

Ofício n.º 01/2015/GR

Rio de Janeiro, 9 de novembro de 2015.

A Sua Excelência a Senhora
Conselheira Professora Doutora Marcia Ângela Aguiar
Presidente da Comissão Bicameral da Base Nacional Comum Curricular
Conselho Nacional de Educação
70.160-900 – Brasília - DF

Assunto: **Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**

Senhora Conselheira,

Vimos por meio deste encaminhar à apreciação deste egrégio Conselho a **Exposição de Motivos contra a Base Nacional Comum Curricular** produzida por uma equipe interinstitucional de pesquisadores vinculados à Anped/Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em educação, por meio do GT 12: Currículo, e à ABdC/Associação Brasileira de Currículo. As duas associações têm atuado conjuntamente num esforço de diálogo com a SEB/MEC no sentido de debater o documento *Base Nacional Comum Curricular* apresentado à consulta pública em setembro deste ano, avaliado por ambas as entidades como problemático e impróprio para as finalidades a que se destina. Com o objetivo de ampliar e fundamentar o debate, os pesquisadores do Grupo de Trabalho 12: Currículo/Anped e da ABdC analisaram o documento, produziram onze textos críticos e convidaram para o debate o Professor Ítalo Dutra, Diretor de Currículos e Educação Básica da SEB/MEC, durante a 37ª reunião da ANPED, realizada em outubro, no campus da UFSC, em Florianópolis/SC. Considerando a necessidade de ampliar os debates, amplificar e consolidar a manifestação majoritária das entidades contrária à BNCC, o GT 12: Currículo apresentou moção que foi aprovada na Assembléia Geral da referida reunião. A seguir, GT 12: Currículo/Anped e ABdC compuseram comissão encarregada de elaborar a **Exposição de Motivos** que aqui encaminhamos para análise do CNE, integrada pelos seguintes membros: Alice Casimiro Lopes (UERJ), Álvaro Hypólito (UFPEL), Ana de Oliveira (Colégio Pedro II), Carlos Eduardo Ferraço (UFES), Elizabeth Macedo (UERJ), Fabio de Barros Pereira (SEEDUC/RJ e UERJ), Inês Barbosa Oliveira (UERJ), Janete Magalhães Carvalho (UFES), Maria Luiza Sussekind (UNIRIO), Rita de Cássia Frangella (UERJ), Rosanne Evangelista Dias (UERJ).

Por fim, manifestamos nossa disposição ao diálogo e total disponibilidade de prestar quaisquer esclarecimentos adicionais reafirmando nosso compromisso histórico com o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social.

Respeitosamente,



Inês Barbosa de Oliveira
Presidente da ABdC/Associação Brasileira
de Currículo.



Maria Margarida Machado
Presidente da Anped/Associação Nacional
de Pós-Graduação e pesquisa em Educação

A Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação-ANPED, por meio do Grupo de Trabalho 12: Currículo, e com o apoio da ABdC/Associação Brasileira de Currículo, manifesta-se contrariamente ao documento orientador de políticas para Educação Básica apresentado pela SEB/MEC à consulta pública como *Base Nacional Comum Curricular*. Nossa posição é sustentada no entendimento de que a desejável diversidade, fundamental ao projeto de nação democrática expresso na Constituição Brasileira e que se reflete na LDB/1996, não é reconhecida na proposta da BNCC, na medida em que nesta está subentendida a hegemonia de uma única forma de ver os estudantes, seus conhecimentos e aprendizagens, bem como as escolas, o trabalho dos professores, os currículos e as avaliações, imprópria à escola pública universal, gratuita, laica e de qualidade para todos.

Entendemos que o documento *Base Nacional Comum Curricular* apresenta, naquilo que Ítalo Dutra, Diretor de Currículos e Educação Integral da SEB/MEC, denomina "estrutura do documento e de seus fundamentos", uma descaracterização do estudante em sua condição de diferença, bem como da desumanização do trabalho docente em sua condição criativa e desconsideração da complexidade da vida na escola. A conversão do direito a aprender dos estudantes numa lista de objetivos contínuos a serem aprendidos retira deste direito seu caráter social, democrático e humano. Apesar das constantes críticas dos especialistas da área, constatamos que, ao longo destes últimos dois (2) anos, progressivamente, o MEC foi silenciando sobre os debates, avanços e políticas no sentido de democratização e valorização da diversidade, cedendo voz ao projeto unificador e mercadológico na direção que apontam as tendências internacionais de *uniformização/centralização curricular + testagem larga escala + responsabilização de professores e gestores* traduzido na BNCC e suas complementares e hierarquizantes avaliações padronizadas externas. Como já viemos verificando em estudos e debates nacionais e internacionais, essa tríade orientada para os valores do mercado tem gerado, conseqüentemente, a desvalorização e privatização dos sistemas públicos de ensino e seus atores em diversas dimensões. Portanto, *expomos abaixo nove (9) motivos que colocam em evidência que os conceitos de currículo, avaliação, direitos do estudante à aprendizagem e de trabalho do professor em que se fundamenta a BNCC não garantem a valorização e o direito à diversidade reconhecido nas especificidades da Educação Infantil, do Ensino Fundamental de 9 anos, do Ensino Médio, da Educação de Jovens e Adultos, da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação Escolar Indígena, da Educação do Campo, da Educação das Relações Étnico-Raciais, Educação Especial, Educação Quilombola, Educação em Direitos Humanos previstos em nosso contrato democrático e compromisso político com a construção da justiça social.*

1. Diversidade versus uniformização

Na BNCC, a tendência proposta para a formação humana é a modelização, a homogeneização por meio da acentuação dos processos de administração centralizada, ignorando as "realidades locais", suas especificidades, possibilidades e necessidades, buscando produzir identidades serializadas e eliminando as diferenças. Há uma fórmula estreita: um triângulo em cujos vértices estão a BNCC, a formação de professores e a avaliação em larga escala, estruturadas a partir de 4 objetivos de formação: competência, qualificação profissional, empregabilidade e avaliação de

desempenho. Resultado: padronização e eliminação da diferença ou do diferente em seus direitos à singularidade. Ressaltamos que a valorização da localidade, das negociações e diversidade de sentidos, em suas manifestações autônomas em cada escola, em cada rede, é não apenas como entendemos ser necessário pensar qualquer construção de “currículo”, mas um dos primordiais frutos da luta política pela democracia no Brasil e pelo reconhecimento do direito à diversidade que foi garantido pela LDB e deu origem a uma sequência de políticas e ações do MEC ao longo dos últimos 20 anos. Neste sentido, entendemos que qualquer proposta curricular deve lembrar que a LDB em seu Art. 3º estabelece que o ensino será ministrado com base em *princípios*, notadamente: II – *liberdade* de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – *pluralismo de ideias* e de concepções pedagógicas; V – *respeito à liberdade* e apreço à tolerância; VII – *valorização do profissional* da educação escolar; VIII – *gestão democrática* do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino; X – valorização da *experiência extraescolar*; XI – vinculação entre a *educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, e por fim*, XII - consideração com a *diversidade étnico-racial*. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

2. Nacional como homogêneo: um perigo para democracia

Entendemos que a qualidade da Educação Básica só pode ser pensada socialmente e como direito público de todo e qualquer cidadão. Consequentemente, qualquer proposta curricular precisa considerar as adversidades e diversidades locais – de ordem étnica, cultural, social, política e econômica – e individuais, relativas a interesses e capacidades de aprendizagem, e aos direitos de respeito aos conhecimentos construídos antes e fora da escola, para além dos direitos de aprendizagem de conteúdos prescritos fora do universo social dos alunos e organizados sem levar em conta que estes são, e precisam ser, sujeitos de suas aprendizagens. As desigualdades, diferenças e a diversidade social, cultural e econômica existentes no Brasil exigem, portanto, flexibilidade na norma curricular. Essa flexibilidade é incompatível com a definição de uma base nacional comum idêntica para todos, sob pena de entendimento do nacional como homogêneo e do comum como único, contrariamente aos princípios de respeito e valorização da pluralidade, fundamento da educação nas sociedades democráticas.

3. Os entendimentos do Direito à Aprendizagem.

A ideia que rege a proposta se alimenta de um aspecto supostamente legal: isso estaria previsto na LDB e no PNE 2014-2024. Sabemos ser esta apenas uma das leituras possíveis dos textos da Lei e do Plano referidos, como alertamos acima. Paralelamente, outros, e mais relevantes, aspectos são anunciados pelos discursos que defendem a BNCC: a busca de redução das desigualdades escolares, a melhoria da qualidade da educação básica e a garantia do respeito ao direito de aprendizagem dos alunos, o direito universal à educação pública, gratuita, e laica, de qualidade. Mas, isso só pode ser contemplado se o direito à igualdade for pensado em concomitância com o direito à diferença e o respeito à pluralidade. Assim, direitos de aprender e de ser sujeito do próprio processo educativo são incompatíveis com listas de conteúdos que devem ser aprendidos e que, por isso, não podem ser percebidos como direitos, mas como obrigações, conforme atestam as avaliações de larga escala que os consideram definidores da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem efetivados em diferentes escolas, por diferentes

alunos.

Os direitos de aprendizagem apresentam-se como eixos nos quais se desdobram os objetivos contínuos a serem alcançados pelos professores, reduzindo-se o direito à educação ao direito à aprendizagem, passando-se a concebê-la apenas como escolarização. Há uma naturalização dos direitos tomados como absolutos, de forma que a busca da igualdade social, posta como objetivo da discussão em torno dos direitos, transmuta-se em homogeneização e normatividade. As diferenças são vistas como particularidades, especificidades concretas, que não devem interferir nas propostas idealizadas de construção de uma igualdade que se torna “mesmidade”. O direito de aprender os conteúdos é fundamental nas escolas, mas precisa estar articulado a dimensões outras, igualmente importantes, considerando a complexidade e a multirreferencialidade do processo educativo. Assim, se aprender é preciso, é fundamental reafirmar que a educação não se esgota em aprendizagem. E aprendizagem não se esgota em uma lista de conteúdos ou em metas formais, inclui processos individuais e sociais desenvolvidos e vivenciados “ao longo da vida”.

4. Conteúdo não é base

Registramos, seguidamente, que a diversidade teórica e epistemológica dos debates no campo da educação em geral e do currículo, particularmente nos últimos 40 anos, é desconsiderada no corpus teórico do documento, bem como a pluralidade epistemológica do mundo, e as diferentes formas de compreensão e de ação sobre ele que caracterizam nossa sociedade multicultural e multiétnica. Argumentamos que existem experiências curriculares em curso cuja historicidade e saberes acumulados devem ser considerados para qualquer construção nacional, não como exemplo, mas como premissa. Nesse sentido, discordamos veementemente da possibilidade de construir qualquer “Base” cujo limite seja tênue entre o que se entende por “orientações estruturadoras” para “redes e escolas” e o estabelecimento detalhado de relações teóricas, de valores, de conhecimentos, ou seja, de um “currículo mínimo”, único. Os processos locais e autônomos que, reiteramos, devem ser parte dos debates e formulações curriculares não podem nem devem ser percebidos como “parte diversificada”, na medida em que não são separáveis, epistemológica nem politicamente, dos contextos em que são produzidos, nem do conjunto de conteúdos selecionados para integrar toda e qualquer proposta curricular.

Nesse sentido, e indo além, é importante assinalar que, em tempos de ruptura e questionamento dos campos disciplinares em todo o mundo, a construção de uma *Base Nacional Comum Curricular* a partir, e somente orientada por conteúdos definidos por especialistas em diferentes áreas do conhecimento é uma proposta natimorta. Tal proposta desconsidera relações inter e entre as áreas e os conhecimentos que lhes seriam próprios e constitutivos, além de não ser capaz de contemplar algumas das metas especificadas nos protocolos propostos, a de “atribuir conteúdo social” aos conteúdos escolares, visto serem essas respostas a relações e sentidos que transcendem os próprios conteúdos.

Criticamos e nos opomos à centralidade conferida à lógica do ensino de conteúdos, tidos como universais e à sua seleção por especialistas, desconsiderando-se as relações entre eles e as lutas epistemológico-políticas e sociais que se travam entre diferentes significados que a eles são atribuídos, não apenas nas escolas, mas em diferentes contextos sociais e culturais que têm um

espaço legal e democraticamente garantido: os projetos político-pedagógico locais (LDB/1996; Art. 12, 13, 15). Percebemos na BNCC uma lógica em que a seleção de conteúdos proposta é tida como capaz de dar conta do planejamento curricular, desconsiderando que essa seleção é arbitrária e produzida em meio a relações de poder em virtude das quais se exclui muitos outros conhecimentos possíveis de serem ditos e, muitas vezes, necessários de serem tratados. Lutamos contra algo que nos assusta, que é a defesa, a partir desta seleção de conhecimentos disciplinares, da ideia de um currículo nacional, desconsiderando a multiplicidade de conhecimentos decorrente da pluralidade de modos de compreender o mundo e de nele intervir, de desejos e intenções, derivada de uma pluralidade também de atores sociais do país, na escola e fora dela.

Por tudo isso, entendemos que a construção de um documento pautado em objetivos de aprendizagem estabelecidos hierarquicamente por equipes de especialistas nas diferentes áreas, seja sob a forma de manual ou de conjuntos de protocolos, que não tenha como ponto de partida o chão da escola (seria melhor dizer das escolas), não representa o entendimento das comunidades de educadores organizadas nas nossas associações, ANPED/ABdC, sobre as possibilidades de construção real de uma Educação Básica, pública e gratuita de qualidade no Brasil e o possível papel de propostas de reforma curricular nesta construção. Por isso avaliamos, por um lado, que não faz sentido caminhar em direção aos conteúdos, objetivos e áreas de conhecimento antes de debater e acordar sobre: O que é currículo? O que é avaliação? O que são direitos de aprendizagem? E de outro, perguntamos: a quem interessa essa metodologia de construção da BNCC a partir de elaboração de objetivos de aprendizagem? De que modo a fixação dos objetivos de aprendizagem e a hierarquização dos resultados favorecem ao apostilamento, privatização e homogeneização do ensino?

5. O que não se diz sobre as experiências internacionais

Preocupamo-nos com a busca, em experiências internacionais, de modelos educativos e curriculares a serem importados e/ou com a adoção de tendências de políticas educacionais, de modo pouco problematizado, particularmente com o modo como as ideias profundamente conectadas de “um currículo nacional” e “testes padronizados de avaliação de desempenho” apresentadas são percebidos como modelos de sucesso e garantia de qualidade de educação. Esses modelos sustentam argumentos a favor de uma *Base Nacional Comum Curricular* como sendo a pauta única para monitoramento, planejamento e implantação de políticas educacionais de sucesso. Há um silenciamento sobre as discussões que envolvem os movimentos de unificação curricular nos EUA, África do Sul, Suécia e Finlândia e outros, cujos resultados vêm sendo duramente criticados em seus países por professores, pesquisadores e movimentos sociais e até pelos seus próprios reformadores, como no *mea culpa* dos reformadores Diane Ravitch, nos EUA e Lesley Le Grange, na África do Sul. Entre os críticos, para trazer apenas alguns, mencionamos: William F. Pinar e seus trabalhos sobre o papel do currículo nacional e dos testes padronizados no processo de “demonização das professoras americanas”; as pesquisas de Todd Price, sobre os valores neoliberais na unificação curricular nos EUA e os “protestos dos movimentos sindicais de professores em Chicago”; os estudos sobre os riscos para democracia de uma educação para resultados na África do Sul pós-Apartheid de Bekisizwe S. Ndimande; e ainda de Johan

Liljstrand e seus estudos sobre “a falta de democracia na sala de aula quando os currículos passaram a ensinar democracia na Suécia”, sem contar o “reflexo cruel desta hegemonia unificadora nos cursos de formação de professores e desumanização do trabalho docente” (também na Suécia) conforme estudam Anneli Frelin e Silvia Eidling. Ao contrário do que afirmam os “defensores” da BNCC, as “lições de sistemas escolares de alta performance”, como o finlandês, sugerem que devemos reconsiderar como pensamos o magistério como profissão e qual o papel da escola em nossa sociedade. “Primeiro, a padronização deveria focar mais na formação de professores e menos no ensino e no aprendizado em escolas”, disse ao Washington Post, em 2013, em artigo traduzido pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC), o finlandês Pasi Sahlberg, um dos maiores experts mundiais em reforma escolar. Entre outras, estas experiências, pesquisas e debates chamam atenção para dois grandes riscos que oferecem as “unificações curriculares” aos que pretendem consolidar um sistema educacional democrático e capaz de melhorar a qualidade da educação pública e ampliar as conquistas democráticas da sociedade a partir do que se pensa/cria/aprende nas escolas de Educação Básica: a fragilização da autonomia, da diversidade e da localidade em prol da centralização; e a criação de uma classe de planejadores de currículo que, de fora das escolas e de suas realidades, a partir de uma única e hegemônica visão sobre conhecimentos válidos e necessidades de aprendizagem de conteúdos, legisla sobre o que se deve ou não fazer nas escolas com base naquilo que crê ser importante de conhecer. A divisão entre “planejadores” e “executores”, estabelecida hierarquicamente e reforçada politicamente, teórica e epistemologicamente na BNCC, não corresponde ao projeto de educação e nação democráticos e plurais que pensamos e está refletido em nossa legislação, pois não respeita a diversidade, a autonomia e não fomenta as práticas de democracia nos *espaçostempos* educativos, além de desvalorizar os saberes dos professores e, sobretudo, desconsiderar e silenciar os saberes endógenos locais.

6. Gestão democrática *versus* responsabilização

A adoção da BNCC comprometerá a democratização da gestão escolar conforme definida pela LDB e pelo PNE. O atrelamento da BNCC às avaliações externas, bem como seu caráter prescritivo fortalecem instâncias de controle do trabalho docente com a adoção de um modelo de gestão de inspiração abertamente empresarial, não-participativo, que concentra poderes nas mãos dos diretores e autoridades externas às escolas, tanto na gestão administrativa quanto pedagógica. A adoção dessas políticas padronizadas de cima para baixo deixa pouca ou nenhuma margem de manobra para a definição dos projetos político-pedagógicos com planejamento participativo das ações e currículos escolares, na medida em que promovem a parametrização pelo mínimo obrigatório dos currículos das escolas e as hierarquizam de acordo com seus resultados. Entendemos que o papel do MEC como gestor da política educacional brasileira e responsável pelo respeito à legislação educacional brasileira passa por proteger as diversidades, e não por conduzir “os administradores” dos sistemas locais de educação a qualquer tipo de influência unificadora desrespeitosa para com as especificidades e possibilidades de trabalho das unidades educativas sob sua responsabilidade ou à pressão sobre profissionais de educação, alunos e comunidades escolares ditadas por mercados ou outros interesses que não o da construção de um sistema público de educação para todos, democrático e de qualidade. Sustentamos que a coerência com os princípios democráticos aponta para a busca cada vez maior de flexibilização e

5

de suporte local e não para o movimento de unificação curricular, que se mostra favorável ao estabelecimento de hegemonias e consequente exclusão social e escolar. Inspirados em Boaventura de Sousa Santos defendemos que as *soluções para os problemas globais são locais* e que, *quanto mais global for um problema, mais locais devem ser as soluções*.

7. A Base e a avaliação (contribuição do Prof. Luiz Carlos de Freitas)

A elaboração da *Base Nacional Comum Curricular* ficou centrada na produção de objetivos de aprendizagem que parecem voltados para a elaboração de testes censitários que serão usados como instrumentos para a meritocracia que desconsidera as possibilidades específicas de ensino e aprendizagem nos diferentes contextos sociais, culturais e econômicos e o controle verticalizado, ampliando os processos de segregação escolar, ao contrário do que dizem propor aqueles que a defendem. Uma Base Nacional, se é que isso é possível fazer, deveria partir de um entendimento sobre o que é uma boa educação, para poder orientar os esforços da nação na formação de sua juventude e não de medidas fragmentadas de seleção e organização de conteúdos sem que objetivos mais amplos a oriente. Ao invés disso, o MEC assumiu valorizar a controversa ideia de que obter nota alta ou melhorar a nota média do aluno ou da escola em testes de avaliação censitários conduz a uma boa educação nacional, numa perspectiva de hipervalorização do “teste” como guia e orientador das políticas de currículo, quando, efetivamente, deveria se dar o oposto. Com relação a isso, temos a experiência do Estado de Nova York, nos EUA, onde 220 mil crianças foram retiradas do sistema público de avaliação por seus pais, o que atesta a capacidade opressora e nociva aos alunos daquilo que se pode chamar de “avaliacionismo”. Junte-se a isso a ruptura com a necessária autonomia docente que a padronização curricular por meio da avaliação externa e hierarquizadora causa, com consequências sobre as necessárias adaptações nos procedimentos e modos de abordar conteúdos em função das necessidades e possibilidades dos alunos em cada sala de aula e em cada escola. Ou seja, temos motivos suficientes para questionar a possível melhoria da qualidade da escola pública promovida pela definição da base, reiterando nossa posição contrária a ela.

8. Desqualificação do trabalho docente: unificação curricular e avaliação externa

No caso da docência, a dimensão que se torna central na BNCC é a de que o professor, protagonista no processo, centraliza em grande medida a responsabilidade pelo êxito da educação. Essa equação nefasta não considera a diversidade como componente do humano e dos processos de criação de conhecimentos e valores. Segundo o educador Luiz Carlos de Freitas, *as pesquisas e o discurso pedagógico dos anos 1990 ganham força como possibilidade de embasamento teórico para as reformas políticas educacionais de cunho neoliberal que enfatizam a formação de professores como alicerce para mudanças curriculares*. Tal discurso representa uma retomada ou um retrocesso à formação tecnicista da década de 1970, que foi questionada pelo discurso emancipatório e crítico da década de 1980. Todavia, essa discussão é retomada com uma nova roupagem, através do discurso da “aquisição” das habilidades e competências necessárias à vida pessoal e profissional e aquilo que ele esconde e negligencia a respeito do que se constrói pessoal e socialmente. Assim, qualidade é resultado nas avaliações (testagens externa padronizadas) e qualificar o professor para a ação técnica passa a ser melhorar a qualidade da educação. No entanto, cabe lembrar a impossível compatibilidade entre os interesses empresariais

que regem essa nova onda tecnicista na educação, representados pelas entidades que vêm acompanhando o MEC nesta formulação, e a qualidade social da educação tal como defendem e buscam as comunidades de educadores aqui representadas. Defendemos, portanto, que a educação para diversidade valoriza a autonomia e a localidade e, neste sentido, os problemas de cada rede e cada escola devem ser compreendidos e atendidos em suas especificidades, investindo-se na consolidação do papel dos conselhos, entidades, associações locais, parcerias com universidades na construção coletiva, socialmente referenciada da escola pública, gratuita e de qualidade para todos, e não a partir de caminhos unificados e propostos com base em hierarquias entre conhecimentos, culturas e meios sociais. Assim, a reforma proposta pela BNCC se funda em uma divisão entre “planejadores” – muitos dos quais estão fora dos sistemas públicos e trabalham para uma apostilização do ensino – e “executores” – aqueles que, cotidianamente, fazem acontecer a educação nas aulas que ministram nas escolas brasileiras, apesar das grandes dificuldades que enfrentam. Esta cisão é política e epistemologicamente questionável e atenta contra o princípio fundador de nossa democracia - a igualdade -, ao implicar a valorização de pensadores do currículo em detrimento dos seus executores, criando uma profunda injustiça cognitiva e desvalorização do papel educador, com autonomia, do professor, reduzido a um repetidor a ser avaliado em sua capacidade de, acriticamente, realizar uma ação educadora alienada e alienante. Não é possível admitir a desmoralização dos professores da Escola Básica diante de reformas curriculares guiadas por valores mercadológicos, antidemocráticos e desumanizadores.

9. Metodologia da construção da Base: pressa, indicação e indefinição

Um último ponto, mas não de menor importância, refere-se à metodologia de construção da BNCC, guiada pela pressa e pela indefinição sobre etapas e critérios. Os prazos são antecipados, debates minimizados, participações reduzidas a seminários de audiência muda e consultas eletrônicas para legitimação de um processo sem roteiro definido. A consulta se apresenta tendo como critérios: clareza, relevância e pertinência. Assim, a consulta se dá em termos de concordância e discordância com as propostas apresentadas, a partir desses critérios elencados, o que não põe em debate sentido do que é proposto. No mais, é possível indicar único objetivo ou alteração nos objetivos listados - ou seja, a consulta se dá em termos de adequação do já definido, e novamente, num reforço da centralidade da lógica conteudista, em acrescentar ou modificar a seção desse ou daquele conteúdo. Tal modelo de consulta provoca uma distorção em que as discordâncias são minimizadas, criando um sentido em obra coletiva que em verdade não se efetiva. Lembramos, nesse sentido, das reiteradas referências e agradecimentos dirigidos às equipes formuladoras da *Base Nacional Comum Curricular* na Reunião em que esta foi apresentada publicamente pela SEB, à dedicação daqueles que, “em tão pouco tempo”, responsabilizaram-se pelo desafio de formulá-la. Por meio de vídeos de “sensibilização”, consultas de múltipla escolha, participação por “indicação” de professores das redes pelos secretários e nomes de palestrantes especialistas ocultos, questionamos: Quem escreveu a BNCC? Quem analisará os resultados da consulta pública? Como redes estaduais e municipais participaram? Quem foram e quais são os interesses dos especialistas que orientaram teoricamente a construção da BNCC? A quem interessa essa reforma expressa?



Por fim, a ANPED, articulada à ABdC, coloca-se à disposição para adicionais esclarecimentos, reiterando nosso compromisso histórico com “o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social”, por meio do fortalecimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, em rede com a educação básica, do estímulo a experiências novas na área; incentivando a pesquisa educacional e promovendo a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do País.

GT 12: Currículo/Anped e ABdC.