo: Expressão Popular, 2016.

A BNCC e a educação escolar indígena

**POR UMA EDUCAÇÃO ESPECÍFICA,
DIFERENCIADA E INTERCULTURAL**

ANTONIO H. AGUILERA URQUIZA

Doutor em antropologia (Universidade de Salamanca/Espanha).
Coordenador da pós-graduação em antropologia e professor da pós-graduação
em direito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professor
colaborador da pós-graduação em educação da Universidade Católica Dom
Bosco (UCDB). Representante da Associação Brasileira de Antropologia (ABA)
na Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI). Coordenador da
Rede/MS da Ação Saberes Indígenas na Escola (MEC).

Introdução

Mesmo sendo prevista na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) percorreu longo caminho até ser apresentada oficialmente como uma política para a educação integral e o desenvolvimento pleno dos estudantes com respeito às diferenças.

Em relação à educação escolar indígena, a ênfase do documento recai sobre os direitos conquistados pelos povos originários, porém pouco avança em relação a sua história e cultura, o que seria essencial para compreender nossa identidade como nação. Justamente por ser um documento técnico e de referência para a educação no país, deveria contemplar as diversidades locais e regionais das comunidades indígenas.

Por ser uma das modalidades da BNCC, a educação escolar indígena atualiza o debate acerca de seus fundamentos e, particularmente, a reflexão e a prática do fazer curricular, lembrando que a especificidade é uma das marcas dessa proposta, garantida no nosso ordenamento jurídico. Por se tratar de um documento técnico e de referência para a educação no país, deveria contemplar as diversidades locais e regionais das comunidades.

Este artigo é fruto da experiência do autor ao longo de mais de 30 anos em contato com povos indígenas e suas práticas educativas, e foi construído com base em pesquisa bibliográfica e trabalho de campo, especialmente nos encontros de formação permanente de professores indígenas no Centro-Oeste brasileiro. Seu objetivo é apresentar algumas considerações acerca do percurso dessa modalidade de educação até o momento atual, em diálogo com as normativas legais, dentre elas, a BNCC.

A BNCC e a educação escolar indígena – o geral e o particular

Antes de entrar no debate acerca da interação/interlocução entre a educação escolar indígena e a BNCC, vamos traçar, ainda que rapidamente, o percurso de suas práticas e das transformações que sofreu nas últimas décadas. Assim, é possível compreendermos melhor as considerações e os desafios para as atuais políticas públicas educacionais.

Educação para o “índio”

Como afirmado por Aguilera Urquiza (2010, p. 75), “não se pode negar que durante quase cinco séculos, com raríssimas exceções, a educação escolar serviu como ponta de lança para o processo de aculturação e consequente dominação dos povos indígenas no Brasil”. Ferreira (2001, pp. 71-111) considera que esse período é dividido em quatro fases, sendo a primeira correspondente ao período colonial e imperial, quando a escolarização esteve sob a responsabilidade dos missionários católicos.

Pode-se dizer que os objetivos das práticas educacionais, neste período, era negar a diversidade dos índios, ou seja, acabar com suas culturas, ao mesmo tempo em que incorporavam os indígenas à sociedade nacional como mão de obra. (AGUILERA URQUIZA, 2010, p. 75).

A próxima fase já é no início do século 20, com a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910, quando ocorre uma importante mudança na orientação da política indigenista do país. Após quatro séculos de total descaso, pela primeira vez o Estado propõe uma política para os indígenas, baseada nos ideais positivistas e

com o propósito de “integrar” os “silvícolas” à comunhão nacional. Nesse contexto, mais uma vez, a educação servirá como estratégia para “civilizar o indígena”, apesar de certa preocupação com a diversidade linguística. No final dos anos 1960, mesmo com a substituição do SPI pela Fundação Nacional do Índio (Funai), permanece a desconsideração em relação à diversidade cultural dos povos indígenas e seu direito à autodeterminação.

Foi preciso esperar o início da organização dos povos indígenas, com apoio de universidades, organizações não-governamentais e antropólogos, para caracterizar o que chamamos de terceiro período, marcado pela luta por direitos e autonomia, pela revalorização das línguas e culturas e, sobretudo, pelo início da pressão para a demarcação de territórios. Nesse momento têm início as primeiras experiências de uma educação específica e diferenciada, com a marca das comunidades indígenas.

Indivíduos e grupos passaram a desenvolver, a partir dos anos de 1970, experiências com educação escolar em áreas indígenas, porém marcadas por outros fundamentos ideológicos: respeito à autodeterminação, currículos diferenciados, materiais específicos, dentre outros (AGUILERA URQUIZA, 2010, p. 77).

Em suma, podemos dizer que desde a chegada dos jesuítas ao Brasil, em meados do século 16, ocorre a prática do que se convencionou chamar de uma educação *para* o índio (MELIÁ, 1979), ou seja, uma proposta de alfabetização nos padrões ocidentais, sem considerar as especificidades culturais dos povos originários. Foi necessário, assim, um longo percurso até que as próprias comunidades indígenas constatassem que a educação escolar, de “instrumento de opressão e integração forçada” (AGUILERA URQUIZA, 2010, p. 77), poderia tornar-se uma ferramenta de luta a favor de seus interesses, na dinâmica histórica de contato de cada um desses povos com a “sociedade nacional”.

Educação escolar indígena específica e diferenciada

A partir da Constituição Federal (CF) de 1988, constatamos uma guinada epistemológica na relação do Estado brasileiro com as populações indígenas, o que marca o início da quarta fase. Fruto de toda uma mobilização e demanda do movimento indígena, o texto constitucional supera a visão da integração e propõe o respeito às culturas e à diversidade dos povos originários.

Há tempos a educação escolar indígena deixou de ser novidade, para a maioria dos próprios indígenas, ou para os vários níveis do sistema de ensino brasileiro. Desde a década de 1970, ou seja, muito antes da Constituição Federal de 1988 ou da própria LDB (1996), em várias regiões do país já se ensaiavam novas práticas nas escolas das aldeias, antecipando aquilo que viria a ser chamado de: educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária (BRASIL, 1998; NASCIMENTO; AGUILERA URQUIZA, 2014, p. 112).

É nesse contexto que, em 1998, é publicado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), após longo processo de consulta às próprias comunidades e aos estudiosos da temática. Seguindo as diretrizes traçadas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, esse documento inova ao propor referências curriculares para as escolas indígenas de todo o país. Os princípios que sustentam a educação escolar indígena até os dias de hoje já estavam lá, propondo uma educação específica, diferenciada, bilíngue, comunitária e intercultural.

Afirmamos, assim, que o ordenamento jurídico de referência (CF/88 e LDB/96) não foi apenas ponto de chegada e conquista do movimento indígena, mas, sobretudo, ponto de partida para novos desafios, como a implementação dessa nova proposta de educação escolar indígena construída com base na realidade de cada povo e com o protagonismo dos sujeitos.

Nas últimas décadas, temos constatado o processo de implantação desse novo programa de educação escolar indígena, focado nas particularidades e, sobretudo, na revalorização da cultura e das línguas maternas, por cada etnia, à sua maneira. Além disso, a garantia legal de respeito aos “processos próprios de aprendizagem”, conforme consta na LDB (1996), significa um repensar do próprio processo de “ensino-aprendizagem”, tendo em vista que cada povo tem sua “pedagogia tradicional”, seu ritmo e seus processos de aprendizagem. A guinada epistemológica, nesse ponto, não visa homogeneizar o mesmo modelo de escola/currículo para todas as realidades, mas, ao contrário, o modelo de escola (ocidental) deverá se adequar, em seu currículo, calendário e metodologias, às realidades de cada comunidade.

Quando propomos uma escola indígena que seja intercultural, reportamos à compreensão colocada pelo RCNEI:

Porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política (BRASIL, 1998, p. 24).

A escola indígena, além de específica e diferenciada, deve ter seu currículo e cotidiano concebidos a partir da realidade de cada comunidade. Também deverá ser uma escola intercultural: deve trabalhar conteúdos da sociedade ocidental em diálogo com os saberes locais. Essa colaboração deve se dar no nível do currículo, mas também no das práticas didáticas e de convivência na escola e na comunidade.

Reafirmamos a compreensão do professor Gersem Baniwa de que “todo projeto escolar só será escola indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade” (BRASIL, 1998, p. 25). Assim, para além do elemento da

interculturalidade e da especificidade, a garantia da autonomia na concepção e na gestão da escola indígena é fundamental. Por outro lado, essa autonomia é um processo em construção, de maneira particular, na relação com técnicos das secretarias de Educação (municipal e estadual).

Pensando à frente

A partir do momento em que a BNCC expressa o desejo da “igualdade educacional sobre as singularidades”, observa-se a presença do projeto de modernidade que colabora para a organização de identidades homogêneas, a afirmação da hegemonia da cultura ocidental, a minimização da diferença e o silenciamento de um currículo que valoriza culturas marginalizadas e vozes inferiorizadas (CANDAUI, 2007). Ainda nessa discussão, fica evidente a hegemonia e a padronização que o documento pretende realizar a partir da sua prática no ambiente escolar (NASCIMENTO *et al.*, 2021, p. 206).

Como todo documento que pretende ser referência, a BNCC defende inevitavelmente o princípio da homogeneização. Em relação aos povos indígenas, ela não considera as inúmeras etnias presentes no país e suas respectivas especificidades e pedagogias. Podemos afirmar que a proposta de uma base nacional comum destaca a uniformização de conteúdos organizados para um modelo de sociedade, no qual as identidades e as culturas dos povos tradicionais perdem seus espaços.

Antes da homologação da BNCC (2017/18), foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2012), que poderiam ter sido levadas em consideração para a elaboração da base. Trata-se, assim, de ter em conta sujeitos indígenas concretos, que vivem as ambiguidades e os conflitos cotidianos, bem como suas identidades e a identidade que almejam para as escolas em suas diferentes comunidades. Apesar

das dificuldades que a escola indígena ainda enfrenta, os movimentos indígenas colocam em tensão os padrões homogêneos e colonizadores de escola, reforçados pela BNCC. Mesmo envolta nas ambivalências e travas colocadas pela colonização, essa instituição faz parte da vida dos povos originários e cumpre a função social de trabalhar os conhecimentos sem deixar de fora suas culturas, ou seja, os saberes que garantem a diferença no currículo, espaço de luta, e na produção de sujeitos indígenas (NASCIMENTO; AGUILERA URQUIZA, 2015).

A relação cultura, identidade e currículo sempre esteve presente nos propósitos dos diferentes paradigmas que orientaram as relações sociais como práticas de produção de sentidos e significados. Ao compreender o lugar que a escola, enquanto instituição, ocupa nos diferentes tempos e espaços das políticas colonizadoras – impostas aos povos indígenas – e no processo de construção de uma política cuja centralidade é reverter esse quadro por meio dos movimentos sociais indígenas, descobrimos a importância do currículo como produtor de identidade (NASCIMENTO; AGUILERA URQUIZA, 2015). É nesse sentido que defendemos uma BNCC mais flexível para acolher essas diferenças que compõem o mosaico da diversidade cultural dos povos originários.

A proposta de um currículo intercultural vai muito além de ser apenas uma demanda proposta à educação escolar indígena. Romper com políticas e paradigmas conservadores e integracionistas tem sido o grande desafio dos sistemas e dos movimentos indígenas na trajetória da reinvenção da escola indígena, após 500 anos de colonialidade do poder e dos saberes (MIGNOLO, 2003; QUIJANO, 2005; WALSH, 2010).

Conforme Nascimento e Aguilera Urquiza (2015), os indígenas, como povos possuidores de outras lógicas de produção de conhecimento, chegam a todos os níveis de escolaridade com outros valores e concepções de mundo. No bojo dessas diferenças potenciais, trazem a compreensão de que suas formações não são meros desejos individuais, mas envolvem necessidades coletivas, característica importante para os grupos étnicos indígenas, tendo em vista que consideram a identidade cultural ou social como referência bá-

sica para definir aquilo que são e que, por sua vez, serve como horizonte para políticas e projetos que visem a suas comunidades.

Nessa aparente “virada”, pelo menos no campo teórico e jurídico, realizada pela escola indígena a partir dos anos 1980, duas categorias tornam-se fundamentais e são rigorosamente refletidas: o currículo para cada uma das escolas indígenas, que passa a ser visto, sobretudo, como prática cultural cuja identidade está na natureza e na história de cada comunidade, e o surgimento, como necessidade epistemológica e cultural, da figura do *professor índio*, como produtor e/ou organizador do conhecimento tradicional elaborado/reelaborado e *vivido* pelo *seu* povo, que deve fazer a articulação, por meio do diálogo, com outras culturas e outros saberes. Nas duas situações, a cultura, além de um terreno de encontros, ação, experiência e criações, também é entendida como prática produtora de identidades (NASCIMENTO *et al.*, 2021, p. 210).

Nesse sentido, é possível supor que o currículo da escola indígena é mediado por discursos, narrativas e saberes que trazem outras histórias e agrega elementos que ainda não cabem na concepção de currículo dos órgãos oficiais, como é o caso da BNCC. Apesar dos avanços alcançados e de um novo discurso ter se instaurado entre os povos indígenas, as escolas nas aldeias ainda ficam à mercê da disponibilidade política dos gestores das redes e sistemas, o que inclui a capacitação de profissionais indígenas ou não, para o atendimento das demandas nas comunidades (NASCIMENTO; AGUILERA URQUIZA, 2015).

Referências

- AGUILERA URQUIZA**, Antonio H. Educação escolar indígena no Brasil: os caminhos de uma guinada política e epistemológica? In: NASCIMENTO, C. G. (org.) *O verso e o reverso da educação: das políticas às pedagogias alternativas*. Goiânia: Editora PUC-GO, 2010, v. 01, p. 137-166.
- BRASIL**. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.
- BRASIL**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE nº 13/2012*. Assunto: institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Brasília, DF: MEC/CNE, 2012.
- BRASIL**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Referencial Curricular Nacional da Educação Indígena (RCNEI)*. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf.
- CANDAU**, Vera. *Reinventar a escola*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- FERREIRA**, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: LOPES DA SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.
- MELIÁ**, Bartolomeu. *Educação escolar indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.
- MIGNOLO**, Walter D. *Histórias locais / Projetos globais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- NASCIMENTO**, Adir C.; AGUILERA URQUIZA, Antonio H. Curriculum and the production of indigenous subjects. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 37, n. 4, p. 427-435, Oct./Dec., 2015.

- NASCIMENTO**, Adir C.; VIEIRA, Carlos Magno Naglis Vieira; AGUILERA URQUIZA, Antonio H.; LANDA, Beatriz dos Santos. Educação escolar indígena e a Base Nacional Comum Curricular. *In*: SILVA, F. C. T.; NOVAES, L. C. (org.) *Conhecimentos em ação e a Base Nacional Comum Curricular*. Campo Grande: Editora Oeste, 2021.
- NASCIMENTO**, Adir; AGUILERA URQUIZA, Antonio H. Práticas de ensino no contexto das escolas indígenas: diálogo de saberes e epistemologias. *Educação em Foco* (Juiz de Fora), v. 19, p. 111-128, 2014.
- QUIJANO**, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, set. 2005, p. 107-130. (Colección Sur Sur).
- WALSH**, Catherine. *Estudos (inter)culturais na chave descolonial*. Tabula Rasa, Bogotá, Colômbia, n. 12, p. 209-227, enero/junio 2010.

A educação escolar quilombola em números

CONQUISTAS E DESAFIOS

GIVÂNIA MARIA DA SILVA

Professora e pesquisadora quilombola. Mestre em políticas públicas e gestão da educação e doutoranda em sociologia pela Universidade de Brasília (UnB). Pesquisadora da Associação Brasileira de Pesquisadores/asNegros/as (ABPN), do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (Neab/Ceam/UnB) e do Grupo de Estudos e Pesquisa Sobre Políticas, História, Educação e Relações Raciais e Gênero (Geppherg/UnB), entre outros grupos. Integrante da Rede de Ativistas pela Educação do Malala Fund no Brasil.

BÁRBARA OLIVEIRA SOUZA

Doutora em antropologia pela UnB, pesquisadora associada e professora voluntária do Neab/Ceam/UnB. Pesquisadora associada à ABPN. Coordenou pesquisas sobre a cultura afro-brasileira e afro-cubana em parceria com o Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello. Atualmente, desenvolve projetos de desenvolvimento sustentável junto ao Instituto Rede Terra.

A educação escolar quilombola e os direitos territoriais

Alguns pontos são fundamentais para refletirmos sobre a educação quilombola no contexto brasileiro atual. O primeiro deles está vinculado ao direito aos territórios quilombolas como um aspecto fundamental para assegurar o direito à educação às comunidades.

A identidade quilombola é estruturada com base em seus territórios tradicionais. Pensar a educação quilombola demanda, necessariamente, refletir sobre o território e sobre a luta para assegurar o direito a ele. Portanto, a educação quilombola é um processo de luta política vinculada à defesa de seus territórios.

Historicamente, as comunidades quilombolas têm vivenciado efeitos do racismo estrutural (Almeida, 2018). Nessas comunidades, há muitas gerações impõem-se diversas barreiras no acesso às políticas públicas fundamentais, como as ambientais, educacionais e de saúde, e àquelas voltadas à regularização fundiária de territórios tradicionais.

A existência das comunidades quilombolas e a luta por sua educação estão fundamentalmente vinculadas à garantia de seus direitos fundiários. Isso porque a identidade dos quilombos mantém vínculos profundos com a terra/o território tradicional por meio dos modos de vida e dos processos de resistências à opressão histórica sofrida por eles tanto no meio rural quanto no urbano.

Terra e território possuem diferentes sentidos e usos. Envolvem plantio e produção; vivências e expressões de manifestações culturais e celebrações; construção de espaços sagrados e vinculados a memórias ancestrais. As relações e os modos de vida associam-se a outras características de natureza cultural e simbólica e a aspectos político-organizativos, como as lutas por reconhecimento e direitos.

No Brasil, a batalha das comunidades quilombolas por seus territórios fundamenta-se em marcos legais, como o artigo 68 do

Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) e os artigos 215 e 216 da Constituição de 1988. De acordo com esses dispositivos, é dever do Estado brasileiro garantir os territórios dos quilombos, assim como proteger seus modos de viver, fazer e criar bens materiais e imateriais associados à identidade e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade.

Na atualidade, a maior parte das comunidades quilombolas não tem assegurado o direito a seus territórios: entre as 6 mil comunidades,¹ apenas 246 títulos foram expedidos para 357 delas. Além disso, os quilombos convivem com ameaças de expropriação, conflito e violação de seus direitos. A luta pela terra e pelo fim da violência é fundamental para avançarmos no direito à educação nas comunidades quilombolas.

No campo das lutas pela educação das relações étnico-raciais e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas, pauta histórica dos movimentos negros, conquistaram-se alguns marcos: a Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino dessas questões, fundamentais para pensar a sociedade brasileira na educação básica; o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº12.288/2010); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução CNE/CP 1/2004); e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Resolução CNE/CEB 8/2012). Essas conquistas fortalecem também a histórica luta pelo direito à educação nas comunidades quilombolas.

A luta cotidiana dos quilombos pela educação, e por meio dela, ganhou destaque em algumas comunidades pelo Brasil. Conceição das Crioulas, comunidade situada em Salgueiro, no semiárido de Pernambuco, é uma das referências nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica. Os processos educativos dessa comunidade, assim como seus marcos pedagógicos, regulamentares e organizacionais, influenciaram diretamente a construção das

1. Fontes: Quantidade de comunidades quilombolas – Coordenação Nacional de Quilombos (Conaq), 2022. Quantidade de títulos de regularização fundiária de territórios quilombolas: INCRA, 2021.

Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, instituídas simbolicamente em 20 de novembro de 2012 (Dia Nacional da Consciência Negra).

Tais diretrizes buscam garantir a pedagogia própria, o respeito à especificidade étnico-racial e cultural de cada comunidade, a formação específica de seu quadro docente e materiais didáticos e paradidáticos específicos, a partir dos princípios constitucionais, de uma base nacional comum e dos princípios que norteiam a educação básica brasileira. Essas diretrizes devem orientar não só as escolas quilombolas, mas também aquelas que recebem alunos quilombolas fora de suas comunidades de origem.

As conquistas históricas são fundamentais, mas a implementação desses marcos ainda é bastante limitada. Mesmo após as comunidades quilombolas passarem a ter acesso a políticas públicas educacionais como um direito universal, fato recente na história do Brasil, permanecem as desigualdades estruturais no acesso à educação. Muitos quilombos vivenciam a pouca estrutura ou até o fechamento das escolas em seus territórios, a contratação precária de professores e a falta de implementação de leis e direitos relacionados à educação quilombola em sua diversidade. Outro fator preocupante é a invisibilidade dos dados sobre a educação quilombola – que serão abordados a seguir.

Análise do Censo Escolar e da educação quilombola

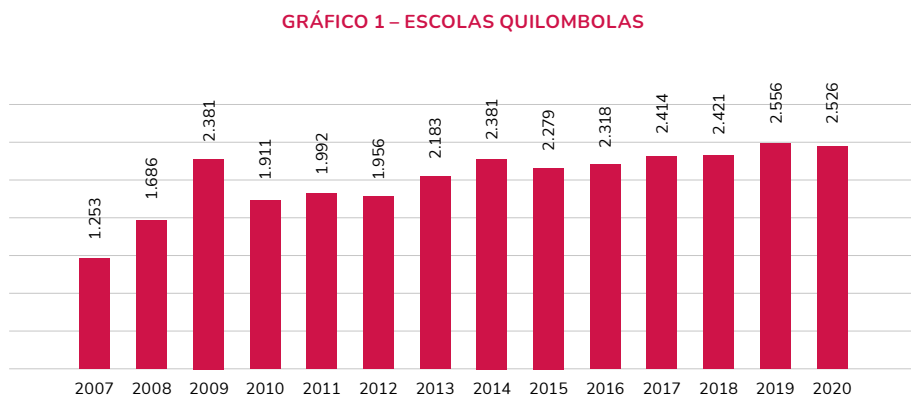
Desde 2004, as escolas quilombolas passaram a ser visíveis no Censo Escolar produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Durante muitos anos, os dados sobre esse universo estavam disponíveis em relatórios publicados periodicamente pelo Ministério da Educação (MEC) e em outros

realizados pelo Inep, como as Notas Estatísticas disponíveis para o Censo Escolar, de fácil acesso para a sociedade em geral.²

Contudo, desde 2017, tem havido uma invisibilidade crescente das informações censuais sobre a educação quilombola, o que fragiliza o conhecimento dessa modalidade de ensino por parte de lideranças comunitárias, estudantes, pesquisadores, gestores públicos em geral e da educação em particular. A invisibilidade fomenta a desigualdade e a falta de direitos. O que não está visível passa a não ser palpável, e isso gera menos mobilização social em prol de ações que garantam direitos.

Na atualidade, para conhecer a situação da educação quilombola, é necessário analisar os dados do Censo Escolar da Educação Básica sem nenhum tratamento nem análise pelo MEC, o que muitas vezes demanda serviço especializado, restringindo o alcance dessas informações. Para dar maior visibilidade aos dados disponíveis, analisamos e compartilhamos aqui as informações encontradas em gráficos que incluem os dados até março de 2020.

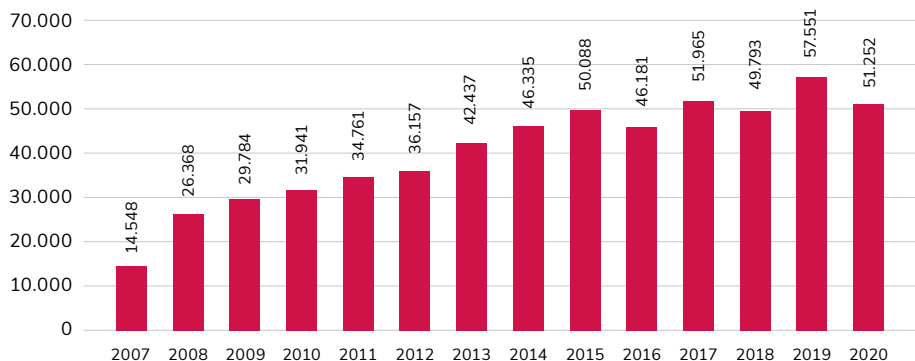
O **Gráfico 1** indica a quantidade de escolas quilombolas no Brasil por ano.



2. A última Nota Estatística que trouxe detalhamento dos dados sobre a educação escolar quilombola foi publicada pelo Inep em 2017. Desde então, mais nenhuma informação sobre educação escolar quilombola passou a constar nesses documentos. O último trabalho de outra importante entidade, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), sobre educação escolar quilombola é de 2016. Portanto, há uma queda significativa na produção e análise de dados sobre o tema por órgãos públicos federais.

O **Gráfico 2** informa a quantidade de docentes nas escolas quilombolas da educação básica por ano. Entre 2019 e 2020, antes de se registrarem os impactos da pandemia da covid-19 na educação, é possível perceber uma queda considerável (11%).

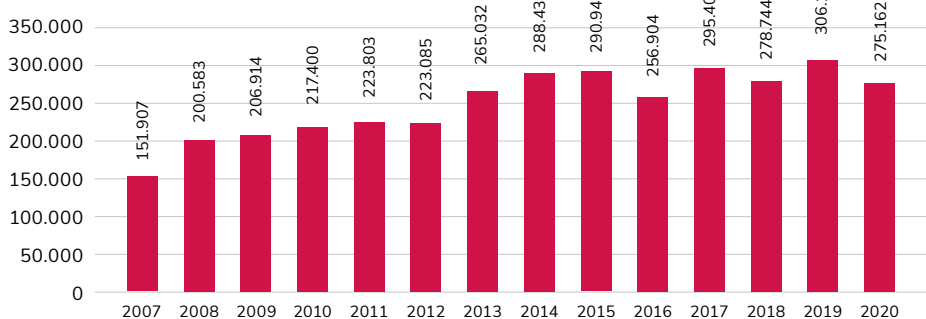
GRÁFICO 2 – DOCENTES EM ESCOLAS QUILOMBOLAS



Fonte: Censo Escolar da Educação Básica 2020, MEC/Inep.

A quantidade de matrículas em escolas situadas em áreas de comunidades quilombolas apresentou um crescimento no período de 2007 a 2019, conforme se pode verificar no **Gráfico 3**. Contudo, entre 2019 e 2020, houve queda de 10,1%, que se somam ao recuo no número de escolas e de docentes quilombolas.

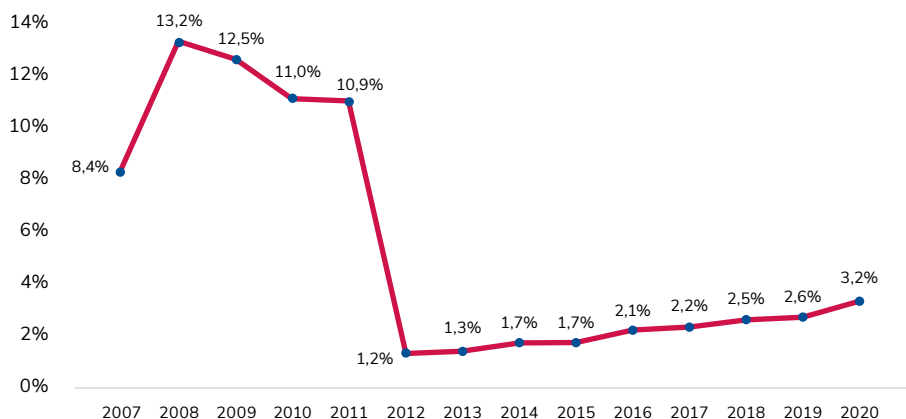
GRÁFICO 3 – MATRÍCULAS EM ESCOLAS QUILOMBOLAS



Fonte: Censo Escolar da Educação Básica 2020, MEC/Inep.

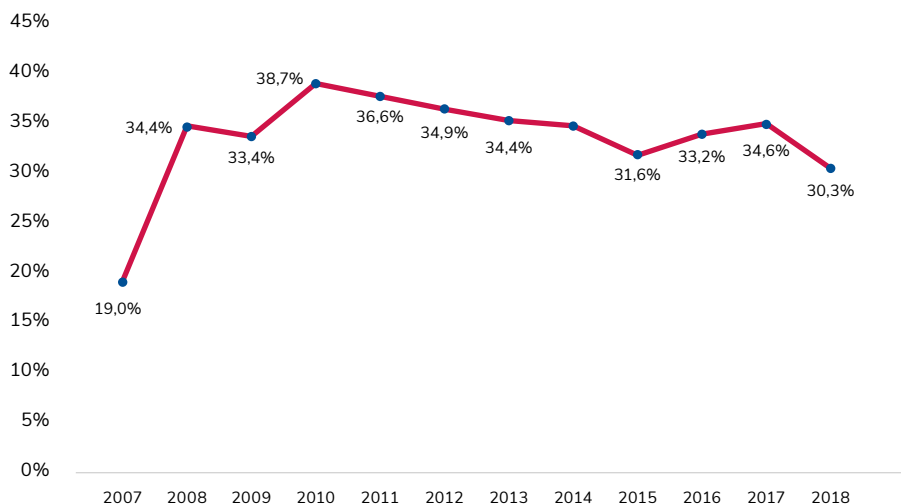
O percentual de docentes que realizaram cursos de formação específica em temáticas relacionadas à educação quilombola é muito baixo em relação ao total de profissionais, conforme demonstra o **Gráfico 4**. De acordo com o Censo Escolar de 2020, apenas 3,2% dos professores de escolas quilombolas realizaram cursos voltados às temáticas da educação das relações étnico-raciais e da cultura afro-brasileira e africana, assim como cursos voltados à interculturalidade e à diversidade.

GRÁFICO 4 – DOCENTES DE ESCOLAS QUILOMBOLAS QUE FIZERAM CURSOS ESPECIAIS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA INTERCULTURALIDADE E DIVERSIDADE (em %)



Os dados também apontam que apenas cerca de 30% das escolas em áreas quilombolas possuem acesso a material didático específico para a diversidade sociocultural dessas comunidades, conforme preconizam as diretrizes. No **Gráfico 5**, destaca-se, ainda, que o percentual de escolas que acessam esses materiais recuou em 2018. Não há informação disponível para 2019 e 2020.

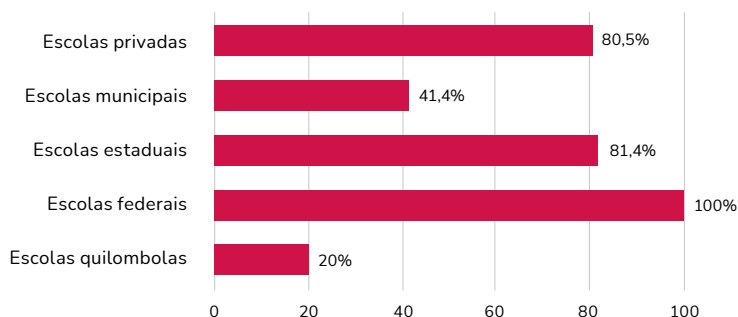
GRÁFICO 5 – PRESENÇA DE MATERIAIS DIDÁTICOS ESPECÍFICOS PARA ATENDIMENTO À DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL EM ESCOLAS QUILOMBOLAS (em %)



Fonte: Censo Escolar da Educação Básica 2018, MEC/Inep.

Em relação à estrutura física das escolas quilombolas, observa-se uma ausência histórica de equipamentos como bibliotecas e quadras esportivas – apenas 21% contam com biblioteca ou sala de leitura (Censo Escolar 2020). As escolas quilombolas estão em desvantagem significativa no acesso a biblioteca/sala de leitura em relação a todos os modelos de gestão escolar, conforme se vê no **Gráfico 6**.

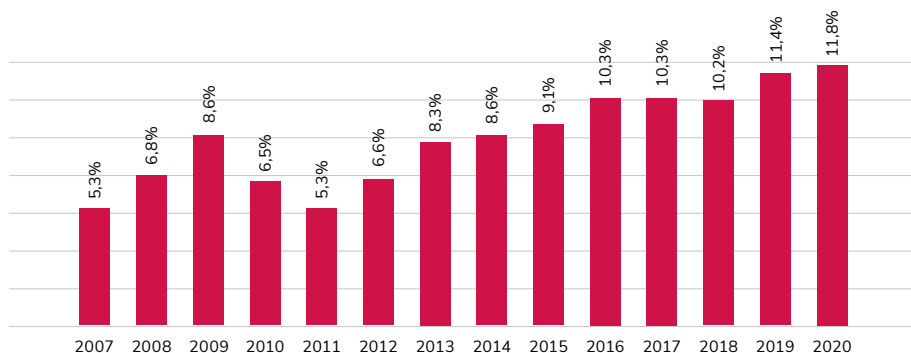
GRÁFICO 6 – PRESENÇA DE SALA DE LEITURA/BIBLIOTECA EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL (em %)



Fonte: Censo Escolar da Educação Básica 2019, MEC/Inep.

As escolas quilombolas com quadra esportiva (cobertas ou não) representam um percentual ainda menor em relação ao total de escolas. Em 2020, apenas 11,8% das escolas quilombolas tinham esse equipamento, como mostra o **Gráfico 7**.

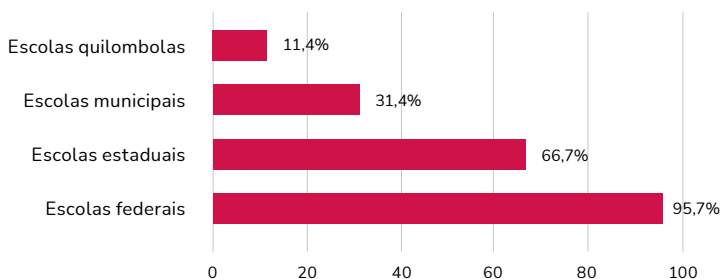
GRÁFICO 7 – ESCOLAS QUILOMBOLAS COM QUADRA ESPORTIVA (COBERTA OU NÃO COBERTA) (em %)



Fonte: Censo Escolar da Educação Básica 2020, MEC/Inep.

Analisando-se o percentual de escolas quilombolas que têm quadra esportiva (coberta ou não coberta) em relação a escolas federais, municipais e estaduais com tal equipamento, percebe-se a grande desigualdade, conforme indica o **Gráfico 8**.

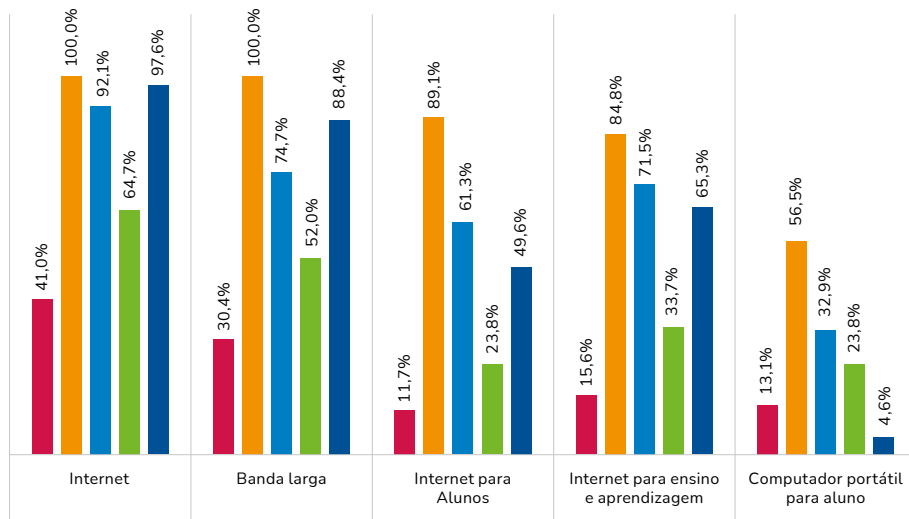
GRÁFICO 8 – ESCOLAS COM QUADRA ESPORTIVA (COBERTA OU NÃO COBERTA) (em %)



Fonte: Censo Escolar da Educação Básica 2019, MEC/Inep.

Em relação ao acesso à internet e aos recursos tecnológicos disponíveis para a educação quilombola, em comparação com o conjunto de escolas do Brasil, também se percebe enorme desigualdade, conforme mostra o **Gráfico 9**.

GRÁFICO 9 – ESCOLAS COM ACESSO À INTERNET E RECURSOS (em %)



Fonte: Censo Escolar da Educação Básica 2020, MEC/Inep.

- Escolas quilombolas (n = 2.526)
- Escolas municipais (n = 78.046)
- Escolas federais (n = 46)
- Escolas privadas (n = 24.743)
- Escolas estaduais (n = 22.005)

Os dados do Censo Escolar também explicitam que algumas das demandas importantes para a promoção da educação em comunidades quilombolas ainda são um desafio. Um dos mais relevantes é a baixa presença de escolas de ensino médio regular e profissionalizante nas comunidades, assim como de matrículas nesses níveis de ensino. Com essa limitação, é um risco concreto que a expansão do ensino superior para a população negra no país, por meio das ações afirmativas, possa diminuir sua efetividade entre os estudantes

quilombolas. Cabe destacar que o acesso às universidades e a promoção de ações afirmativas, frutos das lutas do movimento negro, constituem-se como uma resposta histórica para promover a equidade educacional da população brasileira em sua diversidade étnico-racial.

Esse passeio pelo histórico de lutas para a construção de marcos legais voltados à educação antirracista e plural demonstra conquistas relevantes da mobilização dos movimentos negro e quilombola. Contudo, ao analisarmos os dados disponíveis no Censo Escolar, é possível verificar o enorme desafio ainda presente para que direitos e leis sejam plenamente implementados nas comunidades quilombolas e para que a efetivação do direito à educação ocorra de forma mais equânime no país.

Considerações finais

Os dados do Censo Escolar relacionados às escolas quilombolas fazem um alerta fundamental e demandam que algumas questões sejam mais bem analisadas, tanto para qualificar políticas públicas sobre o tema quanto para melhor informar educadores e movimentos que lutam em prol dos direitos da educação quilombola.

Destacamos, a seguir, alguns dos pontos relevantes para a conclusão dessa análise.

- Tendência de queda do número de estudantes matriculados em escolas quilombolas e da quantidade de escolas em área quilombola, com base nos dados de 2019 e 2020.
- Exclusão do acesso à internet e a recursos tecnológicos para a educação. Impacto ampliado desse cenário no contexto da pandemia de covid-19.
- Políticas públicas para educação quilombola fragilizadas e grande invisibilidade da educação quilombola em pesquisas e análises oficiais sobre educação.

- Estrutura das escolas quilombolas com disponibilidade de equipamentos bem abaixo da média nacional.
- Baixíssima de cursos sobre relações étnico-raciais e a cultura afro-brasileira e africana, assegurados pela Lei nº 10.639/2003, entre docentes de escolas quilombolas.

Com base nesses pontos sobre o cenário atual, trazemos, a seguir, algumas questões que podem direcionar a caminhada na luta pela educação quilombola. Partindo de referenciais mais equânimes e na defesa pela educação quilombola plural constituem-se como desafios:

- garantir o direito à escola nas comunidades quilombolas, sem o fechamento de unidades existentes nem o deslocamento dos estudantes a áreas distantes (o que agrava o risco de evasão escolar);
- ampliar a capacitação de docentes para a educação escolar quilombola, conforme estabelece a legislação em vigor;
- expandir o olhar em pesquisas oficiais para a educação quilombola e sua divulgação;
- qualificar a estrutura das escolas quilombolas e assegurar o acesso à internet e à tecnologia.

Ainda são grandes os desafios para a efetiva implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola. No cotidiano da maior parte das unidades quilombolas, as diretrizes ainda não saíram do papel, o que aponta para o quão necessário é o envolvimento da gestão educacional nos âmbitos federal, estadual e municipal para a implementação das referidas diretrizes. Evidencia-se também o desconhecimento dos gestores sobre a educação para as relações étnico-raciais, o que dificulta sua implementação e o fortalecimento dos direitos quilombolas. Priorizar a educação escolar quilombola em uma perspectiva ampliada para sua efetiva implementação é fundamental para o fortalecimento da educação no Brasil.

Referências

- ALMEIDA**, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019. (Feminismos plurais).
- ARAÚJO**, Eduardo Fernandes de. *Agostinha – por três léguas em quadra: a temática quilombola na perspectiva global-local*. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.
- BRASIL**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
- BRASIL**. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Resultados [do Censo Escolar da Educação Básica]*. Brasília, DF: MEC/Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>.
- BRASIL**. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.
- BRASIL**. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm.
- BRASIL**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2012. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN82012.pdf.

- BRASIL.** Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004.* Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>.
- BRASIL.** Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CEB nº 8, de 05 de junho de 2012.. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2012. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf.
- BRASIL.** *Lei nº12.288, de 20 de julho de 2010.* Estatuto da Igualdade Racial. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm.
- COORDENAÇÃO NACIONAL DE ARTICULAÇÃO DAS COMUNIDADES NEGRAS RURAIS QUILOMBOLAS (CONAQ); TERRA DE DIREITOS.** *Racismo e violência contra quilombos no Brasil.* Curitiba: Terra de Direitos, 2018. Disponível em: https://terradedireitos.org.br/uploads/arquivos/%28final%29-Racismo-e-Violencia-Quilombola_CONAQ_Terra-de-Direitos_FN_WEB.pdf.
- GEHLEN,** Ivaldo; SILVA, Marta Borba; SANTOS, Simone Ritta dos (org.). *Diversidade e proteção social: estudos quanti-qualitativos das populações de Porto Alegre.* Porto Alegre: Cenhury, 2008.
- GOMES,** Flávio dos Santos: *Mocambos e quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil.* São Paulo: Claro Enigma, 2015. (Agenda brasileira).
- NASCIMENTO,** Abdias do. *O Quilombismo.* Petrópolis: Vozes, 1980.
- OXFAM BRASIL.** *País estagnado: um retrato das desigualdades brasileiras.* São Paulo: Oxfam Brasil, 2018. Disponível em:

<https://www.oxfam.org.br/um-retrato-das-desigualdades-brasileiras/pais-estagnado/>.

SILVA, Givânia Maria da. *Educação como processo de luta política: a experiência de “educação diferenciada” do Território Quilombola de Conceição das Crioulas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12533/1/2012_GivaniaMariadaSilva.pdf.

SOUZA, Bárbara Oliveira. *Aquilombar-se: panorama sobre o Movimento Quilombola Brasileiro*. Curitiba: Appris, 2016.

A BNCC e a educação a distância

PONTOS DE REFLEXÃO

ANDRÉIA DA SILVA QUINTANILHA SOUSA

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), linha educação, política e práxis educativas, tem pós-doutorado financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) na Universidade do Algarve (2016), na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2015) e no Observatório da Educação PUCRS (2009). Doutorado (2004) e mestrado em educação (2000) pela UFRN e graduação em história pela Universidade Federal de Rondônia (1990). Pesquisadora da Rede Universitas, grupo ligado ao GT 11 – Política de Educação Superior da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (Anped) e líder do Grupo de Pesquisa Análise de Políticas Públicas Intersetorial (GAPPI/UFRN).

EMANUELLE LOURENÇO DO NASCIMENTO

Pedagoga, é mestre em educação e estudante de doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora da rede pública do município de São Gonçalo do Amarante (RN). Membro do Grupo de Pesquisa de Análise de Políticas Públicas Intersetorial (GAPPI/UFRN).

Introdução

O convite para escrever um dos capítulos do segundo volume da série *Educação em movimento*, organizado pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) em parceria com a Fundação Santillana, trouxe-nos algumas inquietações, pois o texto deveria discutir, em diminutas páginas, a modalidade de educação a distância (EaD) na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tratar desse assunto sem espaço suficiente para situar o debate no atual contexto histórico-social, marcado por políticas públicas para o setor educacional segundo a racionalidade neoliberal que reforça um modelo de “escola empresa”, poderia tornar a discussão reducionista. Então, o que escrever sobre a modalidade a distância na BNCC para atender aos objetivos de um livro organizado pela Undime, ator importante na defesa da referida Base, especialmente porque o documento pouco discute o tema?

Aceitamos tal desafio por entendermos que é importante demarcarmos algumas posições por meio da “verdade factual” no que diz respeito à compreensão do quadro normativo e cognitivo da ação pública voltada para a formação na educação básica.

Nesse sentido, uma verdade factual é que as redes de educação de todo o país passam por um momento decisivo para a implementação dos referenciais curriculares alinhados à BNCC, devendo promover formações continuadas que preparem trabalhadores da educação para atuar de acordo com os novos documentos. Outra verdade factual é que a política de formação continuada para professores da educação básica tem sido realizada na modalidade a distância, por meio das novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC). Também é fato que a EaD se expandiu vertiginosamente nas últimas duas décadas. Diante dessas verdades, uma questão se impõe: quais concepções de educação, currículo e conhecimento permeiam os discursos dos atores sociais ligados aos setores educacionais?

Para dar algumas respostas, dividimos este capítulo em três partes: a primeira, intitulada “A verdade factual no debate sobre a BNCC”, aborda a relevância de discutir a questão educacional com base nos fatos; a segunda, “BNCC: entre defensores e detratores”, elucida alguns dos embates e disputas em torno da Base; a terceira, “Os novos marcos regulatórios da EaD”, apresenta as tendências recentes de expansão da modalidade a distância no âmbito dos últimos governos federais. Para encerrar, tecemos algumas considerações que entrelaçam as temáticas EaD e BNCC.

A verdade factual no debate sobre a BNCC

Hannah Arendt, no ensaio “Verdade e política”, publicado pela primeira vez na revista *The New Yorker*, em fevereiro de 1967, chama a atenção para a importância da verdade factual, porque, segundo a autora, trata-se de “um problema político de primeira ordem” que se presta muito menos à discussão, mesmo que ela a todos pertença. Para a filósofa, vale a pena “reabrir a antiga e aparentemente antiquada questão da relação entre a verdade e a opinião”, pois “a liberdade de opinião é uma farsa se a informação sobre os factos não estiver garantida e se não forem os próprios factos o objeto do debate” (ARENDDT, 1967, p. 28).

Cabe destacar que estamos cientes de que gerações de historiadores e filósofos da história já demonstraram que a escolha dos fatos a serem narrados faz parte de uma seleção feita de certa perspectiva ontológica. Contudo, como afirma Arendt (*ibidem*), “verdades inoportunas emergiram das universidades [...] e essas instituições, tal como outros refúgios da verdade, permaneceram expostas a todos os perigos que nascem do poder social e político”. E segue a autora:

De qualquer modo, as possibilidades de a verdade prevalecer em público são, certamente, altamente favorecidas pela simples existência de tais locais e pela organização dos homens de ciências independentes, em princípio desinteressados, que lhe estão associados. E não se pode de modo algum negar que, pelo menos nos países governados constitucionalmente, o domínio político reconheceu, mesmo em caso de conflito, que tem interesse na existência de homens e instituições sobre os quais não tem poder. (ibidem).

Dito isso, reconhecer que estamos imersos em uma sociedade marcada por “narrativas” e “opiniões” nos leva a defender que não podemos fugir dos fatos. As reformas educacionais neoliberais, entendendo neoliberalismo como uma racionalidade que demanda a formação para uma sociedade concorrencial e competitiva, têm mobilizado processos de reformas curriculares em vários países, tendo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (Pisa – Programme for International Student Assessment), o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), como seus principais orientadores.

No Brasil, essa discussão instiga interesses e provoca disputas em torno da definição de tipos e propostas de formação humana e conhecimentos a serem mobilizados. Há duas propostas de formação em disputa: uma de viés pragmatista e outra omnilateral preocupada com a formação integral.

Defendemos que as políticas públicas, em especial as educacionais, são construções sociais, uma vez que conformam referenciais setoriais articulados dialeticamente com o referencial global que rege as ações públicas. Os conhecimentos elaborados e compartilhados socialmente são produtos e produtores de novos conhecimentos construídos pelos discursos dos atores imbricados na execução da política pública, pois, como assevera Van Dijk (2020, p. 23), o “controle do discurso público é controle da mente do público e, portanto, indiretamente, controle do que o público quer e faz. Não

há necessidade de coerção se se pode persuadir, seduzir, doutrinar ou manipular as pessoas”.

Assim, a análise social está intimamente relacionada à análise do discurso, e essa relação requer uma análise cognitiva, conforme Van Dijk (2020). Nesse sentido, a noção clássica de hegemonia, como definida por Gramsci, “ganha substância” por meio das “ideologias que são reproduzidas e como as pessoas podem agir, de seu próprio livre-arbítrio, no interesse dos que estão no poder” (VAN DIJK, 2020, p. 24).

Então, analisar a educação na modalidade a distância na BNCC, tendo como suporte metodológico a abordagem cognitiva de políticas públicas e os estudos críticos do discurso, significa que não podemos perder de vista as ações políticas envolvendo organizações internacionais influentes, as estratégias dos atores que defendem os interesses das grandes corporações educacionais e os lucros de suas ações de capital aberto, reforçando o papel da educação na reprodução do capital como uma mercadoria altamente lucrativa. No entanto, é preciso reconhecer também a atuação dos intelectuais e pesquisadores favoráveis à democratização do acesso ao conhecimento e às demandas pautadas por movimentos sociais organizados, cujos interesses são atrelados à educação pública, gratuita e de qualidade, socialmente referenciada, independentemente se na modalidade presencial ou a distância.

Como afirma Nancy Fraser (2021), o capitalismo é uma “ordem social institucionalizada”, e, entre as “quatro condições não econômicas” sem as quais a economia capitalista não poderia existir, está a “reprodução social”. Assim, a razão de existir das escolas, sejam públicas, privadas, na modalidade presencial ou a distância, é a reprodução social do capitalismo. Nesse sentido, demonizar a modalidade a distância como se a presencial estivesse livre das críticas de reprodutora do modelo societário desigual e excludente que marca a ordem social capitalista é fugir do verdadeiro e necessário debate que o tema suscita.

BNCC: entre defensores e detratores

A história da elaboração da BNCC é marcada por basicamente dois discursos. Um deles destaca que ela “não foi consensuada, não foi pactuada” (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 294) e questiona sua legitimidade; o outro garante que “a BNCC é fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira em geral” (CASTRO, 2020, p. 98).

Dourado e Siqueira afirmam que “o conhecimento prático requerido nas habilidades e competências da BNCC é aquele marcado pela lógica pragmática, utilitarista e reducionista”. Para eles, “essa concepção gerencial e pragmática, se materializada, poderá resultar em matrizes e dinâmicas curriculares mais operacionais e padronizadas”, secundarizando as ciências humanas e sociais e as artes em geral. “O que se observa na BNCC”, continuam, “é a defesa de um tipo de procedimento do ato de conhecer e do próprio conhecimento em si com base em uma lógica instrumental”, reforçando a “emergência de um novo paradigma de conhecimento na América Latina”, afinado com “a lógica economicista” (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 298). A vertente compreende que o currículo é centrado na aprendizagem e no resultado, e não mais no aluno e no conhecimento.

Os discursos das entidades representativas da educação, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), e de muitos intelectuais enfatizam que o modelo de educação da BNCC retoma os princípios da “teoria do capital humano”, centrada nas finalidades da educação para o processo de desenvolvimento humano e econômico. Como asseveram Dourado e Siqueira:

vivenciamos um discurso e/ou retórica neoeconomicista e reformista em torno da proposição e materialização desta política cuja materialização e concretude poderá implicar

retrocessos na gestão democrática e na autonomia dos sistemas e instituições educativas, nas dinâmicas curriculares, nos processos formativos e na autonomia docente (DOURADO; SIQUEIRA, 2009, p. 291).

[...] o movimento em torno da afirmação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também pode ser considerado determinado tipo de reforma que toma o currículo e o conhecimento como objetos de regulação social e, no caso brasileiro, por meio de reducionismo do processo formativo, ratificado a partir da defesa de um discurso centrado em competências e habilidades que, além de não atender ao horizonte legal do Plano Nacional de Educação (PNE), que advoga direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, é prescritivo e padronizador (idem, p. 295).

De modo geral, o texto aprovado da BNCC alinha-se a orientações globais assentadas na estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial, “Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento”.¹ Entre os principais atores que participaram do processo, destacamos: os gestores do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed); a Undime; a Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação (CNE), responsável pelo parecer e pela resolução da BNCC; as Comissões de Educação do Congresso Nacional; as entidades representativas do setor de educação, os sindicatos, as associações, as universidades; os movimentos e as entidades do terceiro setor, representativos da sociedade civil; os especialistas em educação; os organismos internacionais, como a OCDE; e os especialistas nacionais e internacionais em reformas curriculares. Todos esses interlocutores tiveram papel relevante no processo de revisão e finalização da BNCC, tanto

1. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/461751468336853263/pdf/644870WP00PORT00Box0361538B0PUBLIC0.pdf>.

os apoiadores como os opositores da Base. Ressaltamos a atuação do Consed, da Undime e do CNE, além das contribuições do Movimento pela Base, que representa diversas entidades do terceiro setor envolvidas no debate. Para Castro, o maior desafio

[...] é a formação de professores e a construção de uma nova cultura que estimule um trabalho integrado das equipes pedagógicas na articulação das áreas de conhecimento, na organização da parte comum do currículo e na definição de estratégias que reforcem o protagonismo dos estudantes, valorizem suas escolhas e atendam a suas aspirações. Em suma, o processo de construção e aprovação da BNCC representa apenas o ponto de partida de mudanças curriculares substantivas na educação básica brasileira. É preciso organizar estudos de monitoramento e avaliação da sua implementação, fazer as correções de curso quando necessárias, dar prioridade total à formação de professores e desenvolver a adaptação dos currículos de ensino médio que serão implementados a partir de 2021. Um novo ciclo de políticas públicas educacionais se inicia com o propósito de garantir mais equidade e educação de qualidade para todos. (CASTRO, 2020, p. 109).

Pensar os interesses dos atores que participam da concretização da BNCC como política pública é determinante, pois, conforme consta no texto do próprio documento, “além dos currículos, [a BNCC] influenciará a formação inicial e continuada dos educadores” (BRASIL, 2018, p. 5). Nesse ínterim, a modalidade a distância tem sido apresentada como alternativa importante, haja vista sua relevância para atender às demandas formativas dos professores e, no contexto recente, também para mediar as práticas pedagógicas na educação básica, considerando os novos desafios que despontaram com a pandemia de covid-19. É possível escaparmos dessa verdade factual?

Os novos marcos regulatórios da EaD

No Brasil, a EaD passou por uma série de mutações ao longo das décadas. Apresenta sua forma mais acabada a partir dos anos 1990, por meio das ações do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), responsável pela criação da Secretaria de Educação a Distância (Seed) em 1995, que promoveu a EaD não apenas no âmbito do ensino superior, realizando a abertura do setor para a iniciativa privada, mas também na educação básica e na profissional. Nesse contexto, foram criados o Programa de Apoio Tecnológico à Escola, o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo) e a TV Escola, recursos com o objetivo de dar suporte ao ensino presencial (GIOLO, 2010).

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), houve iniciativas para o crescimento da EaD no setor público, por meio do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), e no setor privado, por intermédio de bolsas do Programa Universidade para Todos (Prouni) em cursos privados a distância. No governo de Dilma Rousseff (2011-2016), também um governo de coalizção petista, foram promovidas iniciativas de oferta de EaD em outros níveis educacionais além do ensino superior, com cursos e programas voltados para a educação básica e a profissional.

O governo de Michel Temer (2016-2018), instituído de maneira ilegítima por meio de um golpe palaciano, é o principal responsável pela atual etapa expansiva da EaD, ao adotar medidas de flexibilização da modalidade. Um exemplo é o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, cujas principais alterações ao artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) foram a possibilidade de criação de polos de EaD pelas próprias instituições de ensino superior (IES), sem a necessidade de análise prévia do MEC, e sem a existência de IES com oferta exclusiva de cursos EaD. Outra iniciativa foi a Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018, que permite que os cursos de graduação presenciais ofereçam de 20% a 40% de sua carga horária na modalidade a distância.

Essas alterações possibilitaram também que as IES e grupos educacionais privados utilizassem a oferta de descontos, bolsas e crédito educativo para facilitar o ingresso dos estudantes, promovendo a massificação da modalidade EaD no ensino superior. O Colemarx (2020) constata que, historicamente, o setor privado de ensino superior adota as NTIC com o objetivo de reduzir o custo da força de trabalho dos professores, intensificando a jornada de trabalho e ampliando a expropriação do conhecimento dos docentes, até mesmo substituindo-os por robôs.²

Outra vantagem propiciada pelo ensino superior a distância para as IES privadas é que estas podem distribuir seus lucros entre proprietários ou acionistas e ser comandadas por grupos educacionais de capital aberto, beneficiando-se também da lógica financeira e especulativa da bolsa de valores (BIELSCHOWSKY, 2020).

Ademais, o privado-mercantil se aproveita do projeto político de autorregulação do setor e de expansão da EaD³ no governo em curso, de Jair Bolsonaro (2019-2022). Na proposta de governo apresentada nas eleições, Bolsonaro já defendia que a modalidade deveria ser implementada desde a educação básica: “[...] ser vista como um importante instrumento e não vetada de forma dogmática. Deve ser considerada como alternativa para as áreas rurais onde as grandes distâncias dificultam ou impedem aulas presenciais”.⁴

A EaD também assumiu maior importância com a pandemia de covid-19, sobretudo para as instituições de educação privadas. A impossibilidade de realização das aulas presenciais e os ganhos em escala propiciados pela modalidade EaD (como a redução de custos

2. DOMENICI, Thiago. Faculdades da Laureate substituem professores por robô sem que alunos saibam. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 2 maio 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/05/faculdades-da-laureate-substituem-professores-por-robo-sem-que-alunos-saibam.shtml>.

3. PASSARELLI, Hugo. Weintraub defende a autorregulação de universidade privada e expansão de EaD. *Valor Econômico*, São Paulo, 27 set. 2019. Disponível em: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2019/09/27/weintraub-defende-autorregulacao-de-universidade-privada-e-expansao-de-ead.ghtml>.

4. BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral. Brasil acima de tudo, Deus acima de todos. 2018, p. 46. Disponível em: <http://www.tse.jus.br/eleicoes/eleicoes-2018/propostas-de-candidatos>. Último acesso: 22 jul. 2022, indisponível em 14 dez. 2022.

com docentes, espaço físico, material didático etc.) acentuaram a orientação do setor privado de migração do ensino presencial para o ensino a distância. Vale ressaltar que nos anos de 2020, 2021 e 2022 (em menor intensidade) as instituições públicas e privadas aplicaram o modelo de ensino remoto em substituição às aulas na modalidade presencial.

Diferentemente da EaD, que é uma modalidade consolidada, com regulamentação própria, o ensino remoto é uma saída emergencial, contando com a utilização de metodologias dessa modalidade. A adoção do ensino remoto foi controversa, haja vista que, em diversas instituições, esse modelo foi implantado de maneira compulsória, sem discussão alguma com a comunidade acadêmica, sem preparar professores e estudantes para utilizar os recursos virtuais e mesmo sem levar em conta a desigualdade do acesso aos recursos instrumentais (computadores, *notebooks*, *tablets* etc.) e à internet. Salientam-se também as condições domiciliares, financeiras e psicológicas de alunos e docentes para lidar com o formato de ensino remoto, muitas vezes desconsideradas.

Assim, revela-se um contexto bastante adverso para a implementação de políticas públicas como a BNCC em razão dos múltiplos problemas educacionais que surgiram ou foram agravados pela pandemia e pelas insuficiências da Base na proposição de orientações para sua concretização na EaD – que ajudariam a refletir sobre a questão do próprio ensino remoto e do ensino híbrido.

Considerações finais

A EaD e a BNCC são políticas públicas que estão inter-relacionadas e apresentam temáticas que merecem nossas reflexões, ambas carregadas e tensionadas pelos discursos de poder e de abuso de poder que permeiam nossa sociedade. O crescimento exponencial do conhecimento, as rápidas mudanças tecnológicas, a reestruturação

econômica, as mudanças do mercado de trabalho e do papel do Estado no tocante à proposição e ao financiamento de políticas públicas para o setor educacional são guiados pelo mercado e orientados para o consumo em uma crescente interdependência entre os países.

Tal realidade levanta uma série de questionamentos com relação ao papel da escola: qual é o ideal de formação em um mundo cada vez mais influenciado pelas NTIC? O que os estudantes da educação básica precisam conhecer? Quem são os alunos brasileiros que terão acesso à educação sobretudo por meio das NTIC? Quais são os saberes “comuns” mobilizados na BNCC? Devemos priorizar a formação para atender às exigências do mundo do trabalho? Devemos pensar em currículos flexíveis segundo a lógica da competência com base em um ideal pragmatista ou uma formação humana, desinteressada e integral? É possível a formação continuada de professores pela via da modalidade a distância?

Certamente, este texto não traz as respostas a todas as questões levantadas. No entanto, as mudanças a que assistimos no mundo atual exigem de nós novas perguntas que nos ajudem a pensar em uma alternativa à lógica concorrencial e mercadológica que marca a escola na racionalidade neoliberal.

Referências

- ARENDDT**, Hannah. Verdade e política. Tradução: Manuel Alberto. *The New Yorker*, fev. 1967.
- BIELSCHOWSKY**, Carlos Eduardo. Tendências de precarização do ensino superior privado no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 36, n. 1, p. 241-271, jan./abr. 2020.
- BRASIL**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Curricular Comum: educação é a base*. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf.
- CASTRO**, Maria Helena Guimarães de. Breve histórico do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil. *Em Aberto*, v. 33, n. 107, p. 95-112, jan./abr. 2020.
- COLEMARX**. *Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: por que os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas*. Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação, 22 abr. 2020.
- DOURADO**, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 35, n. 2, p. 291-306, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/vol35n22019.95407/53884>.
- FRASER**, Nancy. O que é o capitalismo?. *A Terra é Redonda*, 7 set. 2021. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/o-que-e-o-neoliberalismo>.
- GIOLO**, Jaime. Educação a distância: tensões entre o público e o privado. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1271-1298, out./dez. 2010.
- VAN DIJK**, Teun Adrianus. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2020.

Educação,
currículo e
as novas
tecnologias
digitais de
informação e
comunicação

As inovações tecnológicas na BNCC

**EDUCAÇÃO DEVE CONTRIBUIR PARA A
COMPREENSÃO E O USO DE TECNOLOGIAS
DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

JOSÉ ARMANDO VALENTE

Doutor em bioengenharia e educação pelo Massachusetts Institute of Technology (MIT) e livre-docente pelo Departamento de Multimeios, Mídia e Comunicação do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pesquisador colaborador do Núcleo de Informática Aplicada à Educação da Unicamp.

Introdução

A BNCC foi criada com o objetivo de orientar as escolas de educação básica sobre como tratar os conteúdos comuns curriculares e as competências que os alunos devem desenvolver em todos os níveis de escolaridade.

Com relação às tecnologias digitais, a Base considera que os avanços e a disseminação dos computadores, *tablets* e celulares estão alterando a maneira como pensamos, interagimos socialmente, produzimos bens de consumo e serviços e realizamos a maior parte de nossas atividades no dia a dia. Por outro lado, os recursos que permitem essas facilidades causam algumas dificuldades e problemas, como distorções nas relações sociais, o imediatismo nas soluções de desafios e a superficialidade no tratamento da informação.

Assim, a proposta educacional deve ir além da transmissão e do acúmulo de informação e proporcionar o desenvolvimento de competências que contribuam para a compreensão, o uso e a criação das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Como explicitado na competência geral 5, as TDIC devem ser usadas de maneira 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” (BRASIL, 2018, p.9).

As atividades curriculares têm de criar oportunidades para o trabalho com as TDIC no sentido de estimular a curiosidade dos alunos, bem como o “pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais” (*ibidem*, p. 58). Assim, os processos de ensino e aprendizagem precisam contemplar o desenvolvimento de distintas linguagens, metodologias e direções nas interações entre aprendizes, professores, materiais didáticos e uso de tecnologias digitais, que devem ser integrados ao currículo e ao projeto político-pedagógico da escola (ALMEIDA; VALENTE, 2011).

Embora a BNCC proporcione avanços significativos quanto ao tratamento das tecnologias digitais, alguns aspectos merecem ser considerados. Por exemplo, não está claro no documento o papel que as TDIC desempenham nos processos de construção do conhecimento. Essa lacuna contribui para algumas deficiências, como inexistência de atividades que envolvam o uso de tecnologias na educação infantil; desequilíbrio entre as diferentes atividades que podem ser realizadas sobre e com as TDIC ao longo do ensino fundamental; e transversalidade das TDIC nas áreas do conhecimento, e não entre elas.

O objetivo deste capítulo é identificar como as TDIC são tratadas na BNCC, discutir como essas tecnologias contribuem para os processos de construção do conhecimento e refletir sobre como as deficiências apontadas podem ser mitigadas.

Tecnologias digitais na BNCC

Na BNCC, as competências relacionadas às TDIC são desenvolvidas em três dimensões (BRASIL, 2018, p. 474): o **pensamento computacional**, que prevê o uso das TDIC na resolução de problemas por meio de algoritmos; o **mundo digital**, que “envolve as aprendizagens relativas às formas de processar, transmitir e distribuir a informação de maneira segura e confiável em diferentes artefatos digitais”; e a **cultura digital**, que se refere às “aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável”.

As práticas pedagógicas têm de proporcionar experiências que permitam aos alunos trabalhar as competências previstas nessas dimensões, o que deveria acontecer em toda a educação básica. No entanto, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a

educação infantil definidos na BNCC não abrangem nenhuma atividade que envolva tecnologia digital. Assim, não se criam as condições iniciais, as sementes para o desenvolvimento de competências relacionadas às TDIC.

No caso do ensino fundamental, as práticas pedagógicas preveem experiências com tecnologias digitais em todas as áreas do conhecimento, aspecto louvável da BNCC. Essas experiências, porém, estão desequilibradas em matéria de uso das TDIC, bem como dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos em cada área. Por exemplo, em língua portuguesa, as práticas de linguagem, como produção de textos, contemplam o uso das TDIC do 1º ao 5º ano (BRASIL, 2018, p. 94), e a habilidade EF01LP17 estabelece o planejamento e a produção, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, de “listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos)” (*ibidem*, p. 103). O mesmo acontece com artes, cuja habilidade EF15AR26 dispõe sobre a exploração de “diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, *softwares* etc.) nos processos de criação artística” (*ibidem*, p. 203).

Por outro lado, em matemática, as tecnologias digitais são mencionadas somente com relação à geometria no 3º ano, como indica a habilidade EF03MA16: “Reconhecer figuras congruentes, usando sobreposição e desenhos em malhas quadriculadas ou triangulares, incluindo o uso de tecnologias digitais” (*ibidem*, p. 289). No tocante à geografia, nos anos finais do ensino fundamental, as tecnologias digitais são mencionadas somente em uma habilidade para o 7º ano, a EF07GE09: “Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais” (*ibidem*, p. 387).

Outro desequilíbrio ocorre com as competências previstas nas três dimensões relacionadas às TDIC: pensamento computacional, mundo digital e cultura digital. Especialmente no ensino fundamental, há uma tendência de concentrar as habilidades na dimensão da cultura digital, e não na do pensamento computacional.

Por exemplo, na área de linguagens, embora algumas habilidades mencionem a produção de textos usando as TDIC, o foco são aspectos da cultura digital. Pensamento computacional é citado somente em matemática e, por sua vez, algoritmo é referido a partir do 4º ano, porém ambos não constam em outras áreas.

Por fim, outro aspecto que pode ser apontado refere-se à transversalidade das tecnologias digitais no currículo das diferentes áreas. É notável o fato de as TDIC serem propostas como integradas às práticas curriculares de cada área do conhecimento. No entanto, essa transversalidade é limitada: ela acontece de modo vertical na área, mas não horizontalmente entre as áreas para o mesmo ano. Assim, por exemplo, o uso das tecnologias digitais na produção de um texto sobre um tema de ciências não se limita à exploração dos conhecimentos relacionados somente às ciências, mas também sobre a língua portuguesa.

As deficiências indicadas permitem concluir que a BNCC aborda as TDIC de maneira tímida, deixando de explorar os recursos que elas oferecem para a construção de conhecimentos relacionados às dimensões do pensamento computacional, do mundo digital e da cultura digital de modo muito mais profundo. É possível entender que essas deficiências estão ocorrendo pela falta de uma compreensão mais explícita sobre como as TDIC podem ser úteis para os processos de construção do conhecimento.

O papel das TDIC na construção do conhecimento

Segundo estudiosos construtivistas, como Jean Piaget e Lev Vygotsky, a construção do conhecimento é fruto da interação do aprendiz com os objetos e as pessoas que fazem parte de sua realidade. No entanto, essa conclusão se baseou em estudos utilizando objetos do dia

a dia, considerados tradicionais – por exemplo, lápis e papel, massinha de modelar, palitos etc.

Por seu turno, as tecnologias digitais dispõem de certas características não encontradas nos objetos tradicionais estudados por Piaget, por exemplo, ou nos seres humanos. Assim, desenhar um quadrado usando lápis e papel é diferente de produzir o mesmo desenho utilizando TDIC. No caso do lápis e papel, o aprendiz pode até ter sucesso na tarefa, mas não sabe explicitar o tamanho dos lados, que eles devem ser iguais e que o ângulo entre os lados é de 90°. Usando recursos digitais, como Logo (PAPERT, 1985), Scratch (SCRATCH WIKI, 2022) ou GeoGebra (HOHENWARTER; HOHENWARTER, 2008), é necessário elucidar os conceitos e as estratégias para produzir o quadrado.

A explicitação das ações a serem realizadas pelas TDIC torna o processo de produção muito diferente e, talvez, mais complicado, porém é fundamental para a construção do conhecimento. As ações ou os comandos executados pela máquina podem ser interpretados como uma representação do processo de produção. Essa representação envolve conceitos e estratégias criados pelo aprendiz, constituindo uma “janela na mente” dele, no sentido de que lhe permite compreender e identificar o conhecimento do senso comum que foi usado. Por conseguinte, o professor pode ajudá-lo a depurar as ideias e a alcançar um novo nível de conhecimento cientificamente fundamentado, produto de uma crescente espiral de aprendizagem (VALENTE, 2005).

Outra característica importante das TDIC é o fato de elas executarem as ordens que são dadas. Isso acontece, por exemplo, com um simples toque na tela de um celular. Para configurar o alarme do aparelho, basta tocar no aplicativo “relógio”, que apresenta as possibilidades de acessar o alarme, o relógio e o cronômetro. Tocando no alarme, o aplicativo permite a escolha do horário, que pode ser salvo ou cancelado. O toque em “salvar” fornece o *feedback* – “alarme em quatro horas”. Essa sequência de passos pode ser entendida como a representação da “programação” do alarme. O *feedback* final sobre quando o alarme deve despertar pode ser usado como objeto de reflexão, verificando se realmente

quatro horas são suficientes. Caso contrário, é preciso refazer a sequência e selecionar um novo horário.

A execução das ordens fornecidas e as respostas dadas pelas tecnologias digitais são fiéis e desprovidas de qualquer animosidade ou afetividade entre o aprendiz e a máquina. Diferentemente dos seres humanos, seguir ordens e fornecer *feedback* fiel é muito difícil. Em geral, as pessoas interpretam as informações recebidas e acabam realizando algo além ou aquém do que foi solicitado.

Por outro lado, as tecnologias digitais não adicionam nenhuma informação nova ao que foi fornecido. Logo, se houver qualquer engano no resultado da execução das ordens, este só poderá ser produto do próprio pensamento de quem as forneceu. Nesse caso, conceitos e estratégias devem ser revistos e aprimorados.

Finalmente, a sequência de ordens pode ser armazenada e servir de objeto de reflexão sobre como melhorá-la em matéria de adequação dos conceitos e estratégias adotados. Ela consiste na representação do raciocínio que o aprendiz usou para solucionar um problema e pode ser analisada no âmbito da efetividade das ideias, conceitos, estratégias e estilo de resolução de problema. Nesse caso, o aprendiz começa a pensar sobre seus mecanismos de raciocínio e sobre a resolução do problema – por exemplo, se é possível utilizar comandos mais apropriados, estratégias mais eficientes ou diminuir o número de passos. Todos esses questionamentos contribuem para a construção de novos conhecimentos. Mais ainda: se as diferentes versões de cada atividade computacional forem registradas – arquivando-se cada uma delas –, esses registros constituirão um rastro intelectual, permitindo seguir o processo pelo qual o aprendiz construiu os conceitos e as estratégias envolvidos na atividade.

Portanto, existem especificidades das tecnologias digitais que motivam sua aplicação na educação em praticamente todas as áreas e desde os anos iniciais. De preferência, esse uso deve explorar os aspectos da dimensão do pensamento computacional de modo que o aprendiz possa tornar mais explícitas e mais tangíveis suas ideias e, com isso, refletir sobre elas e depurá-las no que tange a novos conceitos e estratégias.

A utilização de atividades desplugadas, ou seja, a resolução de problemas adotando ideias computacionais e objetos tradicionais, é interessante como estratégia para o aprendiz tomar consciência da noção de algoritmo e saber como organizar as ideias para resolver um problema – por exemplo, atividades com jogos, truques de mágica e competições para explorar o tipo de pensamento esperado de quem lida com as tecnologias digitais. Embora sejam fáceis de implementar e possam ser realizadas com alunos que ainda não têm acesso às TDIC, essas atividades têm sido criticadas pelo fato de jamais substituírem o uso das tecnologias digitais. Como apontado pelos pesquisadores que participaram do National Research Council em 2011 (USA NATIONAL RESEARCH COUNCIL, 2011), o trabalho com as tecnologias digitais tem algo especial que não pode ser explorado por outras atividades. Grover e Pea (2013) reconhecem o valor das atividades desplugadas, porém argumentam que elas podem não ser tão proveitosas por manterem os alunos distantes de experiências com as tecnologias digitais. Isso pode acarretar o desenvolvimento de uma visão distorcida da computação ou ainda distanciá-los da própria área, uma vez que a prática de programar o computador é fundamental e única.

Como superar as deficiências identificadas

Para superar as deficiências apontadas, é preciso entender que atividades que usam recursos digitais simples como um celular são úteis na exploração de competências das três dimensões, especialmente as do pensamento computacional. Valente (2016) descreve diversas atividades que podem ser desenvolvidas nesse sentido em todas as áreas do conhecimento, como programação, construção de jogos e elaboração de narrativas digitais.

Por outro lado, é grande a preocupação com a criação de dispositivos e ambientes que usem tecnologias digitais para serem utilizadas com crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Por exemplo, Bers, Govind e Relkin (2021) desenvolveram dispositivos robóticos para explorar o pensamento computacional e o letramento digital com alunos do 1º e 2º anos. Valente e colegas (2021) criaram um ambiente para crianças da educação infantil, pré-alfabetizadas, de modo que elas pudessem desenvolver uma atividade lúdica, tipo jogo, interagindo com um dispositivo digital por meio do corpo.

A transversalidade das TDIC entre as áreas do conhecimento pode ser resolvida com atividades baseadas em projetos, como os de investigação. O desenvolvimento do projeto “Um Computador por Aluno” (UCA), pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e com uma das escolas da região, explorou a aprendizagem baseada na investigação sobre aspectos relacionados a ciências com alunos do 1º ao 9º ano. Embora as atividades estivessem restritas a temas de ciências, os projetos que os alunos realizaram tinham um caráter interdisciplinar, uma vez que podiam trabalhar conceitos de matemática, de português e de arte (VALENTE; BARANAUSKAS; MARTINS, 2014).

Nesse sentido, as TDIC poderiam ter uma presença muito mais marcante na BNCC, tanto na educação infantil como no ensino fundamental.

Referências

- ALMEIDA**, Maria Elizabeth Bianconcini de; **VALENTE**, José Armando. *Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?* São Paulo: Paulus, 2011.
- BERS**, Marina Umaschi; **GOVIND**, Madhu; **RELKIN**, Emily. Coding as another language: computational thinking, robotics and literacy in first and second grade. *Computational thinking in PreK-5: empirical evidence for integration and future directions*. New York: ACM and the Robin Hood Learning + Technology Fund, 2021. p. 30-38.
- BRASIL**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC/SEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.
- GROVER**, Shuchi; **PEA**, Roy D. Computational thinking in K-12: a review of the state of the field. *Educational Researcher*, v. 42, n. 1, p. 38-43, 2013.
- HOHENWARTER**, Judith; **HOHENWARTER**, Markus. *Introduzione a GeoGebra*. Trad. Simona Riva. 2008. Disponível em: <https://sodilinux.itd.cnr.it/sdl6x2/documentazione/geogebra/intro-it.pdf>.
- PAPERT**, Seymour. *Logo: computadores e educação*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- SCRATCH WIKI**. Página do Scratch Wiki, 2022. Disponível em: http://wiki.scratch.mit.edu/wiki/Scratch_Wiki_Home.
- USA NATIONAL RESEARCH COUNCIL**. *Report of a workshop of pedagogical aspects of computational thinking*. Washington, D.C.: The National Academies Press, 2011. Disponível em: <http://www.nap.edu/catalog/13170/report-of-a-workshop-on-the-pedagogical-aspects-of-computational-thinking>.

- VALENTE**, José Armando. *A espiral da espiral de aprendizagem: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação*. 2005. Tese (Livre-Docência) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1617685>.
- VALENTE**, José Armando. Integração do pensamento computacional no currículo da educação básica: diferentes estratégias usadas e questões de formação de professores e avaliação do aluno. *Revista e-Curriculum*, v. 14, n. 3, p. 864-897, 2016.
- VALENTE**, José Armando; BARANAUSKAS, Maria Cecília Calani; MARTINS, Maria Cecília (org.). *ABInv – Aprendizagem baseada na investigação*. 2014. Disponível em: <https://www.nied.unicamp.br/biblioteca/abinv-aprendizagem-baseada-na-investigacao/>.
- VALENTE**, José Armando *et al.* Embodied-based environment for kindergarten children: revisiting constructionist ideas. *British Journal of Educational Technology*, v. 52, n. 3, p. 986-1003, 2021.

Educação híbrida e metodologias ativas

CONCEITOS ESTRUTURANTES DA BNCC

MARIA INÊS FINI

Normalista, pedagoga, doutora em educação e cofundadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Foi diretora e presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), onde criou e coordenou o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). Faz parte dos conselhos do Todos Pela Educação e do Movimento pela Base e do Conselho Científico da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave). É presidente da Associação Nacional de Educação Básica Híbrida (Anebhi) e pesquisadora hors concours na cátedra de educação básica do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IEA/USP).

Introdução

“Educação híbrida” e “metodologias ativas” estão entre os conceitos estruturantes da BNCC, e a necessidade de compreendê-los melhor acentuou-se durante a pandemia, com maior ou menor clareza, no conjunto de novos conhecimentos desenvolvidos ou apenas mais destacados nos cenários da educação brasileira e mundial. Como enriquecer o projeto político-pedagógico (PPP) da escola com a utilização atualizada desses conceitos estruturantes de modo que os alunos realizem as aprendizagens que não ocorreram com qualidade e adequação à educação básica do Brasil?

No início do século 21, tínhamos um modelo educacional do século 19, centrado na transmissão de conteúdos e que ignorava as descobertas da psicologia do desenvolvimento, da didática, das teorias de comunicação e das tecnologias cada vez mais avançadas, presentes em muitos espaços da vida cotidiana, mas ausentes na escola. Vale lembrar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, retomou e condensou, em seu texto revolucionário, ideias inovadoras que permitirão uma verdadeira transformação da educação básica brasileira ao longo do tempo.

A maioria das escolas, com apoio dos gestores de redes públicas ou mantenedores privados e dos diretores de suas instituições de ensino, reestruturou, em 2019, seus PPP para adequar suas propostas curriculares às normativas da BNCC. Foi um esforço gigantesco para contemplar os compromissos que as dez competências gerais da Base requerem dos currículos, principalmente a vinculação de princípios, valores, atitudes, emoções e sentimentos, com ênfase especial para o cuidado com as relações entre as pessoas na comunidade escolar e na vida em sociedade.

A BNCC prevê uma mudança na arquitetura pedagógica dos currículos centrada no conceito de educação integral, trazendo para a responsabilidade da escola um compromisso novo e mais claro com o desenvolvimento cognitivo, aliado ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais. A meta da simples memorização

de conteúdos foi substituída pelo objetivo de organizar situações de ensino que favoreçam o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas e socioemocionais, indispensáveis para a construção de todo tipo de aprendizagem. Com essa ambição, já se reconhece o estudante ativo, protagonista, com crescente autonomia e autogestão do próprio conhecimento.

No entanto, o que desencadearia a ação desse novo aluno seria considerar a resolução de problemas como princípio organizador da aprendizagem e as denominadas metodologias ativas como suporte para que o professor possa organizar seu trabalho presencial e remoto, envolvendo os estudantes em atividades de aprendizagem que desenvolvam a auto-organização e a concentração para estudar, a criatividade, o pensamento crítico, o cooperativismo e a responsabilidade nas tarefas coletivas.

O grande desafio para a escola traduz-se no reconhecimento de que as competências cognitivas e socioemocionais precisam ser desenvolvidas pelos alunos no cotidiano escolar. Assim sendo, a BNCC sugere, para a organização do currículo da educação básica, o que os estudantes devem “saber”, em termos de conceitos, procedimentos, valores e atitudes, e o que devem “saber fazer”, mobilizando esses conhecimentos para resolver demandas das mais simples às mais complexas.

Garantir direitos de aprendizagem e desenvolvimento para crianças e jovens, como prescritos na Base, implica uma mudança profunda na maneira de ensinar dos professores, e o uso das metodologias ativas transformarão a relação entre eles e os alunos.

Os marcos conceituais da BNCC representam ainda um grande desafio para a prática dos docentes brasileiros, principalmente se recordarmos os parâmetros de sua formação inicial e a necessidade de propiciar-lhes uma capacitação continuada adequada a suas condições de trabalho.

Ativo é o estudante, metodologia é o caminho

A história das metodologias ativas no Brasil remete principalmente a 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, protagonizado por 26 intelectuais brasileiros. Redigido por Fernando de Azevedo, o documento tornou-se o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. Nesse contexto histórico, ressurgiram teorias filosóficas de Jean-Jacques Rousseau e John Dewey e emergiram as teorias do desenvolvimento, as cognitivistas, especialmente o construtivismo de Jean Piaget e o sociointeracionismo de Lev Vygotsky.

Felizmente, essas influências teóricas, resultantes de pesquisas sólidas, foram muito benéficas na elaboração do texto final da BNCC, sobretudo para uma concepção mais abrangente de aprendizagem que envolve conhecimentos sobre desenvolvimento humano ao longo da vida e que amplia o trabalho de ensino, evidenciando, de maneira radical, a importância das metodologias ativas na educação básica.

As descobertas de Piaget e Vygotsky e de seus seguidores permitiram entender que, para que a aprendizagem seja significativa, é preciso organizar, na educação em geral e no ensino formal em particular, propostas pedagógicas que respeitem as reais características do desenvolvimento cognitivo e socioemocional de crianças e jovens em seus contextos de vida.

Essa é a base mais sólida para compreender as razões das novas metodologias de ensino que possibilitam uma aprendizagem real, baseada nas possibilidades de construção de conhecimentos de cada estudante, essa, sim, ativa. Ele é quem constrói seus conhecimentos de maneira personalizada em seu contexto de vida, no conjunto de suas relações sociais; portanto, ativo é o estudante. A literatura específica oferece muitas opções como metodologia, ou seja, modalidades consagradas por experiências que indicam caminhos estruturados para a organização do ensino que favorecem o desenvolvimento do estudante ativo.

Desafios e soluções no isolamento

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) elevou a situação de emergência de saúde pública ocasionada pela pandemia de covid-19. Naquele momento, muitos países buscaram medidas para conter a propagação do vírus, sendo as mais comuns o encerramento das atividades do comércio e dos estabelecimentos de ensino. Para a educação, o impacto da pandemia foi devastador e não faltam dados e estudos contundentes que evidenciem tal fato. Muitas escolas mantiveram-se fechadas e, por consequência, foram grandes e inusitados os desafios que professores, gestores, estudantes e suas famílias, especialmente da educação básica, tiveram de enfrentar.

O desconcertante era manter os vínculos com os alunos sem estar no mesmo espaço físico. As questões de ausência de infraestrutura e conectividade das escolas, dos professores e das famílias deram ao cenário das desigualdades educacionais do país cores mais fortes. No entanto, embora tenha sido imposto, o isolamento físico, nessas precárias condições de comunicação, foi também impulsionador de incontáveis iniciativas corajosas, criativas e muito solidárias dos professores e gestores das escolas em relação a seus estudantes, garantindo-lhes escolaridade. Os professores se reinventaram de uma sexta para uma segunda-feira, transformando-se em *youtubers*, atores, entregadores de lição de casa com apoio do transporte escolar, entre as alternativas inventivas e desafiadoras, reestruturando tarefas para serem cumpridas por seus alunos a distância, enfrentando questionamentos das famílias, da sociedade e muitas resistências e desânimos.

Os profissionais da educação compartilharam várias inseguranças, seja nas questões mais técnicas de como organizar o ensino diante dos altos índices de abandono dos estudantes, seja pela situação sanitária, seja pela tristeza por tantas vidas perdidas. Passados mais de dois anos de pandemia, eles ainda têm de enfrentar, assim

como os alunos e suas famílias, vários desafios nas mais diversas esferas da vida – emocionais, financeiras e mesmo de saúde.

Assim, devemos ter um plano emergencial para repor as aprendizagens que faltaram à maioria dos estudantes durante a pandemia ou que não foram devidamente desenvolvidas. Contudo, não podemos esquecer as conquistas que consolidamos na educação brasileira nos últimos anos, com destaque para a BNCC e a compreensão revolucionária que ela nos proporcionou acerca das possibilidades mais adequadas de aprender nas diversas fases de desenvolvimento dos alunos, com impacto direto nas maneiras mais eficientes de ensinar.

Isso deve ocasionar uma verdadeira revolução na arquitetura curricular das escolas, impondo um novo PPP para cada instituição, com papéis diferenciados de professores, gestores e estudantes, e agora, com a educação híbrida, também das famílias, em um novo ecossistema educacional.

A BNCC permitiu-nos posicionar a educação infantil em outro patamar de significação com identidade própria e vislumbrar uma organização curricular para as demais etapas da educação básica, respeitando as fases de desenvolvimento de cada faixa etária em todos os aspectos, com impacto direto na construção de autonomia, pensamento crítico e investigativo, que são a base sólida para um pensamento reflexivo e autônomo, que se constrói ao longo do ensino fundamental e que culmina com o protagonismo no ensino médio, que os jovens tanto esperam que a escola lhes proporcione.

Mais ainda: a BNCC nos mostrou que a aprendizagem só é significativa quando mobiliza estruturas motivacionais dos estudantes; portanto, os conhecimentos em forma de leis, teorias e conceitos nas estruturas do ensino, que são a base da educação formal, têm de privilegiar também o contexto de vida, a aplicabilidade e a relevância do que deve ser aprendido.

Esses desafios já eram pesados para a adaptação curricular na educação básica no início de 2020, quando veio a pandemia, e a eles foram acrescentados dados dolorosos sobre a desigualdade social, sobretudo na escola pública – isso tudo acontecendo em um cenário

nacional muito triste em razão das mortes contínuas, permeado de informações divergentes sobre cuidados sanitários e mecanismos de defesa da vida.

Nesse contexto, ressurgiu o conceito de educação híbrida, até então eivado de interpretação conflituosa, que foi, gradativamente, ganhando robustez durante o período de isolamento social.

Educação híbrida

Inicialmente, é necessário esclarecer que o termo “híbrido”, quando associado à educação básica, está adjetivando-a e qualificando-a não como uma nova modalidade, mas como uma nova estrutura para um projeto político-pedagógico.

No sentido mais geral, “híbrido” significa “mistura”, ou seja, uma combinação de elementos distintos para compor outro todo, novo e diferente das partes individuais, mas que as contém. Para a educação, essencialmente, é a combinação de múltiplos recursos de ensino e aprendizagem nas modalidades presencial e remota.

Essa combinação precisa ser amparada pelos recursos de comunicação de que cada escola e cada família dispõem para o suporte da etapa remota de ensino e aprendizagem. Eles variam desde plataformas digitais simples até meios como o rádio, a televisão, grupos de WhatsApp e uma “antiga” tecnologia: o material impresso, o livro didático, este sim, o recurso mais acessível e comum a todos.

Sem dúvida, como educadores brasileiros, queremos e lutaremos, em todos os campos possíveis, para que os recursos de informação e comunicação sejam acessíveis a todas as escolas. Paralelamente, devemos compreender que cada escola poderá ter uma nova cultura institucional, resultando em um ecossistema próprio caracterizado pela comunidade que atende, com a identificação de seus recursos de comunicação para potencializar um PPP muito

mais adequado ao mundo em que vivemos, que já é híbrido em todas as suas esferas.

Essa combinação de presença física nas escolas e presença delegada no ambiente remoto impõe uma nova abordagem curricular que combine e integre as etapas, respeitando o conceito estruturante de que haverá divisão entre ensino e aprendizagem presencial e ensino e aprendizagem remoto, em um movimento que respeite a riqueza conceitual e estratégica da BNCC.

Educação híbrida implica integrar áreas acadêmicas diferentes, profissionais diferentes, estudantes diferentes com famílias diferentes, em espaços e tempos diferentes. Na educação formal, há vários tipos de hibridismo. Integram-se conhecimentos de diversas áreas para compreender melhor um fato ou fenômeno e utilizam-se várias combinações de metodologias, projetos, jogos, atividades individuais e colaborativas em tempos e espaços diferentes. Educação híbrida supõe, portanto, currículos flexíveis que possibilitam o acesso ao que é básico e fundamental para todos, com caminhos comuns, mas também com trajetos personalizados que atendam às necessidades de cada escola e de cada estudante.

É preciso considerar que híbrido é um programa pedagógico de educação formal no qual o professor ensina e os alunos aprendem uma parte do programa fora da sala de aula regular. Isso exige dos estudantes autocontrole sobre tempo, lugar, método e ritmo de aprendizagem, além de motivação e envolvimento, habilidades não desenvolvidas ainda pela maioria deles.

O híbrido pressupõe que a aprendizagem seja personalizada, com monitoramento constante do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos, com registros de dados individuais e *feedback* contínuo para que eles avancem individualmente com base no que sabem e no que sabem fazer em tarefas instigantes e motivadoras. A vantagem do híbrido é a de não haver padronização nos ritmos de aprendizagem para que os estudantes possam ir além da sala de aula, flexibilizando tempo, ritmo e autonomia em seu desenvolvimento pessoal. Dessa forma, eles se preparam para, no ensino presencial, realizar atividades que envolvam cooperação, socialização, experimentação e consolidação de ideias e conceitos e a própria criatividade.

O híbrido é dinâmico e pode ser organizado de várias maneiras no contexto de cada escola ou rede, desde que se considerem seus quatro elementos estruturantes: o gestor e os recursos da escola; os professores, seus conhecimentos e condições de trabalho; as famílias e suas possibilidades de suporte; e os estudantes e sua disposição para aprender e se desenvolver.

O gestor tem de ser capaz de instituir uma comunidade colaborativa de professores em sua escola para que todos compreendam e se empenhem em um esforço coletivo a fim de superar dificuldades pessoais e metodológicas em uma cultura de complementaridade, para empreender, nos próximos tempos, a tarefa de repor a escolaridade que faltou e buscar, incessantemente, os que abandonaram a escola. Esta precisa se organizar agora em um novo ecossistema em que emergem e interagem novas vozes em novos papéis, mas com toda a comunidade escolar disposta a preparar os estudantes para um mundo repleto de desafios sejam eles quais forem.

Referências

- AZEVEDO**, Fernando de *et al.* Notas para a história da educação (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. XXXIV, n. 79, p. 108-127, jul./set. 1960.
- BARROS**, Ricardo Paes de *et al.* *Perda da aprendizagem na pandemia*. São Paulo: Instituto Unibanco; Insper, 2021. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/estudo-perda-de-aprendizagem-na-pandemia>.
- BRASIL**. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2018.
- MACEDO**, Lino. *Ensaaios construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- MACEDO**, Lino. Jean Piaget. Entrevista. *Univesp*, 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7gpLDX9IIA0>.
- OLIVEIRA**, Marta Kohl. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.
- OLIVEIRA**, Marta Kohl. *Coleção grandes educadores: Lev Vygotsky*. Disponível em: <https://youtu.be/T1sDZNSTuyE>.
- PIAGET**, Jean. *Epistemologia genética*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- PIAGET**, Jean. *Piaget por Piaget*. Disponível em: <https://youtu.be/eKjI6Dx6PhU>.

Inteligência artificial e educação

O PAPEL DOS GESTORES E DECISORES PÚBLICOS NA APLICAÇÃO QUALITATIVA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

ALEXANDRE FERNANDES BARBOSA

Pós-doutor em administração de empresas pela HEC Montréal (Canadá), doutor em administração de empresas pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), mestre em administração de empresas pela Universidade de Bradford (Inglaterra) e em ciência da computação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), engenheiro eletricitista pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). É gerente do Cetic.br|NIC.br, onde coordena projetos para a produção de estatísticas sobre o acesso e uso das tecnologias digitais no Brasil.

ANA LAURA MARTINEZ TESSORE

Mestre em sociologia da educação pela Universidade de Columbia (EUA), com especialização em tecnologia da informação e comunicação (TIC) e desenvolvimento pedagógico pela Universidade de Estocolmo (Suécia). Coordenadora de Cooperação Técnica no Cetic.br|NIC.br e tutora acadêmica da formação em políticas digitais do Instituto Internacional de Planejamento Educacional, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (IIEP-Unesco), Escritório para a América Latina. Atuou no design e implementação da política digital em educação do Uruguai.

DANIELA COSTA

Doutora em educação e mestre em comunicação e semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pesquisa a relação entre educação e tecnologias digitais, com enfoque em temas como cidadania e letramento digital. Coordena a pesquisa TIC Educação no Cetic.br|NIC.br, cujo objetivo é mapear, junto a alunos e a educadores, as oportunidades, as desigualdades e os desafios à implementação de tecnologias nos processos de ensino e de aprendizagem.

Introdução

O desenvolvimento da inteligência artificial (IA) cada vez mais faz parte do processo de transformação digital, permeando os diversos setores sociais. Especificamente no setor de educação, o potencial transformador da IA começa pelas mudanças nos modelos atuais de ensino e de aprendizagem, avançando na direção da concepção de um novo futuro para a educação. Nesse sentido, o uso pedagógico da IA inclui, por exemplo, a criação e a adaptação de conteúdos em plataformas educativas, a adoção de ferramentas para o processamento de imagem e de linguagem natural e o uso de análise de dados em grande escala (*big data*) para melhorar a qualidade da aprendizagem. É possível, ainda, identificar aplicações de IA para a transformação da gestão escolar, como o fornecimento de alertas para prevenção de evasão de alunos.

No entanto, a IA pode também representar alguns riscos e desafios à sociedade. Sua implantação gera discussões quanto à proteção de dados e aos direitos humanos. Vieses algorítmicos podem exacerbar a discriminação existente e produzir novas formas de exclusão (DONEDA; ALMEIDA, 2018).

A aplicação da IA em diversos campos, inclusive no da educação, tem avançado em ritmo mais acelerado do que os debates públicos sobre o tema e muito mais rápido ainda do que a elaboração de políticas e regulamentações que permitam o aproveitamento das oportunidades ofertadas e a minimização dos riscos potenciais advindos de sua adoção, especialmente para as populações mais vulneráveis.

Como contribuição para a divulgação de informações-chave que possam motivar tanto reflexões quanto ações pertinentes, este artigo visa discutir as oportunidades e os desafios relacionados à IA no setor da educação, tendo como foco a atuação dos formuladores de políticas na escolha de recursos mais adequados, na disseminação de conhecimentos sobre o tema entre estudantes e educadores e na elaboração de medidas de proteção, segurança e respeito aos

direitos digitais da comunidade escolar. Para tanto, baseia-se em referências nacionais e internacionais sobre o tema, especialmente a publicação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) *Inteligencia artificial y educación: guía para las personas a cargo de formular políticas* (MIAO et al., 2022), que oferece recomendações sobre como os formuladores de políticas podem aproveitar melhor as oportunidades e lidar com os riscos apresentados pela crescente conexão entre IA e educação.

O que é IA e quais são suas aplicações na educação?

Segundo o guia *Recommendation of the Council on Artificial Intelligence* (Recomendação do Conselho de Inteligência Artificial), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), sistemas de IA são aqueles que se baseiam em máquinas, que podem, de acordo com objetivos determinados por seres humanos e por meio de variados níveis de autonomia, fazer previsões, recomendações ou tomar decisões automatizadas, influenciando os ambientes reais ou virtuais (OECD, 2019).

Apesar de os estudos sobre IA terem experimentado um grande avanço na metade do século passado, apenas recentemente aplicações baseadas em sistemas de IA inseriram-se de maneira mais efetiva na sociedade. O desenvolvimento de sistemas de IA demanda, além de equipamentos de *hardware* e *software* mais robustos, uma grande quantidade de dados para o refinamento das técnicas de processamento nas quais se baseiam as aplicações. Isso se tornou mais viável nas duas primeiras décadas deste século, graças à disseminação do uso de dispositivos e sistemas – como computadores, celulares, redes sociais, aplicativos e plataformas digitais – que permitem a coleta e o armazenamento de dados dos mais va-

riados tipos em gigantescos bancos de dados (COYLE; DIEPEVEEN; WDOWIN, 2020).

Entre os caminhos identificados na publicação *Inteligencia artificial y educación* (MIAO *et al.*, 2022) por meio dos quais o setor da educação pode se favorecer da IA, está a geração de informação em tempo real para melhorar resultados educacionais, o que envolve tanto sua aplicação em atividades educacionais como o apoio em tarefas de gestão escolar e de aprendizagem.

Os principais sistemas baseados em IA aplicados à educação são os Sistemas Tutores Inteligentes (STI), capazes de monitorar e modelizar o desenvolvimento dos alunos, facilitando a personalização da aprendizagem ao oferecer conteúdo, estratégias pedagógicas e estímulos motivacionais adaptados para cada um deles – e até mesmo assistência passo a passo para resolver suas dificuldades.

Aplicações baseadas em IA para o monitoramento da aprendizagem por meio do reconhecimento de expressões faciais ou da voz dos estudantes ou, ainda, *chatbots* educacionais, que usam processamento de linguagem natural para dialogar com os alunos, oferecendo orientação, *feedback* e sugerindo recursos, já estão disponíveis. No entanto, análises aprofundadas sobre seus impactos no processo de aprendizagem, bem como os contornos éticos e o respeito aos direitos humanos dos estudantes, precisam ainda ser explorados. O mesmo ocorre com a chamada computação afetiva, que utiliza algoritmos baseados em IA para medir estados afetivos de alunos e pode atuar para manter ou alterar esses estados, conforme necessário.

Por fim, os denominados agentes pedagógicos – sistemas computacionais autônomos capazes de observar o ambiente por meio de sensores e usar suas observações para planejar e agir de modo que os estudantes alcancem seus objetivos de aprendizagem – constituem oportunidades a serem exploradas pelos atores do sistema educacional. Os agentes pedagógicos são frequentemente representados por um avatar e podem interagir com os alunos, recorrendo a diferentes papéis e estratégias.

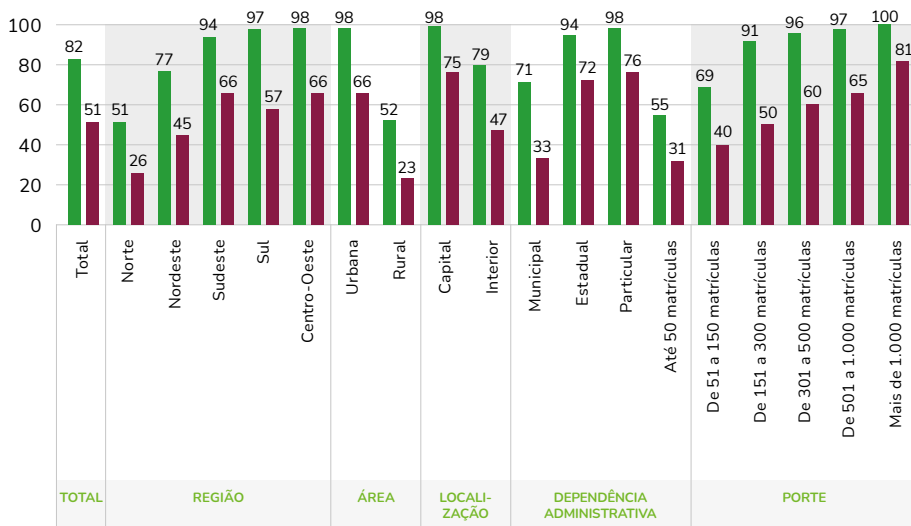
Em geral, a analítica de aprendizagem (*learning analytics*) e a mineração de dados (*data mining*), que se expandiram de maneira

significativa nos últimos anos como consequência do uso intensivo de ambientes de aprendizagem *online* e híbridos, são essenciais para a geração de dados que alimentarão a maioria desses sistemas. O fato de demandarem das escolas, dos educadores e dos estudantes disponibilidade de infraestrutura de conectividade, como acesso à internet e a dispositivos digitais, e habilidades para o uso de tecnologias e para a interpretação de dados, faz com que sua disseminação seja menor entre países em desenvolvimento (JARA; OCHOA, 2018).

No Brasil, tais sistemas já fazem parte do cotidiano de algumas escolas públicas e particulares. Segundo a pesquisa *TIC Educação 2020*, realizada com gestores escolares entre setembro de 2020 e junho de 2021, 51% das escolas de ensino fundamental e médio no país utilizavam ambiente ou plataforma virtual de aprendizagem. Em 35%, a plataforma disponibilizava recursos para personalização do plano de estudos dos alunos, e 45% ofereciam a possibilidade de os professores e gestores acessarem relatórios de desempenho dos estudantes. Além disso, 47% dos gestores disseram realizar análises sobre a forma como os alunos aprendem por meio dos conteúdos postados na plataforma ou no ambiente virtual de aprendizagem.

No entanto, como mostra o **Gráfico 1**, o uso desses recursos é menos frequente entre as instituições que enfrentam maiores dificuldades de acesso às tecnologias digitais.

GRÁFICO 1 – ESCOLAS QUE POSSUEM ACESSO À INTERNET E QUE UTILIZAM AMBIENTE OU PLATAFORMA VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (2020) – TOTAL DE ESCOLAS (%)



Fonte: pesquisa TIC Educação 2020.

■ Escolas que possuem acesso à Internet

■ Escolas que utilizam ambientes ou plataformas virtuais de aprendizagem

Por que a implementação de sistemas de IA na educação básica merece maior atenção dos formuladores de políticas?

Em primeiro lugar, é importante lembrar que, dado o elevado grau de disseminação das plataformas digitais baseadas em algoritmos de IA, tais sistemas estão muito mais presentes no cotidiano das pessoas, em motores de busca na internet, dispositivos ou redes sociais, por exemplo. Por esse motivo, mesmo as redes de ensino que não implementam, de maneira explícita, sistemas de IA são afetadas, bem como os docentes e estudantes. Esse ponto, por si só, justifica o tratamento da questão pelos sistemas de ensino.

Por outro lado, é preciso informar e sensibilizar os atores governamentais e educacionais e fortalecer suas capacidades para intervir na governança da IA tendo em vista o bem comum. De acordo com a publicação *Inteligencia artificial y educación* (MIAO *et al.*, 2022), houve um aumento na incidência do setor privado na disseminação de tecnologias de IA. Isso implica a necessidade de atores de outros setores, como da sociedade civil, da academia e do governo, atuarem como contrapeso nas definições e na implementação de ações relativas ao uso da IA.

Os riscos relacionados à privacidade de dados e à segurança da informação demandam ações e regulações por meio das políticas públicas. É importante ressaltar que as ferramentas baseadas em algoritmos usadas na IA envolvem o rastreamento de dados e o reconhecimento de padrões de comportamento e de práticas do usuário, muitas vezes sem o seu conhecimento e consentimento explícito.

As escolas que atuam na educação básica atendem, em grande parte, estudantes menores de 18 anos, que possuem o direito de serem protegidos de injustiças, formas de violência, atos enganosos, entre outras situações prejudiciais. Nesse sentido, a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Lei nº 13.709/2018) traz na seção III do

capítulo II artigos específicos sobre a coleta e o tratamento de dados pessoais de crianças e adolescentes, com ênfase nas responsabilidades de pais e responsáveis no consentimento sobre o uso, inclusive em sistemas e aplicações digitais.

No entanto, o consentimento pode apresentar limitações. Por exemplo, alguns sistemas baseiam-se no consentimento voluntário, ou seja, os usuários consentem por padrão, a menos que indiquem o contrário, decisão que pode não ser consciente ou intencional. Outro ponto é que, muitas vezes, o não consentimento exclui os estudantes do acesso às oportunidades ou mesmo os estigmatiza diante da comunidade escolar.

Há ainda que considerar que muitos termos de consentimento possuem textos longos e complexos, de difícil compreensão tanto pelos alunos como pelos pais ou responsáveis. É importante ressaltar que estes nem sempre têm habilidades digitais para compreender os riscos envolvidos na utilização de determinados recursos, detectar usos abusivos ou retificar conceitos errôneos nos dados dos estudantes (UNESCO, 2022). Um caso particularmente sensível a que essa ressalva se aplica são os sistemas baseados na análise de dados biométricos, como o reconhecimento facial, cuja confiabilidade pode diminuir ao reconhecer no caso de crianças e adolescentes, e no de indivíduos de determinadas populações, como mulheres negras (RAJI *et al.*, 2020; DIGNUM *et al.*, 2021).

Nesse sentido, além de regulamentos e normas de proteção de dados pessoais, é preciso que os responsáveis pela formulação de políticas e a comunidade educacional em geral melhor compreendam os desafios éticos associados ao uso da IA e intervenham quando necessário – por exemplo, exigindo das empresas desenvolvedoras a minimização de vieses algorítmicos e do uso de ferramentas de IA intrusivas.

Os formuladores de políticas educacionais têm um papel fundamental na reflexão sobre os possíveis impactos de tais políticas no desenvolvimento dos estudantes. No que diz respeito especificamente aos sistemas de IA, crianças e adolescentes podem estar expostos a riscos diretos, como a interação com sistemas, redes, aplicativos e plataformas que moldam sua forma de pensar, de agir,

de socializar, por meio de recomendações e direcionamento de conteúdos personalizados, a exemplo do que ocorre em redes sociais, canais de vídeos, jogos digitais, serviços de *streaming* etc. Outro aspecto concernente a esses sistemas é o uso dos dados dos estudantes para o envio de conteúdos comerciais ou a venda de tais dados para empresas publicitárias (HUMAN RIGHTS WATCH, 2022).

Há também os riscos indiretos, presentes sobretudo em sistemas de tomada de decisão automatizada, que, por meio da análise dos dados sociodemográficos, históricos e de perfil físico, social, psicológico, determinam a quais serviços os alunos terão acesso ou que tipo de tratamento receberão das políticas educacionais. Tal situação pode ocorrer, por exemplo, na oferta de serviços assistenciais baseados na análise do desempenho dos estudantes e nas características de seu grupo familiar. Como os sistemas de IA podem funcionar sem serem detectados e em larga escala, muitas vezes utilizando bases de dados que não correspondem à realidade dos indivíduos foco das decisões automatizadas, os riscos de exclusão e de discriminação aumentam (DIGNUM *et al.*, 2021).

Para além da garantia de direitos de crianças e adolescentes por meio de medidas legais e da seleção consciente e responsável de recursos educacionais e de gestão responsáveis, os formuladores de políticas têm também um papel relevante na disseminação de atitudes críticas, responsáveis e que propaguem a proteção e a segurança dos estudantes, dos educadores e dos outros servidores educacionais em relação aos ambientes digitais, responsabilidade presente no artigo 26 do Marco Civil da Internet (Lei nº 12.965/2014).

Além disso, o currículo das escolas deve contemplar temas relativos às tecnologias digitais, até mesmo o funcionamento dos sistemas de IA. A BNCC traz como diretriz que tais temas sejam integrados às disciplinas e tratados de maneira específica em atividades que abranjam três dimensões: o pensamento computacional, que envolve o uso de algoritmos na resolução de problemas; o mundo digital, que se refere à transmissão de informações pelas mídias de modo seguro; e a cultura digital, que diz respeito à participação consciente e democrática dos estudantes na sociedade por meio do uso de tecnologias digitais e de forma crítica, ética e responsável.

Essas temáticas são relevantes também na preparação dos estudantes para a cultura baseada em sistemas de IA, o que impactará não apenas as áreas profissionais nas quais eles poderão atuar, como as atitudes e habilidades que serão necessárias a sua participação social no futuro.

O papel dos gestores e decisores públicos na aplicação qualitativa da IA na educação

De acordo com a OCDE, existem mais de 300 iniciativas de políticas de IA em todo o mundo (OECD, 2019). No Brasil, a *Estratégia Brasileira de Inteligência Artificial* (BRASIL, 2021) traz algumas diretrizes sobre as prioridades do país em relação às políticas de IA. A maioria desses documentos faz alguma referência à educação, sobretudo à necessidade de desenvolver capacidades para IA (ou seja, “aprender sobre IA”), embora principalmente no ensino superior. Algumas também mencionam a reciclagem profissional, cada vez mais necessária para mitigar o impacto da IA nos postos de trabalho. No entanto, poucas iniciativas têm como foco a aprendizagem de IA em vários níveis do sistema educacional, em como a IA é aplicada à educação (ou seja, “aprendizagem com IA”) ou à preparação das pessoas para viver em um mundo cada vez mais impactado pela IA (ou seja, “aprendizagem colaborativa humano-IA”).

Os desafios citados para potencializar os benefícios e enfrentar os riscos da adoção da IA no setor educacional podem parecer uma agenda ainda distante de muitos contextos no Brasil, especialmente onde há poucas oportunidades de uso de tecnologias. No entanto, tais temas já estão presentes em debates públicos aqui e em vários países da América Latina. No Fórum Regional sobre Inteligência Artificial na América Latina e Caribe, realizado em São

Paulo, em 2019, foi consenso entre os participantes que a educação desempenha um papel fundamental, sobretudo ao promover o desenvolvimento das competências necessárias para viver e trabalhar na era da IA. Isso inclui aproximar a IA das populações menos conscientes dessas ferramentas e torná-la mais inclusiva e interativa.

Para que a educação possa desempenhar esse papel, é preciso superar obstáculos regionais, como investir mais no desenvolvimento da infraestrutura tecnológica, e em iniciativas de educação e formação que permitam que segmentos mais amplos da população se envolvam, experimentem e criem criticamente em associação com a IA.

Um ponto fundamental levantado na publicação *Inteligencia artificial y educación* (MIAO *et al.*, 2022) é o desafio de aproveitar as capacidades geradas pelo setor privado, entre elas as tecnologias de IA, garantindo, porém, que a educação seja de fato um direito humano básico e um bem público, de modo a beneficiar especialmente os estudantes menos favorecidos. As parcerias público-privadas podem acelerar e melhorar a aprendizagem digital nas dimensões de acesso, inclusão, equidade e qualidade, desde que direcionadas e reguladas por mecanismos de governança adequados.

A seguir, apresenta-se uma síntese das recomendações para formuladores de políticas contidas em *Inteligencia artificial y educación* (*ibidem*), baseadas no *Consenso de Beijing sobre a inteligência artificial e a educação* (UNESCO, 2019), que refletem esses princípios e prioridades. Segundo a publicação, o principal objetivo da aplicação da IA na educação deveria ser melhorar a aprendizagem, permitindo que cada estudante desenvolva seu potencial, o que implica:

- garantir o uso inclusivo e equitativo da IA na educação;
- utilizar a IA para melhorar a educação e a aprendizagem;
- promover o desenvolvimento de habilidades para a vida, incluindo o ensino sobre como a IA funciona e sobre suas implicações para a humanidade;
- salvaguardar o uso transparente dos dados educacionais, de maneira que possam ser auditados;

- estabelecer mecanismos de governança e coordenação inter-setoriais;
- implementar políticas para o uso equitativo, inclusivo e ético da IA;
- desenvolver um plano substancial para o uso da IA na educação, na gestão, no ensino, na aprendizagem e na avaliação;
- reforçar a investigação e a avaliação no âmbito da IA na educação, por meio da realização de projetos piloto;
- promover inovações locais da IA na educação.

Em qualquer caso, os princípios éticos de “não causar danos”, a transparência e a explicabilidade¹ devem orientar o desenvolvimento e a aplicação de políticas de IA em especial levando em consideração os direitos digitais de crianças e adolescentes. Conforme recomendam os fundamentos em relação à IA formulados pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) (DIGNUM *et al.*, 2021), as políticas têm de perseguir o objetivo de proteger e promover o desenvolvimento de crianças e adolescentes, satisfazendo suas necessidades e seus direitos com equidade e empoderando-os, sobretudo por meio da educação, para que possam participar plenamente do desenvolvimento da IA e da cultura digital.

1. Termo vinculado à área de IA, que é “a capacidade de ser explicável” (disponível em: <https://www.ibm.com/br-pt/watson/explainable-ai>), já que estamos falando de uma IA que permite o acesso às suas formas de processamento, às bases de dados que utiliza, aos métodos estatísticos e de *machine learning* empregados como forma de atribuir maior confiabilidade a sua aplicação.

Referências

- BRASIL.** *Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014.* Marco Civil da Internet. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm.
- BRASIL.** *Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018.* Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13709.htm.
- BRASIL.** Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. *Estratégia Brasileira de Inteligência Artificial – EBIA.* Brasília: MCTI, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/transformacaodigital/arquivosinteligenciaartificial/ebia-documento_referencia_4-979_2021.pdf.
- BRASIL.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.* Brasília: MEC/SEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.
- COYLE,** Diane; **DIEPEVEEN,** Stephanie; **WDOWIN,** Julia. *The value of data: summary report.* Cambridge: Bennett Institute for Public Policy; The Open Data Institute; Nuffield Foundation, 2020.
- DIGNUM,** Virginia *et al.* *Orientación de políticas sobre el uso de la inteligencia artificial en favor de la infancia.* Unicef, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/globalinsight/es/informes/orientaci%C3%B3n-de-pol%C3%ADticas-sobre-el-uso-de-la-inteligencia-artificial-en-favor-de-la>.
- DONEDA,** Danilo; **ALMEIDA,** Virgílio A. F. O que é a governança de algoritmos? In: **BRUNO,** F. *et al.* (org.). *Tecnopolíticas da vigilância: perspectivas da margem.* São Paulo: Boitempo, 2018.
- HUMAN RIGHTS WATCH.** “How dare they peep into my private life?”: children’s rights violations by governments that endorsed

- online learning during the Covid-19 pandemic. Human Rights Watch, 2022. Disponível em: <https://www.hrw.org/report/2022/05/25/how-dare-they-peep-my-private-life/childrens-rights-violations-governments>.
- JARA**, Ignacio; **OCHOA**, Juan Manuel. *Usos y efectos de la inteligencia artificial en educación*. Banco Interamericano de Desarrollo, 2020. Disponível em: <https://publications.iadb.org/es/usos-y-efectos-de-la-inteligencia-artificial-en-educacion>.
- MIAO**, Fengchun *et al.* *Inteligencia artificial y educación: guía para las personas a cargo de formular políticas*. Paris: Unesco, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379376>.
- OECD**. *Recommendation of the Council on Artificial Intelligence*. OECD, 2019. Disponível em: <https://legalinstruments.oecd.org/en/instruments/OECD-LEGAL-0449>.
- OECD.AI**. *Database of national AI policies*. OECD, 2021. Disponível em: <https://oecd.ai/en>.
- RAJI**, Inioluwa Deborah *et al.* Saving face: investigating the ethical concerns of facial recognition auditing. In: ASSOCIATION FOR COMPUTING MACHINERY. *Proceedings of the AAAI/ACM Conference on AI, Ethics, and Society*. New York, 2020. Disponível em: <https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/3375627.3375820>.
- UNESCO**. *Consenso de Beijing sobre a inteligência artificial e a educação*. Paris: Unesco, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372249>.
- UNESCO**. *Minding the data: protecting learners privacy and security*. Paris: Unesco, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381494>.

COMPROMETIDA COM A EDUCAÇÃO, A FUNDAÇÃO SANTILLANA, presente no Brasil desde 2008, atua na superação das desigualdades educacionais, com base na certeza de que esse é o motor para o desenvolvimento de um país mais justo, democrático, inclusivo e sustentável.

As ações promovidas compreendem a disseminação de conhecimentos para munir gestores de instituições públicas e privadas, professores e a sociedade civil com informações de qualidade em defesa da educação de excelência para todos. Para tal, caminha ao lado de educadores e pesquisadores que constroem saberes na academia e nas salas de aula, sempre na fronteira do conhecimento. Também se dedica a parcerias com organizações nacionais e internacionais.

Além disso, a Fundação Santillana realiza e apoia ações que contribuem para o desenvolvimento da educação, incentivando a produção e a difusão de conhecimentos sobre temas centrais das políticas educacionais, do ensino e da aprendizagem. Fomenta ainda o debate plural sobre desafios e soluções compartilhados por gestores, professores, alunos e famílias em diferentes instâncias e regiões por meio da divulgação de análises, ideias, indicadores e boas práticas nas políticas públicas, assim como incentiva premiações que valorizam e reconhecem professores e gestores.

A UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (Undime) tem como missão articular, mobilizar e integrar os dirigentes municipais de educação para construir e defender a educação pública sob a responsabilidade dos municípios, com qualidade social. Fundada em 1986, tem sede em Brasília (DF).

Estão permanentemente na pauta da entidade a educação infantil, a alfabetização e o ensino fundamental, a educação de jovens e adultos, a inclusiva, a do campo, a indígena e a quilombola, e também de temas como carreira e formação profissional, gestão democrática e articulação com os governos, buscando melhorar a qualidade do trabalho desenvolvido e articular a elaboração e implementação de políticas, programas, ações e projetos voltados à educação pública municipal, em regime de colaboração.

A Undime respeita e representa a diversidade do país, ao agregar os gestores dos 5.568 municípios brasileiros e do Distrito Federal, e promove reuniões, seminários e fóruns com o objetivo de levar informação e formação a todas as secretarias municipais de Educação, dirigentes e equipes técnicas. Ao longo desses anos de atuação, a instituição vem se legitimando como instância representativa da educação básica pública e referência nacional na área, desenvolvendo estudos, pesquisas e ações que buscam sua melhoria e a garantia do direito ao acesso, à permanência e à aprendizagem na escola.

Este livro foi composto nas fontes Lavigne e Nunito
e impresso em dezembro de 2022.

Alessio Costa Lima | Alexandre Fernandes Barbosa
Amarísio Saraiva de Oliveira | Ana Laura Martinez Tessore
André Lázaro | Andreia da Silva Quintanilha Sousa
Anna Penido | Antonio H. Aguilera Urquiza
Bárbara Oliveira Souza | Claudia Elaine Gomes Seabra
Daniela Costa | Eduardo Ferreira da Silva
Elania Valéria Monteiro Sardinha de Souza
Emanuelle Lourenço do Nascimento
Francinete Ribeiro Ferreira Fonseca | Givânia Maria da Silva
Guerino Perius | João Libânio Cavalcante
José Armando Valente | Júlia de Moura Martins Guimarães
Luiz Miguel Martins Garcia
Luslarlene Umbelina de Souza Fiamett
Manoel Souza dos Santos | Marcelo Ferreira da Costa
Marcelo Wagner de Oliveira | Marcia Aparecida Baldini
Márcia Aparecida Bernardes | Maria Inês Fini
Maria Regina dos Passos Pereira
Maristela Ferrari Ruy Guasselli | Osório Luís Figueiredo
Patrícia Lueders | Ricardo Ambrósio
Rodrigo Hübner Mendes | Sergio Farias de Oliveira
Sueli Terezinha Magalhães | Teodoro Adriano Costa Zanardi

ISBN 978-85-63489-57-9



9 788563 489579