



SL-103AB-21
CÓD: 7908433204114

SME-MAUÁ-SP

***SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MAUÁ
ESTADO DE SÃO PAULO***

Comum a Todas as Especialidades de PEB II (Artes, Ciências, Educação Física, Espanhol, Geografia, História, Inglês, Matemática, Português) e PEB II – AEE – Especialista em Deficiência Intelectual

EDITAL N° 01/2021

Conhecimentos Gerais – Pedagógicos

1. AZANHA, José Mário Pires. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 335-344, maio/ago. 2004.	01
2. BRASIL, 2017. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular.	05
3. Brasília. 2017. BRASIL, 1988. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Artigos 5º, 37 a 41, 205 a 214, 227 a 229.	43
4. BRASIL, 2001. Parecer CNE/CEB n11 17/2001 e Resolução CNE/CEB nº 2/2001: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.	77
5. BRASIL, 2010. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica. - Brasília : MEC, SEB, 2010.	93
6. BRASIL, 2008. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Indagações sobre currículo. Brasília. 2008.	103
7. BRASIL, 1990. Lei Federal n.º 8.069, de 13/07/1990 -Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Artigos 53 a 59 e 136 a 137.	111
8. BRASIL, 1996. Lei Federal n.º 9.394, de 20/12/1996 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	115
9. BRASIL, 2010. Resolução CNE/CEB n.º 04/10 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.	113
10. CORTELLA, Mário Sérgio. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. 14. ed., São Paulo, Cortez. 2011.	141
11. FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999	142
12. FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. 1º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2019;	143
13. FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 75ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019;	145
14. FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança. 26 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012;	149
15. HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998	150
16. LA TAILLE, Yves. DANTAS, Heloisa e OLIVEIRA, Marta Kohl de, Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. 24. ed. São Paulo: Summus, 1992.	153
17. LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem Escolar, 22. ed., São Paulo: Cortez Editora, 2011.	157
18. SAVIANI, Dermeval. Histórias das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas; Autores Associados, 2010.	163
19. VEIGA, Lima Passos Alencastro (Org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 29. ed. Campinas: Papirus, 2011.	167
20. MAURÍCIO, Juliana Tavares, Aprender Brincando: o Lúdico na Aprendizagem, 2008.	167
21. VYGOTSKY, Lev Semionovich. Vygotsky: Coleção Educadores. Brasília: MEC, 2010.	171
22. VALENTE, J. A. Formação de Professores; diferentes abordagens pedagógicas. In : J.A. Valente (org.) O Computador na Sociedade do conhecimento. Campinas. SP: UNICAMP - NIED, 1999.	171

AZANHA, JOSÉ MÁRIO PIRES. DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO: VICISSITUDES DA IDEIA NO ENSINO PAULISTA. EDUCAÇÃO E PESQUISA, SÃO PAULO, V. 30, N. 2, P. 335-344, MAIO/AGO. 2004

Num estudo de Gerth e Wright Mjlls, publicado pela primeira vez em 1953, eles afirmam que “a palavra Democracia, em especial quando usada na moderna competição propagandística, passou, literalmente, a significar todas as coisas, para todos os homens”.¹ Esta observação que na sua contundência parece dissuadir qualquer tentativa de clarificação do termo, reflete contudo uma característica da situação histórica que vivemos, na qual o prestígio da posição democrática é tão grande que o termo «democracia» e seus derivados se transformaram em elemento indispensável a qualquer esforço ideológico de persuasão político-social. Aliás, esse quadro já se havia revelado claramente num simpósio promovido pela UNESCO em 1948 e no qual se discutiram os «conflitos ideológicos acerca da democracia».² Nesse simpósio, aos especialistas convidados — expoentes nas suas respectivas áreas — foi apresentado um elenco de tópicos e questões que na sua variedade e formulação ensejou o aparecimento das profundas e irreduzíveis divergências dos autores consultados. Mas, não obstante as diferenças radicais de posição acerca do significado de «democracia» e de suas implicações políticas, sociais e econômicas, houve um ponto que foi a premissa fundamental de todas as posições: a valorização do ideal democrático.

É claro que, muitas vezes, a teologia de um soava como demonologia para outro, mas todos concordaram na «aceitação da democracia como a mais alta forma de organização política e social» e com a tese de que «a participação do povo e os interesses do povo são elementos essenciais para o bom governo e para as relações que fazem possível o bom governo». É essa unanimidade na superfície e essa divergência profunda acerca do significado de «democracia» que tomam muito difícil o esclarecimento da noção derivada de «ensino democrático». Contudo uma das conclusões do inventário analítico do simpósio, encomendado pela UNESCO a Naess e Rokkan, fornece um itinerário possível para essa tarefa. Nesse inventário, os autores cautelosamente se abstiveram de um balanço que se assemelhasse a uma tentativa de procurar pontos de consenso nas opiniões expressas, mas, pelo contrário, reconhecendo as inconciliáveis divergências, buscaram compreender as suas razões. Nesses termos, na conclusão referida, disseram eles:

“...o significado geral de ‘democracia’ é tão claro e livre de ambigüidade quanto a linguagem corrente permite; é a expressão de um ideal, um modelo, e um desígnio, um reflexo de aspirações humanas. As disputas ideológicas não se levantam deste significado geral e do tipo ideal de relações humanas que ele expressa; as disputas dizem respeito às condições que levam ao progresso até este ideal, aos meios pelos quais ele pode ser alcançado, à ordem das providências a serem tomadas no seu desenvolvimento. Como consequência, as atuais controvérsias ideológicas não se concentram no significado de ‘democracia’, mas nas teorias sobre as condições de seu desenvolvimento e os meios de sua realização”.

Neste trecho, fica muito claro como é ilusória a unanimidade das alegações democráticas e como, em consequência, a simples profissão de fé democrática não divide os homens. As formulações abstratas do ideal democrático são opacas e assépticas. Prestam-se a todos os usos, servindo a todas as ideologias. É nos esforços de realização histórica desse ideal que as raízes das posições e das divergências se revelam.

Partindo desse reconhecimento, delinea-se um caminho possível para tentar clarificar a noção derivada de ensino democrático. É além da zoadada dos manifestos, das proclamações e dos slogans — que afinal não divide os “democratas da educação” — que é preciso escrutinar o que os divide: a ação democratizadora.

É por isso que no desenvolvimento deste trabalho distinguiremos, com relação ao ensino em São Paulo, entre a propaganda da educação democrática e providências no plano da ação. A primeira só interessará incidentalmente na medida em que estiver vinculada de modo direto com algum episódio político ou administrativo que diga respeito ao tema tratado. Com isso não subestimamos a importância de seu eventual estudo, mas apenas a consideramos evanescente como elemento explicativo das medidas democratizadoras do ensino ocorridas neste século. Aliás, o discurso pedagógico neste período foi sempre de tom monótono e abstratamente democrático; não se prestando, pois, como tal, para diferenciar entre tendências autenticamente democráticas e outras em que os slogans da democracia, pela sua aceitação universal, serviam a outros propósitos.

A quem examina, mesmo superficialmente, as vicissitudes dos esforços de democratização do ensino em São Paulo, neste século, ressaltam dentre outros os seguintes episódios: Reforma Sampaio Dória (1920), Manifesto dos Pioneiros (1932), luta pela escola pública (1948-1961), expansão da matrícula no ensino ginasial (1967-1969) e esparsas tentativas de renovação pedagógica (Ginásios Vocacionais, por exemplo). Cada um desses eventos representou a seu modo um esforço no sentido da democratização do ensino. Situa-se, no entanto, fora do escopo deste trabalho o exame da importância relativa dessas iniciativas no desenvolvimento da educação no Estado, porque o nosso objetivo é mais modesto do que qualquer intenção historiadora. Queremos apenas por em relevo que essas diferentes contribuições representaram distintos compromissos, tácitos ou não, com a idéia de democratização do ensino. Mas, conforme já anunciamos anteriormente, vamos reter para análise apenas os episódios diretamente envolvidos numa ação, tentando nesses casos deslindar o entendimento de “democracia” implicado por essa ação. Com essa restrição, limitaremos os comentários a aspectos da Reforma Sampaio Dória, da expansão das matrículas no ciclo ginasial e da renovação pedagógica dos Ginásios Vocacionais. Numa primeira aproximação e sem maior esforço, constata-se que os três casos exemplificam uma ou outra de duas maneiras básicas de compreender a democratização do ensino: 1) como política de ampliação radical das oportunidades educativas (é o caso da Reforma Sampaio Dória e da expansão das matrículas no ciclo ginasial) e 2) como prática pedagógica (é o caso dos Ginásios Vocacionais).

Aparentemente, essas distintas maneiras de conceber a democratização do ensino se completam e não poderiam ou, principalmente, não devem ser associadas. Há mesmo autores cujas referências ao assunto levam a pensar que se trata apenas dos aspectos quantitativo e qualitativo de um único e básico processo. Aliás, essa é uma idéia muito difundida e de trânsito fácil entre os que tratam de educação; contudo, o assunto não nos parece tão simples, o a ele voltaremos após uma breve descrição e comentário de cada uma das iniciativas em foco.

Reforma Sampaio Dória: Quando Sampaio Dória assumiu a Diretoria da Instrução Pública do Estado de São Paulo, em 1920, a situação do ensino primário era altamente deficitária. Esse quadro que vinha se agravando ano a ano, nessa altura exigia que se duplicasse a rede de escolas para que fosse possível absorver a população escolarizável. Convivendo com essa grave necessidade, havia a completa incapacidade financeira para enfrentá-la.

Sampaio Dória que, já em 1918, em carta aberta a Oscar Thompson (então Diretor da Instrução Pública) analisara a situação e apontara soluções, ao ser empossado no cargo, em 1920, demonstrou plena consciência da sua significação política:

Sempre que penso na realização prática dos princípios democráticos, uma dúvida, uma quase descrença, me assalta o espírito, diante do espetáculo doloroso da ignorância popular. Como organizar-se, por si mesmo, politicamente, um povo que não sabe ler, não sabe escrever, não sabe contar? Se o povo não souber o que quer, como há de querer o que deve? Governos populares, sem cultura, viverão morrendo da sua própria incultura. Eis por que me interessei, sempre, a solução prática do problema do analfabetismo. A instrução, primária e obrigatória, a todos, por toda parte, é ideal que seduz...

Urgia, pois, erradicar o analfabetismo. Era uma exigência democrático-nacionalista. Mas, não havia recursos para isso. Embora o problema fosse e agravado por deficiências pedagógicas, não era, evidentemente, uma questão teórica de política educacional num sentido amplo. E o reformador — não obstante educador — escapou à sedução das soluções simplistamente pedagógicas e acuidade para os termos políticos em que a situação se apresentava:

Sabe-se que sem igualdade, não há justiça. A desigualdade com que o Estado matéria de ensino elementar, tem tratado aos seus filhos, é uma injustiça. E como sem justiça, não há democracia digna, a sustentação do systema actual seria democrática.

Dizer que é preferível favorecer, com mais algumas noções, a um terço da população escolar, e, como consequência, negar tudo aos outros, é heresia democrática e necedade. O governo estaria pronto a aceitar este ponto de vista, se, primeiro demonstrassem que é justo, e, depois, que dois anos de escola não valem nada.

Nessas condições, um dos pontos centrais da reforma foi a reorganização do ensino primário, de tal forma que a obrigatoriedade escolar não mais começava aos 7, mas aos 9 anos; os programas foram concentrados e o ensino primário, reduzido para dois anos. Com essas medidas — pensava-se — o ensino primário poderia num curto período estender-se a todos e, portanto, democratizado. Não havia dois caminhos: ou o privilégio de alguns — a “heresia democrática ou o mínimo “para todos os que se acharem em condições idênticas, como é da essência pura da democracia”.

O que já vimos é bastante; porque fugiria ao propósito deste trabalho comentário mais amplo das inúmeras medidas introduzidas ou preconizadas pela Reforma Sampaio Dória. O que interessa já foi resultado: a compreensão que ela revelou de que não se democratiza uma instituição pública como a escola sem que ela alcance a todos. Esta trivialidade do credo democrático em educação, tão facilmente aceita no plano teórico, parece que causa repugnância na prática, porque exaspera a sensibilidade pedagógica dos especialistas preocupados com a qualidade do ensino. Assim foi no caso de Sampaio Dória, cuja reorganização e redução do ensino primário provocou duras críticas e protestos, não apenas na época (e que acabaram por levar à sua revogação), mas também ao longo dos anos da parte dos estudiosos que a analisaram. Dentre estes últimos, talvez valha a pena destacar a figura de Anísio Teixeira - um incansável propagandista do ideal democrático em educação — mas que não obstante isso, várias vezes se referiu à reforma paulista de 1920, sempre para criticá-la, como por exemplo, nas seguintes paragens: A reforma reduziu o curso primário, em primeira tentativa, a dois anos e, finalmente, em face de críticas e protestos, a quatro anos de estudos nas cidades e três anos na zona rural.

Era a chamada democratização do ensino, que passou a ser concebida como a sua diluição e o encurtamento dos cursos. Longe iam as idéias dos primórdios da república, em que se sonhava um sistema escolar, estendido a todos, mas com os mesmos padrões da educação anterior de poucos.

Assim, Anísio Teixeira, mas também outros educadores têm visto com repulsa a redução do ensino primário na reforma de 20, ainda que a justificativa fosse estendê-lo a todos. A ampliação das oportunidades sempre foi na consciência dos educadores tão condicionada por exigências pedagógicas — ditadas talvez pelo horror da massificação — que a sua efetivação fica inevitavelmente postergada a um futuro incerto. Só a superação de preconceitos técnicos permite situar a maciça ampliação de oportunidades na sua autêntica dimensão que é política. Foi o caso de Sampaio Dória, como observou J. Nagle:

o reformador não era um ‘técnico’ em assuntos educacionais, era, antes de tudo, um pensador voltado para problemas de natureza extra-escolar; contudo, a partir daí, começava a incursão dos ‘especialistas’ — daí por diante cada vez mais acentuada — que tentavam destruir uma obra eminentemente política com o emprego de argumentos pedagógicos ‘puros’, entremeados de freqüentes ilustrações do que se dizia e do que se executava nos ‘países mais cultos’ do mundo.

Expansão do ensino ginásial em 1968-70: Na Administração Ulhoa Cintra (1967-1970), a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo formulou e executou uma política de expansão maciça do ensino ginásial. Este ciclo de ensino — com o primário já praticamente universalizado — tinha se transformado no ponto de estrangulamento do sistema escolar. Quase 50 anos após Sampaio Dória a exigência democratizadora do ensino havia se deslocado do primário para o ginásio. Contudo, os exames de admissão a esse nível, obrigatórios por lei federal, haviam se transformado numa barreira quase intransponível para a grande massa de egressos do primário. Estes exames, diante da avalanche de candidatos, eram elaborados pelas próprias escolas com extremo rigor, de modo a evitar o impasse de candidatos aprovados e sem matrícula. Diante disso e tendo fixado o propósito da expansão maciça de vagas, a Secretaria unificou a preparação das provas e reduziu as suas exigências. Os exames de admissão, assim unificados e facilitados, deixar de ser a barreira tradicional e a grande maioria dos candidatos foi aprovada.

Obviamente, essa política de expansão de matrículas alterou profundamente o quadro anterior, obrigando entre outras coisas a urna intensiva ocupação do espaço escolar. Mas, o grande problema da Administração não foi a localização dos novos alunos; isso era possível e acabou sendo feito. O problema maior consistiu na resistência de grande parcela do magistério secundário que encontrou ampla ressonância no pensamento pedagógico da época. Raros foram os que tomaram posição na defesa da política de ampliação das vagas, embora todos, como sempre, defendessem a democratização do ensino. A alegação de combate, já tantas vezes enunciada, era sempre a mesma: o rebaixamento da qualidade do ensino. A velha idéia de Sampaio Dória de uma “escola aligeirada” como preço da democratização, sempre causou repulsa aos defensores do ideal democrático.

Porém, passado o impacto dos exames facilitados e da matrícula onde fosse possível, a resistência do magistério assumiu a forma de uma “profecia auto-realizadora”. Fundado na convicção de uma inevitável queda da qualidade do ensino, o professorado não procurou se ajustar à nova realidade da clientela escolar e insistiu na manutenção de exigências intra-curso que anulariam pela reprovação maciça o esforço de abertura escolar. Nem se alegue que isso seria a evidência empírica da queda do nível de ensino. Ao contrário, nível de ensino não é variável abstrata, e reprovação em massa é sempre índice de defasagem entre critérios de exigência e reais condições de ensino-aprendizagem. Ao expandir as matrículas, a Administração estava executando uma política de educação num sentido amplo, que não poderia nem deveria ser aferida didaticamente como se fosse uma simples questão interna da escola. O pressuposto

dessa política era de que a democratização do ensino era incompatível com as exigências estritas de admissão; conseqüentemente, era também incompatível com a permanência das anteriores exigências internas. Consciente disso, a Administração, para contornar a iminência da reprovação maciça, instituiu um sistema de pontos por alunos aprovados que pesava na recontração dos professores.

Essa medida, embora tenha produzido os resultados visados, repercutiu intensamente e reviveu as críticas à política de ampliação de matrículas. Uma dessas críticas é bem significativa porque exemplifica o que já dissemos a respeito da discrepância entre a pregação democrática e a ação democratizadora em educação:

Os preceitos constitucionais não existem, todos eles, meramente para consagrar situações de fato. Muitos deles (é o próprio das ‘constituições-programa’, como são as nossas desde 1934) indicam uma meta, um ideal a atingir. A obrigatoriedade escolar é um desses casos. É claro que, quanto mais rapidamente transformamos o preceito em fato, garantindo às crianças oito anos de escolaridade efetiva, mais fiéis estaremos sendo aos propósitos democráticos que inspiram a nossa concepção da vida e da sociedade. Mas é claro, também, que garantir matrículas em escolas que, a rigor, não chegam realmente a existir e que pouco podem ensinar — a ponto de seus professores serem convidados a participar de provas que não vão além da ‘simulação’ — não é dar provas de autêntica fidelidade à democracia e aos ideais inerentes à tarefa educativa.

A renovação dos Ginásios Vocacionais: Os ginásios vocacionais representaram um dos, poucos esforços sistemáticos de renovação do ensino público paulista. A maior parte dos aspectos desse esforço ainda não foi suficientemente estudada, de modo que não é possível no momento um ajuizamento global da iniciativa. No entanto, para os nossos propósitos, é dispensável essa visão mais ampla porque o que interessa é focalizar essas instituições escolares como tentativas de democratização do ensino. Nessas condições, tentaremos colher sucintamente o que foi apresentado à guisa de filosofia da educação do projeto.

O ensino vocacional foi desenvolvido, desde 1962 até 1968, por seis unidades ginásias instaladas na Capital e em cidades do interior. Não havia entre essas unidades nenhuma diferença básica de orientação. Por força de um estatuto legal próprio gozaram de uma ampla e privilegiada autonomia didática, administrativa e financeira. Foi possível assim um trabalho não viável na rede comum de escolas. Essa oportunidade foi intensamente aproveitada e as atividades desenvolvidas orientaram-se sempre num sentido de renovação metodológica e curricular com confessadas intenções democratizadoras. Para o nosso propósito — que não é propriamente o exame técnico-pedagógico das metodologias praticadas — mais importa o modo pelo qual essas intenções foram explicitadas e que constituiu o fundamento do projeto.

Preliminarmente, é preciso assinalar que o Ensino Vocacional não se propôs uma mera experiência pedagógica abstrata e animada por preocupações teóricas. O que o preocupava, era a realização de uma experiência que pudesse ser de valia para a formação do “Homem Brasileiro”, em contraposição às tentativas de “transposição de padrões culturais e modelos estrangeiros estranhos à realidade do País”. Após algumas considerações sumárias sobre a natureza cultural e histórica do Homem e a necessidade de conscientização, o relatório de 1968 conclui:

o momento Histórico brasileiro exige uma *democratização da cultura* (grifos nossos) para que o nosso Homem possa, através da formação de sua consciência crítica, encontrar sua forma original de *fazer* o país se desenvolver. *É o momento da opção em todos os níveis.* Assim, toda experiência, partindo não da doação de fórmulas prontas, mas da descoberta comum, é um dado importante para a planificação do *povo brasileiro*.

Essa intenção democratizadora tinha, no seu desdobramento didático, a liberdade do aluno como condições básica de todo o trabalho, pois: a experiência Vocacional surge com a preocupação de situar o jovem como alguém atuante e inspirada em alguns princípios da Escola Nova, enfocando principalmente o problema da liberdade do educando como agente da própria Educação, do seu próprio desenvolvimento, e do professor como instrumento estimulador e explicitador das situações educativas.

Dessas passagens e da recusa veemente dos Ginásios Vocacionais de participar dos exames unificados e facilitados de admissão ao ginásio, depreende-se que a democratização do ensino era concebida como algo que deveria ocorrer intra-muros no plano pedagógico e não pela ampliação das oportunidades educativas. Pode-se alegar que, preliminarmente — antes da expansão de escolas — pretendiam construir o modelo da escola democrática. É possível; mas isso não invalida o que foi dito: que a democratização poderia ser adiada até que houvesse as condições ideais para realizá-la autenticamente. É interessante observar que esse adiamento reúne a concordância dos democratas de todos os matizes.

Nessas condições, não obstante a preocupação com o povo, os Ginásios Vocacionais conceberam a democratização do ensino como fundada numa prática pedagógica infelizmente reservada a poucos pelo alto custo em que importava.

A idéia de democratização do ensino, como consistindo basicamente numa prática educativa fundada na liberdade do educando, tem sido muito mais atraente para os educadores do que a democratização como extensão de oportunidades a todos. Como já dissemos, esses dois modos de entender *democratização do ensino* são considerados como ênfase, respectivamente, do aspecto *qualitativo* ou *quantitativo* de um mesmo processo. Contudo, essa maneira de situar a questão não nos parece inteiramente adequada; porque tende a obscurecer divergências de posição no esforço de dar seqüência ao ideal democrático, que nem sempre é mera questão de ênfase, podendo até mesmo, num determinado momento, assumir o caráter de orientações inconciliáveis. É claro que, expandir universalmente as matrículas e instituir uma prática educativa especial, poderiam eventualmente ser conjugados, mas a verdade é que, historicamente, pelo menos no caso de São Paulo, têm se apresentado como opções que se excluem. É o que pretendemos tomar explícito nos comentários que se seguem.

Democratização do ensino como prática da liberdade:

As perturbações e questões provocadas pelas crises de razão e liberdade não podem, naturalmente, ser formuladas como um grande problema, nem podem ser enfrentadas, e muito menos resolvidas, tratando cada uma delas microscopicamente, como uma série de pequenas questões... (W. Milis).

Sem um âmbito público politicamente assegurado, falta à liberdade o espaço concreto onde aparecer. Ela pode, certamente, habitar ainda nos corações dos homens como desejo, vontade, esperança ou anelo; mas o coração humano, como todos o sabemos, é um lugar muito sombrio, e qualquer coisa que vá para a sua obscuridade não pode ser chamada adequadamente de um fato demonstrável (H. Arendt).

Democratizar o ensino pela instituição de práticas educativas fundadas na liberdade do educando, tem sido uma proposta sedutora para os educadores: e a sua aceitação ou não é sempre interpretada como uma visão progressista ou retrógrada da educação. Examinemos, porém, alguns dos compromissos ligados a uma pretensa visão progressista. Um deles, embora não essencial mas muito freqüente, é a aspiração de transformar politicamente a sociedade por meio de educação. Isso fica muito claro no caso dos Ginásios Vocacionais, mas não só aí, pois seria até difícil encontrar no que

tem sido escrito sobre educação no Brasil exemplos que não reflitam essa orientação. Nem linha, é como se a escola democratizada, formando homens livres, fosse condição para edificar a sociedade democrática — reunião dos homens livres. Esta aspiração — não obstante a simpatia e o entusiasmo que desperta — repousa numa idéia simplista da sociedade política concebida como sendo mero reflexo de características dos indivíduos que a compõem. É claro que se assim fosse — se a sociedade democrática apenas realizasse a soma de vontades individuais livres — caberia à escola internamente democratizada o papel de forjadora de uma tal sociedade. Mas, não parece haver fundamento histórico para esse modo de ver, para essa suposta relação de precedência entre democratização do ensino e democracia num sentido político-social. Desde a Antiga Grécia — onde a democratização educacional decorreu da democratização política — até nossos dias, a emergência histórica de regimes democráticos nunca foi precedida de esforços democratizantes na esfera do ensino. Ao assinalar esse fato histórico, não pretendemos afirmar que essa relação seja invariável e que, eventualmente, a educação não possa ter um efeito transformador mais amplo. Pretendemos apenas escapar da ingenuidade de supor que «a democracia não pode funcionar sem democratas. E (que) cabe à educação formá-los»; porque democracia se refere a uma situação política, social e econômica que não se concretiza pela simples associação de indivíduos democráticos.

Essa suposição nos leva de volta a um ponto, em que já tocamos de passagem, mas que vale a pena retomar: a prática da liberdade dentro da escola como condição suficiente para a formação de personalidades aptas à prática da liberdade política. Esta idéia, além da simplificação de conceber o social como soma de indivíduos, desconhece a natureza diversa da liberdade como um atributo da vontade e da liberdade como um fato político. Quanto a isso, é bom lembrar que na Antiguidade, igualdade e liberdade não significavam propriamente dons pessoais, mas condições políticas. Segundo Arendt:

eles (os antigos) entenderam por liberdade algo completamente diferente da vontade livre ou o pensamento que os filósofos haviam conhecido e discutido desde Agostinho. Sua liberdade pública não era um foro íntimo no qual os homens podiam escapar das pressões do mundo, nem era tampouco o *liberum arbitrium* que permite à vontade escolher entre diversas alternativas. Para eles, a liberdade só podia existir no público; era uma realidade tangível e secular, algo que havia sido criado pelos homens para seu próprio gozo, não um dom ou uma capacidade, era um espaço público.

É com a tradição cristã, quando já a liberdade política desaparecia da vida pública e se refugiava numa interioridade, que vem a ser admitida essa estranha idéia — desconhecida dos antigos, segundo a qual “é possível ser escravo no mundo e ainda assim ser livre”.

Embora a pedagogia libertária não pretenda isso, pode porém contribuir nessa direção ao deslocar, enfaticamente, a democratização do ensino do plano de criação de um espaço público de participação social para o plano individual da formação da vontade livre. Imaginar que a vivência da liberdade no âmbito da escola capacite para o exercício da liberdade na vida pública é, de certo modo, deixar-se embair por um simulacro pedagógico da idéia de democracia. A liberdade na vida escolar, por ilimitada que seja, ocorre num contorno institucional que, pela sua própria natureza e finalidade, é inapto para reproduzir as condições da vida política. A liberdade do aluno, ainda que subrepticamente, é condicionada e dirigida por objetivos educacionais; no fundo é um faz-de-conta pedagógico, mesmo quando politicamente motivado. O jogo de forças e de interesses que move a vida política são irreproduzíveis no ambiente escolar. O que pode unir ou desunir as crianças na escola não é a mes-

ma coisa que associa ou separa os homens na situação política. Ao se pretender democratizar internamente a escola talvez apenas se consiga uma degradação do significado político de democracia nesse seu transporte abusivo da esfera social para a sala de aula. Nem mesmo há qualquer garantia de que a prática da liberdade na escola contribua para a formação de vontades livres e autônomas. Pelo contrário, já se formulou a hipótese de que a permissividade acaba gerando atitudes conformistas, pois quando no ambiente escolar as crianças ficam entregues ao seu próprio governo, organizam-se grupos que exigem dos seus membros um estrito conformismo, não o “*conformismo racional que é necessário para qualquer vida social, mas aquele que é irracional e emocional*”. Essa situação de pretenso autogoverno, em que as manifestações e decisões da maioria ao pedagogicamente estimuladas como se constituíssem condição suficiente e essencial do procedimento democrático (com esquecimento de que a emergência do totalitarismo, neste século, quase sempre contou com o entusiasmo fanático de multidões esmagadoras), pode talvez dar segurança aos inseguros, mas também pode ser educativamente desastrosa para os espíritos independentes capazes de formar a sua própria opinião contra a opinião unânime.

Democratização do ensino como expansão de oportunidades:

O sistema da livre educação até qualquer grau para todo aquele que queira, é o único sistema compatível com os princípios da liberdade, e o único que dá uma razoável esperança de permitir uma completa realização do talento” (B.Russell).

“Uma vez que fosse admitido o dever de obrigar à educação universal, acabariam as dificuldades a respeito do que o Estado deva ensinar, e de como deva ser esse ensino, o que hoje converte a questão num mero campo de batalha para as seitas e partidos, fazendo que o tempo que deveria ser gasto em educar se desperdice em questionar sobre educação (S. Mill).

Embora a pregação da democratização do ensino seja antiga e constante no pensamento brasileiro, sempre que ocorreu uma maciça extensão das oportunidades educativas os educadores sentiram-se chocados no seu zelo pedagógico. E a argumentação que extravasa esse sentimento, invariavelmente, invoca o rebaixamento da qualidade do ensino como um preço inadmissível à ampliação de vagas. O argumento até parece razoável quando examinado de um ponto de vista pedagógico e com abstração de situações históricas específicas. No entanto, ele repousa sobre dois equívocos que têm uma mesma matriz: a ilegitimidade da perspectiva pedagógica para o exame do assunto. Esta legitimidade se revela, em primeiro lugar, ao se considerar que a extensão das oportunidades educativas é apenas um aspecto do processo pedagógico de democratização do ensino. Se assim fosse, é claro que a ênfase nesse aspecto, em detrimento de outros, seria uma providência parcial e teria uni efeito deteriorante sobre o sistema escolar. O equívoco dessa idéia reside em desconhecer que a extensão de oportunidades é, sobretudo, uma medida política e não uma simples questão técnico-pedagógica. A ampliação de oportunidades decorre de uma intenção política e é nesses termos que deve ser examinada. Aliás, não poderia ser de outra maneira, pois qualquer que seja o significado que se atribua, atualmente, ao termo “democracia”, não se poderia limitar a sua aplicação a uma parcela da sociedade como na Antiga Grécia, onde a vida democrática era privilégio de alguns. Não se democratiza o ensino, reservando-o para uns poucos sob pretextos pedagógicos. A democratização da educação é irrealizável intra-muros, na cidadela pedagógica; ela é um processo exterior à escola, que toma a educação como uma variável social e não como simples variável pedagógica.

O outro equívoco a que nos referimos é mais grave, porque é mais sutil. *Consiste em supor que oajuizamento acerca da qualidade do ensino seja feito a partir de considerações exclusivamente*

pedagógicas, como se o alegado rebaixamento pudesse ser aferido numa perspectiva meramente técnica. Contudo, essa suposição é ilusória e apenas disfarça interesses de uma classe sob uma perspectiva técnico-pedagógica. Esta — ainda que sinceramente invocada e mesmo quando baseada em pesquisas empíricas — apenas obscurece o significado político dos argumentos em jogo. Para constatar isso, é suficiente assinalar que qualidade do ensino não é algo que se defina em termos abstratos e absolutos. Sendo assim, a queda dessa qualidade é relativa a um nível cultural anterior. Mas, que nível? Não, evidentemente, o da grande maioria até então desatendida. Para esta, até mesmo a “escola aligeirada”, de que falava Sampaio Dória, representa um acréscimo, uma elevação. É óbvio, pois, que o rebaixamento da qualidade do ensino, decorrente da sua ampliação, somente ocorre por referência a uma classe social privilegiada, porque, “nesta esfera, como em outras, os móveis egoístas de alguns setores da população (as classes conservadoras e uma parcela das classes médias) tendem a prevalecer sobre as necessidades essenciais da sociedade brasileira”. E é nesse esforço para continuar a prevalecer que se lamenta a queda de qualidade de ensino, mistificando, consciente ou inconscientemente, uma questão política em termos pedagógicos.¹

BRASIL, 2017. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

1. INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular

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.

Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental.

¹ Fonte: www.scielo.br

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida 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.

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013)³, mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

É imprescindível destacar que as competências gerais da Educação Básica, apresentadas a seguir, inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB.

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

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

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

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

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

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

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

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

Os marcos legais que embasam a BNCC

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade ao determinar que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Para atender a tais finalidades no âmbito da educação escolar, a Carta Constitucional, no Artigo 210, já reconhece a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Com base nesses marcos constitucionais, a LDB, no Inciso IV de seu Artigo 9º, afirma que cabe à União 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; ênfase adicionada).

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

A relação entre o que é básico-comum e o que é diverso é retomada

no Artigo 26 da LDB, que determina que os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996; ênfase adicionada).

Essa orientação induziu à concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado, que foi o norte das diretrizes curriculares traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao longo da década de 1990, bem como de sua revisão nos anos 2000.

Em 2010, o CNE promulgou novas DCN, ampliando e organizando o conceito de contextualização como “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”, conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/20106.

Em 2014, a Lei nº 13.005/20147 promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), que reitera a necessidade de

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

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

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

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

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

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

Os fundamentos pedagógicos da BNCC

Foco no desenvolvimento de competências

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

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos¹⁰. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)¹¹, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol)¹².

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências.

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC.

O compromisso com a educação integral

A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades.

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral¹³. 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. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir.

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida.

O pacto interfederativo e a implementação da BNCC Base Nacional Comum Curricular: igualdade, diversidade e equidade

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais.

Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a 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.

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias.

Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes.

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)¹⁴.

Base Nacional Comum Curricular e currículos

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade, referem-se, entre outras ações, a:

- contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;
- decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem; selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;
- conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens;
- construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos;

- selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender;
- criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;
- manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino.

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena,

Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. No caso da Educação Escolar Indígena, por exemplo, isso significa assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares. Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes Internacionais da OIT – Convenção 169 e com documentos da ONU e Unesco sobre os direitos indígenas) e suas referências específicas, tais como: construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua¹⁵.

É também da alçada dos entes federados responsáveis pela implementação da BNCC o reconhecimento da experiência curricular existente em seu âmbito de atuação. Nas duas últimas décadas, mais da metade dos Estados e muitos Municípios vêm elaborando currículos para seus respectivos sistemas de ensino, inclusive para atender às especificidades das diferentes modalidades. Muitas escolas públicas e particulares também acumularam experiências de desenvolvimento curricular e de criação de materiais de apoio ao currículo, assim como instituições de ensino superior construíram experiências de consultoria e de apoio técnico ao desenvolvimento curricular. Inventariar e avaliar toda essa experiência pode contribuir para aprender com acertos e erros e incorporar práticas que propiciaram bons resultados.

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habi-

lidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada. Base Nacional Comum Curricular e regime de colaboração

Legitimada pelo pacto interfederativo, nos termos da Lei nº 13.005/ 2014, que promulgou o PNE, a BNCC depende do adequado funcionamento do regime de colaboração para alcançar seus objetivos.

Sua formulação, sob coordenação do MEC, contou com a participação dos Estados do Distrito Federal e dos Municípios, depois de ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade, conforme consta da apresentação do presente 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.

Embora a implementação seja prerrogativa dos sistemas e das redes de ensino, a dimensão e a complexidade da tarefa vão exigir que União, Estados, Distrito Federal e Municípios somem esforços.

Nesse regime de colaboração, as responsabilidades dos entes federados serão diferentes e complementares, e a União continuará a exercer seu papel de coordenação do processo e de correção das desigualdades.

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC.

Compete ainda à União, como anteriormente anunciado, promover e coordenar ações e políticas em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à avaliação, à elaboração de materiais pedagógicos e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

Por se constituir em uma política nacional, a implementação da BNCC requer, ainda, o monitoramento pelo MEC em colaboração com os organismos nacionais da área – CNE, Consed e Undime. Em um país com a dimensão e a desigualdade do Brasil, a permanência e a sustentabilidade de um projeto como a BNCC dependem da criação e do fortalecimento de instâncias técnico-pedagógicas nas redes de ensino, priorizando aqueles com menores recursos, tanto técnicos quanto financeiros. Essa função deverá ser exercida pelo MEC, em parceria com o Consed e a Undime, respeitada a autonomia dos entes federados.

A atuação do MEC, além do apoio técnico e financeiro, deve incluir também o fomento a inovações e a disseminação de casos de sucesso; o apoio a experiências curriculares inovadoras; a criação de oportunidades de acesso a conhecimentos e experiências de outros países; e, ainda, o fomento de estudos e pesquisas sobre currículos e temas afins.

A ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular

A expressão educação “pré-escolar”, utilizada no Brasil até a década de 1980, expressava o entendimento de que a Educação Infantil era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental. Situava-se, portanto, fora da educação formal.