

IMPLICAÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESTUDANTES

Vandei Pinto da Silva

Doutor em Educação

Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília.

Professor do Departamento de Didática e do Programa de Pós-

Graduação em Educação

vandeips@uol.com.br

Introdução

O presente texto tem como objetivo suscitar análises, reflexões e encaminhamentos acerca da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, apresentada pelo Ministério da Educação – MEC ao Conselho Nacional de Educação em 2017.

Considerando-se o contexto brasileiro de precarização dos serviços públicos, de desqualificação da educação e de crescente privatização, há que se problematizar, antes de tudo, os reais objetivos de uma BNCC e em quais aspectos ela avançaria em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais e às Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes.

Em que pese a prerrogativa legal do MEC de fixar uma BNCC, esta devia se fundamentar exclusivamente na atribuição que lhe cabe de zelar pela boa qualidade da formação escolar básica nos diferentes sistemas de ensino: federais, estaduais, municipais e particulares.

A tendência de centralização do currículo presente na BNCC, em vez de estabelecer parâmetros mínimos de qualidade socialmente referenciada tende a se converter em estratégia de controle, por meio de avaliações em larga escala, sobre os diferentes sistemas de ensino, as escolas, professores e estudantes. Tal mecanismo reforça o papel de tutela do Estado quanto aos fins educacionais, em prejuízo da autonomia das escolas e liberdade acadêmica dos professores. Favorece o rentável mercado de apostilas.

Há que se reconhecer que num país em desenvolvimento como o Brasil, a qualidade de vida da população depende da melhoria da qualidade da educação, o que pressupõe o aumento do percentual do PIB – Produto Interno Bruto destinado à Educação, como previsto

no Plano Nacional de Educação - PNE, não o seu congelamento por duas décadas, tal como foi aprovado pela PEC n. 95/2016, em flagrante descumprimento do PNE.

A organização do presente texto percorrerá os seguintes três momentos interconectados:

1. Tese: caracterização do modelo de BNCC proposto pelo MEC em sua 3ª versão: os motivos que dão sustentação ao documento, autorias, instituições parceiras interessadas em sua elaboração e elementos constitutivos.

2. Antítese: contraposição ao discurso oficial contido na BNCC por meio de outras concepções de escola, interdisciplinaridade, aprendizagem e desenvolvimento humano.

3. Síntese: estará na esfera nas intervenções possíveis por parte dos educadores, afinal, “as circunstâncias fazem os homens tanto quanto os homens fazer as circunstâncias” (MARX E ENGELS, 1989, p. 36) e o educador também precisa ser educado (SILVA, 2014).

1. Tese. Caracterização da Base da Nacional Comum Curricular

Da caracterização do Modelo de BNCC proposto pelo MEC em sua 3ª versão: autoria, parcerias e apoio; embasamento legal que dá sustentação ao documento e justificativas; fundamentos, estrutura e elementos constitutivos.

1.1 Autoria, parcerias e apoio. Como se pode ler na 3ª Versão do Texto da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), trata-se de documento normativo dirigido à educação escolar básica que define “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver” (p. 7).

A BNCC deverá ser homologada em 2017, contendo apenas as normativas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, pois a parte do Ensino Médio ainda não foi consolidada e deverá ser concluída em 2018.

A produção e organização do documento incluiu membros de associações científicas de diversas áreas do conhecimento de Universidades Públicas (estas nas duas primeiras versões), o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), representantes da classe empresarial que compõem a ONG Movimento pela Base Nacional Comum e consulta pública.

Assinam o documento o Ministro de Estado da Educação Mendonça Filho, a Secretária Executiva Maria Helena Guimarães de Castro e a Secretária de Educação Básica Rossieli Soares da Silva. São parceiros o Conselho Nacional de Secretários de Educação –

CONSED e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME. Apoio: Movimento pela Base.

Além desses apoios reconhecidos são flagrantes as manifestações de apoio por parte da Fundação Lemann e da Nova Escola por meio de anúncio patrocinado no facebook, as quais se somam à propaganda oficial do próprio governo. A Fundação Vanzolini também integra o rol de instituições diretamente interessadas por ser a sistematizadora da BNCC por meio de contrato de prestação de serviços pelo qual essa fundação assume os processos necessários à consolidação, disponibilização, divulgação e discussão da terceira versão da BNCC (conforme publicação no DOU de 23/3/17: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=23&data=23/03/2017>). Registre-se que a Fundação Vanzolini foi a contratada para a implantação da reforma curricular no estado de São Paulo denominada de São Paulo Faz Escola. A reforma implantou o sistema apostilado de ensino atrelado ao currículo paulista.

1.2 Embasamento legal e justificativas. Do ponto de vista legal a iniciativa do MEC de elaborar a BNCC encontra-se amparada na legislação educacional brasileira, especialmente a LDB 9394/96 e o PNE de 2014.

Na LDB em vigor pode-se ler:

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, LDB, art. 26)

Com base nesse texto o documento tenta esclarecer que não se trata de um currículo, mas de apenas bases para a construção curricular: a BNCC faz proposições e ao currículo compete a sua materialização na realidade dos diferentes sistemas de ensino. Essa tentativa de esclarecimento se contradiz com o grau de detalhamento dos conteúdos discriminados na BNCC. No caso do Ensino Médio, é declarada a pretensão de que 60% da carga horária deverá ser destinada ao Núcleo Comum e os demais 40% à parte diversificada, a ser estabelecida pelos diferentes sistemas de ensino. Além do adiamento da BNCC do Ensino Médio, a referida pretensão se esvazia ante o caráter centralizador da contrarreforma do Ensino Médio.

No PNE 2014-2024, promulgado pela Lei n. 13.005/2014, há a seguinte proposição:

Anais Eletrônicos do Ciclo de Debates: Formação de professores em tempo de (Contra) Reformas: o que dizem as pesquisas? – 30 de outubro a 01 de novembro de 2017

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

No contexto do pacto interfederativo a BNCC ressalta as diversidades regionais e a necessidade de assegurar equidade e igualdade.

Assim, a equidade requer que a instituição escolar seja deliberadamente aberta à pluralidade e à diversidade, e que a experiência escolar seja acessível, eficaz e agradável para todos, sem exceção, independentemente de aparência, etnia, religião, sexo, identidade de gênero, orientação sexual ou quaisquer outros atributos, garantindo que todos possam aprender. (p. 11)

No regime de colaboração destaca:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para *alinhá-las* à BNCC. (...) 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. (p. 9) (grifos nossos).

A baixa qualidade do ensino básico verificada pelas avaliações em larga escala e pelos diferentes sistemas de ensino, a evasão escolar e as baixas estatísticas de concluintes do ensino básico são também evocadas como justificativa para a implementação da BNCC.

Reza o texto da BNCC:

Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação

humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (p.7)

Apesar do já mencionado destaque acerca da diferença entre a BNCC e o Currículo (que seria prerrogativa dos sistemas de ensino, escolas e professores), o documento simultaneamente afirma o papel de complementariedade dessas duas instâncias:

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. (p. 12)

1.3. Fundamentos, estrutura e elementos constitutivos da BNCC

Nos fundamentos pedagógicos da BNCC os conteúdos curriculares são colocados a serviço do desenvolvimento de competências. O texto evoca os Artigos 32 e 35 da LDB para justificar a opção restritiva centrada em conhecimento mobilizado, operado e aplicado.

... na educação formal, os resultados das aprendizagens precisam se expressar e se apresentar como sendo a possibilidade de utilizar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes. A esse conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação se dá o nome de **competência** (p.15).

O documento quer expressar também o compromisso com a educação integral: “No novo cenário mundial, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, produtivo e responsável requer muito mais do que a acumulação de informações”. (p. 17)

Deve-se portanto garantir “à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica romper com visões reducionistas que privilegiam a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva”. (p. 17)

Quanto à sua estrutura o BNCC apresenta aprendizagens esperadas para a Educação Infantil (creche e pré-escola) em três grupos de crianças por faixa etária: até 1 ano e meio, de 1 ano e meio a 3 anos completos e de 4 a 5 anos. Seis são os direitos de aprendizagem previstos: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. (p.23)

Discrimina objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os diferentes Campos de Experiência: O eu, o outros e o nós, Corpo, gestos e movimentos, Traços, sons, cores e formas, Oralidade e escrita, Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. (p. 23)

Exemplos relacionados ao campo de experiência “O eu, o outro e o nós”:

1. Crianças de zero a 1 ano e 6 meses (EIO1EO01). Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.

2. Crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses (EIO2EO01). Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.

3. Crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses (EIO3EO01). Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades.

Considerando-se o princípio de que se deve atribuir às diferentes etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio) significação próprias e reconhecimento de sentido nelas mesmas, causa estranheza o fato de, já na Educação Infantil, terem sido estabelecidas na BNCC as “sínteses das aprendizagens esperadas” com vistas à “transição para o Ensino Fundamental I”, mesmo com a ressalva de se ratar de elementos “balizadores” e “indicadores” e não de “condição” ou “pré-requisito” (p. 49). Nesse sentido, apresenta-se demasiadamente sofisticada para uma criança pré-escolar, a síntese dela esperada no campo de experiência da Oralidade e escrita: “Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação”. (p.51) Ademais, a “escrita espontânea” não conflui para tal sofisticação.

No ensino Fundamental I e II tem-se a distribuição detalhada de temas pelas 4 grandes áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências e ciências humanas), ano a ano, disciplina por disciplina e tópicos detalhados dos conteúdos.

Exemplo:

1. Unidade temática: Apropriação do sistema alfabético de escrita. Objeto de conhecimento: conhecimento do alfabeto. Habilidade: (EFO2LP31): Recitar o alfabeto na ordem das letras. (p. 81) Registre-se que este tipo de habilidade é altamente questionável quanto à sua pertinência no contexto das teorias de alfabetização que consideram o processo e o sentido da escritura.

2. Unidade temática: A noção de espaço público e privado. Objeto de conhecimento: A cidade e seus espaços: espaços públicos e espaços domésticos. Habilidades: (EFO3HI09) Mapear os espaços públicos no lugar em que vive (ruas, praças, escolas, hospitais, prédios da Prefeitura e da Câmara de Vereadores etc.) e identificar suas funções. (EFO3HI10) Identificar

as diferenças entre os espaços públicos e o espaço doméstico, compreendendo a importância dessa distinção. (p. 361) Note-se que para Arendt, a tradução moderna de *zoon politikon* por *animal social*, em vez da tradução por *animal político*, contribui com a indistinção entre público e privado e reduz o universo da vida activa (Arendt, 2008).

O Ensino Médio não foi incorporado à proposta de BNCC, com prejuízos evidentes à integração do Ensino Básico como um todo. Postergar a BNCC do Ensino Médio gera questionamentos sobretudo quanto à suposta urgência da Medida Provisória (MP) n. 746, do Ensino Médio. Com efeito, a conciliação das discussões iniciadas nas primeiras versões da BNCC mostrou-se problemática com a edição da MP do Ensino Médio.

2. Antítese – Oposição ao discurso oficial contido na BNCC: outras concepções de sociedade, escola, interdisciplinaridade, aprendizagem e desenvolvimento humano.

2.1 Sociedade, Escola e interdisciplinaridade

Em contraposição ao trocadilho ostentado no subtítulo da BNCC “Educação é a Base”, cumpre destacar: de fato a Educação Escolar é uma das importantes bases da formação, mas BNCC não!

A BNCC não contém uma análise estrutural e conjuntural criteriosa acerca do papel da escola na sociedade contemporânea. De uma perspectiva neoliberal considera que a sociedade encontra-se harmonizada e propõe a formação da classes populares com um viés técnico elementar. O discurso de formação integral do estudante se esfacela ante ao descuido com o trabalho interdisciplinar, com o Projeto Político Pedagógico - PPP e a Medida Provisória do Ensino Médio, que exclui a obrigatoriedade de disciplinas fundamentais da área de humanidades. O interesse é formar trabalhadores adaptados a um sistema produtivo que privilegia o grande capital e não a superação das desigualdades, a autonomia e realização do trabalhador.

A tensão permanentemente enfrentada pela escola nos âmbitos da adaptação e da mudança não devia ser omitida. Note-se que na história da humanidade os processos educativos sempre buscaram cumprir o objetivo de *integrar* os indivíduos entre si e ao contexto social em que estiveram inseridos. Tal como Silva et al (2015) apontam em *Interdisciplinary Formation and Social Integration in Present-Day*, uma inserção social adequada supõe formação para a participação ativa nos processos de trabalho e de vivência

cultural. A gestão democrática da escola e a interdisciplinaridade são fundamentais ao preparado de um sujeito criticamente inserido no contexto histórico por ele vivido.

A formação interdisciplinar pode representar um avanço na constituição do perfil formativo do homem contemporâneo, aqui concebido como o que se desafia a sintetizar as experiências do passado e os projetos do futuro na configuração do presente, no qual é chamado a viver, por vezes de forma *inatual*, profanando convencionalidades habituais (Agamben, 2010).

Cumprе enfatizar que o conceito de formação interdisciplinar implica a preservação do disciplinar: *inter disciplinar*, tal como o próprio termo expressa. A perspectiva interdisciplinar coloca o disciplinar no conjunto das demais disciplinas e áreas do conhecimento, numa relação dialógica e integrada que facilita aos indivíduos uma melhor compreensão de si mesmo, dos outros, da natureza e da sociedade.

Rios (2008), coloca-se o problema da globalização e suas consequências na fragmentação do conhecimento, sua massificação e homogeneidade. Nesse contexto, advoga a consideração das diferenças e especificidades dos saberes e práticas num trabalho interdisciplinar e coletivo. “É necessário, assim, refletir sobre o sentido da interdisciplinaridade. Não se pode ter interdisciplinaridade se não se tiver, de início, *disciplinaridade*, muito especificamente falando”. (RIOS, 2008, p. 58)

Em suma, a perspectiva interdisciplinar se configura antes de tudo no currículo e na construção do Projeto Político Pedagógico da escola, os quais, por sua vez, são pautados pela definição do papel social da escola na formação do indivíduo. Nesse sentido, as seleções dos conteúdos, metodologias e estratégias de ensino deverão guardar relação entre as dimensões disciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares. Tais elementos são desprezados na BNCC, com o agravante de afrontar autonomia das escolas e dos professores na proposição dos conteúdos, ao prescrever o rol detalhado dos conteúdos para cada disciplina.

2.2 Fundamentos: perspectiva tecnocrática

A análise da BNCC para além dos discursos contidos na propaganda oficial e na propaganda das instituições privadas interessadas em produzir materiais didáticos e estabelecer convênios com as instituições públicas escolares, revela:

... ausência de referência em relação aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, e a ênfase em métodos, procedimentos, competências e habilidades voltadas para a adaptação do indivíduo aos interesses do grande

capital. Expressando a hegemonia da classe empresarial no processo de elaboração do documento” (MARSIGLIA et al, 2017, p. 109)

A diretoria da Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação - ANPED, publicou uma Nota sobre a citada BNCC em sua terceira versão, na qual destacou, dentre outros elementos:

- A BNCC é um documento inspirado em experiências de centralização curricular, tal como o modelo do Common Core Americano, o Currículo Nacional desenvolvido na Austrália, e a reforma curricular chilena - todas essas experiências amplamente criticadas em diversos estudos realizados sobre tais mudanças em cada um desses países;

- A retirada do Ensino Médio do documento fragmentou o sentido da integração entre os diferentes níveis da Educação Básica, ao produzir centralização específica na Educação Infantil e Ensino Fundamental;

- É preocupante também a retomada de um modelo curricular pautado em competências. Esta “volta” das competências ignora todo o movimento das Diretrizes Curriculares Nacionais construídas nos últimos anos e a crítica às formas esquemáticas e não processuais de compreender os currículos;

- A retirada de menções à identidade de gênero e orientação sexual do texto da BNCC reflete seu caráter contrário ao respeito à diversidade e evidencia a concessão que o MEC tem feito ao conservadorismo no Brasil;

- A concepção redutora frente aos processos de alfabetização e o papel da instituição escolar na educação das crianças. (ANPED, 2017)

Em relação ao último aspecto apontado verifica-se um retorno ao chamado “método fônico”. A BNCC desconsidera que o processo de alfabetização teve uma evolução significativa ao longo das últimas três décadas. A ênfase nos métodos e técnicas foi superada pelos trabalhos de Emília Ferrero e continuadores e teóricos da Teoria Histórico-Cultural, de matriz Vigotskiana. Tais pesquisas trouxeram uma importante contribuição ao enfatizar o fato de que as crianças se alfabetizam pensando e refletindo sobre a escrita, que a língua se constitui em contextos históricos e sociais próprios e carregados de sentidos e significados.

A partir daí, a questão que se coloca é: qual escrita se deve oferecer as crianças? Portanto, são questionadas as práticas de professores alfabetizadores centradas num ensino da língua pautado na relação grafema/fonema. Desde há um bom tempo, já se deslocou a ênfase das unidades individuais e ditas simples – as letras – para as mais complexas –

sílabas/frases/textos. Desta perspectiva, o resultado das práticas centradas no fônico e alfabético não têm garantido um processo de alfabetização adequado, pois o foco fica na extração de sons para ler e escrever. Apesar de muita coisa ter melhorado ao longo do tempo, ainda é preciso avançar mais, pois as práticas que circundam a escola ainda priorizam que as crianças decodifiquem o que leem e codifiquem o que escrevem, o que não condiz com a formação capacitação de um leitor/escritor proficiente.

Estudos recentes apontam a necessidade de uma prática que considere a alfabetização como prática discursiva. Desse modo, parte-se do gênero textual para se ensinar a língua.

2.3 – Baixa qualidade de ensino e omissão do Estado

A baixa qualidade do ensino é o grande vilão utilizado para justificar as diferentes reformas e contrarreformas. Quanto à baixa qualidade do ensino básico, a evasão e o restrito número de jovens que concluem o ensino médio, cumpre destacar, antes de tudo a omissão do Estado na solução desses problemas. As propostas de reformas e contrarreformas, frequentemente se pautam em análises unilaterais que culpabilizam os professores, as unidades escolares e os agentes do seu entorno.

Mészáros, em *A educação para além do capital* (2005, p. 53), parafraseia José Martí ao lembrar: “as soluções não podem ser apenas *formais*, elas precisam ser *essenciais*”. (2005, p. 53)

Dessa perspectiva, nada adiantam as ditas propostas de reformas educacionais se elas vêm justificadas em fatos acidentais e desconsideram, por exemplo, os vários séculos de história do Brasil sem investimento na educação básica do povo e o descaso dos estados, municípios e da federação com as condições de formação e de trabalho dos professores.

Nesse sentido, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) do IBGE são reveladores.

Ensino Fundamental Completo (até 16 anos): em 2004: 58,9%; em 2014: 73,3%.

Ensino Médio Completo (até 19 anos): 2005: 41,4%; 2014: 56,7%.

Ensino superior completo: 2000: 4,4%; 2010: 7,9%.

Os percentuais citados falam por si mesmos. O grave problema da educação escolar brasileira ainda reside baixa e desqualificada oferta de vagas e a carência de investimentos, aspectos essenciais e elementares não objetivados pelas contrarreformas.

Como se pode constatar, o percentual de brasileiros com nível superior completo passou de 4,4%, em 2000, para 7,9% em 2010. A meta do PNE é que o percentual de

matriculados no ensino superior em 2024 atinja 50% e o percentual de formados 33%, sendo 40% das novas matrículas no seguimento público (Brasil, 2014, p. 73).

A Medida Provisória n. 746, sob o pretexto de fomentar Escolas de Ensino Médio em tempo integral, realiza, na verdade profundas mudanças de concepção na formação do jovem.

A marca tecnocrática da BNCC também se expressa pelos códigos alfanuméricos, os quais detalham em excesso os conteúdos a serem ministrados, restringindo o papel do professor e das escolas na formulação de suas propostas pedagógicas. A intenção da BNCC é facilitar os mecanismos de avaliação, a elaboração de apostilas e o treinamento de professores em conformidade com a BNCC. Tal mecanismo negará a prerrogativa do professor de preparar seu material didático, pois impõe a ele um material padronizado, o que destoa dos princípios da elaboração participativa do PPP e da gestão democrática da escola.

3. Síntese. Construção de novas possibilidades

No contexto político e ideológico atual temos assistido a tentativa do Estado, por meio de seus representantes políticos, de controlar cada vez mais a educação, controlar o que se ensina do ponto de vista ideológico e do ponto de vista dos conteúdos. Para isso contribui uma BNCC nos moldes da que está sendo institucionalizada no Brasil. Uma BNCC que deixa de ser a referência mínima aos currículos dos diferentes sistemas de ensino e escolas para se arvorar na referência. Uma BNCC que serve como mecanismo de fiscalização dos sistemas de ensino, do trabalho do professor e dos estudantes, para que sejam avaliados em conformidade com os parâmetros padronizados de larga escala.

Constranger os sistemas de ensino e professores a atuarem em função de uma BNCC nos moldes apresentados não representará melhoria da qualidade de ensino. Se converte em falácia a afirmação de que serão consideradas as peculiaridades regionais, os diferentes contextos culturais e a diversidade dos estudantes, pois a pressão exercida pelas avaliações externas secundarizam esses aspectos.

Formar professores *alinhados* a uma BNCC é uma afronta à autonomia das Universidades e Instituições de Ensino Superior dedicadas à formação de professores e, também, a negação do professor como um intelectual, produtor e criador de conhecimentos, pois a BNCC remete aos especialistas o de gabinete o papel de pensar, produzir e criar conhecimentos.

Com efeito, no contexto da lógica do apostilamento não há de fato interesse em professores autônomos, sujeitos de seu próprio trabalho. Ao contrário, quanto mais esvaziado o professor se encontrar quanto ao sentido, ao significado e à autoria do seu próprio trabalho, mais receptivo estará aos programas apostilados e disposto a pagar por uma formação continuada dirigida ao manuseio técnico do material que lhe foi imposto.

Nos processos de formação de professores urge resistir também propiciando formação qualificada, compreendendo o professor como um intelectual, condição para sua contribuição na superação das condições de alienação do trabalho.

Precede o enfrentamento de questões centrais aprovadas no Plano Nacional de Educação atinentes à gestão democrática da escola, à melhoria da formação dos professores, das suas condições salariais e de trabalho e de melhoria da infraestrutura das escolas, questões estas negligenciadas pela BNCC. Em contexto exacerbação das avaliações, cumpre empreender rigorosa avaliação acerca do flagrante descumprimento do PNE por parte governo brasileiro no contexto das políticas educacionais.

Em suma, a escola não pode mais se dedicar apenas à preparação para o trabalho. Os objetivos da escola devem transcender à meta de preparação para o trabalho, incluindo a formação humana *omnilateral*, de todos os lados, que inclui simultaneamente formação intelectual, corporal e tecnológica (Marx e Engels, 2004), o oposto do contido na Reforma do Ensino Médio, marcadamente disciplinar e unilateral.

A negação da subjetividade dos estudantes e a redução de sua formação ao viés da preparação elementar para o trabalho consistirá num equívoco grave para as atuais e futuras gerações, pois o contexto histórico e social está a reclamar exatamente o contrário: pessoas críticas, criativas, abertas ao novo e conscientes do seu papel na construção de uma sociedade justa, igualitária e sustentável.



Referências

AGAMBEN, G. *O que o contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó, SC: Argos, 2010.

ANPED. *Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)* http://www.anped.org.br/sites/default/files/nota_da_anped_sobre_a_entrega_da_terceira_versao_da_base_nacional_comum_curricular_abril_2017.pdf (consulta em 25/10/2017).

ARENDT, H. *A condição humana*. Trad. Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

Brasil. BNCC. MEC/SEB. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf (consulta em julho de 2017)

_____. Ministério da Educação. *Lei nº 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em 27 de maio de 2016.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Introdução. Ensino Fundamental*. Brasília. MEC/SEF, 1997.

_____. *Plano Nacional de Educação: Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados: Edições Câmara, 2014. <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf> (acesso em 26/10/2017).

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão et al. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Tradução Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. *Textos sobre educação e ensino*. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, V. P. da (2014). Formação de professores na perspectiva da filosofia da práxis: quem educa o educador? In: Miller, S., Barbosa, M. V., Mendonça, S. G. L. *Educação e humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

SILVA, V. P.; SILVA, J. R. M.; CASTRO, R. M. Interdisciplinary Formation and Social Integration in Present-Day. In: *Creative Education*, vol.6, nº.17, October 2015.