
Editorial⁺

Sem carroça e sem bois: breves reflexões sobre o processo de elaboração de “uma” BNCC

Em recente Editorial aqui no *Caderno*, a profa. Sandra Escovedo Selles faz uma análise da BNCC e da Resolução CNE/CP nº 2/2015 para a formação docente (SELLES, 2018). O texto questiona a pertinência de uma Base Nacional para os currículos e argumenta que a escolha entre um ou outro formato seria um falso combate. Além de uma crítica à perspectiva de centralização dos currículos, o Editorial também sinaliza o vínculo da BNCC com os interesses privatistas representados pelo Movimento pela Base Nacional Comum e pelo Todos pela Educação, bem como por grupos como a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna, dentre outros (SELLES, 2018, p. 339).

O texto marca muito claramente o posicionamento de boa parte da nossa comunidade de educadores em ciências em relação a esse tema e pode ser considerado um registro histórico desse debate. Aliás, em função disso, tenho trabalhado esse Editorial com meus alunos das licenciaturas. No entanto, desde que o li pela primeira vez senti certo desconforto. Certamente que o fato de eu haver participado da elaboração da 1ª e da 2ª versões da BNCC estão na origem desse estranhamento com o texto. Mas a questão que envolve meu desconforto é um pouco mais profunda e delicada: justamente por ser um “registro histórico”, creio que o Editorial silencia a respeito de nuances do *processo de elaboração* da BNCC que, a meu ver, são pertinentes de serem apontadas. Imagino que isso fugisse ao objetivo do texto, é claro. Entretanto, não me restam dúvidas de que um leitor que se aproxime da temática por esse texto (e por outros que tenho visto) pode ficar com a impressão de que a construção da BNCC foi um processo conduzido pelo MEC de modo homogêneo, linear, contínuo, alheio à sociedade (e às sociedades científicas) e refém dos grupos privatistas (muitos de meus alunos estão lendo o texto dessa forma). Isso me incomodou. Simplesmente porque não foi assim. Houve uma ruptura no meio desse caminho. E, embora estejamos acostumados a jogar as coisas no lixão da História, resolvi dar meu testemunho de algumas questões relativas a esse *processo* de elaboração do qual participei de 2015 até abril de 2016.

Minha intenção não é a de analisar a Base, embora haja alguns elementos nessa direção. Quero esclarecer, ainda, que NÃO se trata de uma *resposta* ao texto de Sandra. Apenas aproveito a oportunidade e o “mote” proporcionados pelo Editorial para fazer, de um modo bastante *pessoal*, também um registro histórico. Confesso, desde o início, que permaneço com

⁺ Without cart and without horse: brief reflections on the process of elaborating “one” BNCC

* *Recebido: novembro de 2018.*
Aceito: dezembro de 2018.

dúvidas sobre o valor de tal registro – que me é muito doloroso fazer –, assim como sobre muitas outras coisas, como ficará claro a seguir.

I. Base sim, Base não, Base talvez

Sempre respeitei muito a posição daqueles que se colocam contrários à própria existência de uma Base, posição essa defendida no Editorial e representada também, entre outros, pela Anped (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação)¹. Simpatizo, inclusive, com esse posicionamento, considerando a ideia de que os currículos sejam construídos localmente, de modo democrático e plural, a partir da realidade das escolas e num diálogo constante ente alunos, professores e comunidade. Algo que funcionaria melhor, sem dúvida, se vivêssemos em um país no qual os professores tivessem salários dignos e tempo para planejar suas aulas, as escolas fossem bem estruturadas e os cursos de formação possuísem a qualidade que desejamos.

Por que então resolvi aceitar participar da elaboração da 1ª e 2ª versões da BNCC? Não consigo ver essa questão da Base apenas a partir da polaridade “zero” ou “um” (“Base” ou “não Base”). Mesmo considerando o que foi dito no parágrafo anterior, pergunto-me se não faz sentido termos um documento nacional que aponte, sinalize, oriente os sistemas escolares e os professores, em suas práticas, acerca daquilo que se considera *básico* em cada área do conhecimento (nesse ponto, certamente, a “luz amarela” deve acender em muitos leitores: mas o que seria esse básico? Quem determina? Etc. Voltarei a isso no item a seguir). Por que não? Por que um documento dessa natureza precisa, necessariamente, ir de encontro à perspectiva de uma construção curricular tal como indicada no parágrafo anterior? Não seria possível uma *complementaridade* entre essas posições? Orientações nacionais (de ordem geral) e construção local. E aqui caberia, sim, discutirmos *qual* Base pode promover isso. Quem sabe esse não seria um “bom combate”?

Além desse entendimento – de que uma Base pode *fazer sentido* e ser *positiva*, nessa perspectiva da complementaridade –, cabe apontar a “previsão” da construção de um documento dessa natureza em diversos documentos de amplitude nacional, como foi amplamente explicitado em diversos momentos ao longo de toda essa discussão sobre a BNCC (desde a própria Constituição Federal de 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB, Diretrizes Curriculares Nacionais/DCN e Plano Nacional de Educação/PNE).

¹ Essa associação, inclusive, lançou um movimento que dizia “aqui já tem currículo”, em oposição à proposta de uma BNCC. No sítio da entidade há um espaço expressivo para tratar da BNCC. Em um texto introdutório afirma-se que: “A ANPED, desde o ano de 2015, vem produzindo um conjunto de posicionamentos críticos acerca da proposição de uma Base Nacional Comum Curricular. São elementos presentes nesta crítica tanto a metodologia de elaboração que privilegia especialistas e subalterniza o diálogo com as comunidades escolares quanto suas evidentes implicações nos processos de avaliação, de ensino e aprendizagem, na homogeneização das matrizes curriculares, na formação de professores e autonomia das escolas que se fragilizam com a lógica de centralização que a BNCC instaura na educação escolar” (<http://www.anped.org.br/content/anped-e-bncc-luta-resistencia-e-negacao>).

Mas não sejamos ingênuos (parte I): por que, justamente, “pinçar” a questão da Base entre tantas metas (não cumpridas) do PNE? Interesses, interesses... Por outro lado, fica difícil compreender que todos esses documentos mencionassem a ideia de uma base nacional para os currículos sem que, de fato, tenha havido uma construção histórica nessa direção, inclusive, com a participação ativa de entidades da área educacional.

As considerações dos parágrafos anteriores explicam, parcialmente, minha adesão inicial ao processo de elaboração. Também contou para isso o momento específico em que recebi o convite, em 2015. Acabara de retornar de um pós-doc no exterior em que pude aprofundar estudos sobre a inserção didática da História, Filosofia e Sociologia da Ciência no ensino de ciências e as discussões acerca da chamada “natureza da ciência” (NdC). Achei que poderia, naquele momento, dar alguma contribuição no sentido de pensar a questão curricular de ciências considerando essa dimensão, tão discutida em nossa área há décadas, e trabalhando junto a um coletivo de pessoas da área que, cada um a seu modo, detivessem saberes pertinentes para se pensar um documento nacional tal qual pretendido (a respeito da equipe tecerei, a seguir, mais alguns comentários).

Cabe destacar que havia um sentimento, também, de que “a Base seria escrita” de uma forma ou de outra, ou seja, que era um processo inevitável e que seria levado pelo MEC com *alguma equipe*. Muitos colegas (como eu) acharam melhor participar, enquanto pesquisadores da área de ensino de ciências e professores de instituições públicas de ensino superior, do que deixar o espaço aberto a outros grupos (como os citados no primeiro parágrafo desse texto). Proceder dessa forma (assumindo compromissos que estão parcialmente em desacordo com nossas convicções com receio de que possa vir um “mal maior”) pode não ser a melhor maneira de lidar com uma situação desse tipo, mas foi a aposta que resolvi fazer naquele momento.

II. A Base uniformiza?

Um argumento básico (com o perdão do trocadilho) que costuma ser usado por aqueles contrários à existência de uma Base é o da uniformização. A ideia é a de que um documento como esse uniformiza e homogeneíza a visão sobre o currículo, não dando liberdade para escolhas, não incentivando a pluralidade e não favorecendo que escolas e professores elaborem propostas adaptadas às suas realidades. À primeira vista é difícil discordar desse argumento, em tese.

(A partir daqui, nesse item, irei me referir especificamente ao ensino de física do nível médio, correndo o risco de expressar algo que não valha para outras áreas).

Acho engraçado e falacioso esse tipo de argumento. Parece desconsiderar o que se conhece do ensino de física nas escolas e nos livros didáticos. O que *já* existe hoje, senão uma grande *uniformização*? Ora, Gaston Bachelard já dizia, na década de trinta do século passado (!) (e, com poucas mudanças, continua valendo), que os livros de física “há meio século são

cuidadosamente copiados uns dos outros” (BACHELARD, 1996, p. 30)². Todo mundo sabe que o “currículo” da física do ensino médio segue uma sequência bastante rígida: mecânica, física térmica, óptica e ondas, eletromagnetismo e (se você tiver *muita* sorte) um pouco de física moderna. Conversemos com os professores, leiamos os livros. A inércia na forma de pensar a inserção curricular da física ainda é muito grande. Claro que há diversas experiências em outras direções, mas elas não apagam o aspecto principal, que é o da *uniformização já existente*. Portanto, será a Base a culpada por uniformizar o ensino da física?

Quanto a isso gostaria de trazer mais um elemento: nos foi disponibilizado, para o trabalho de elaboração, as propostas de cada estado da federação (currículos estaduais), embora nem todos os estados, diga-se de passagem, tivessem produzido tal documento. Eu olhei esses documentos e construí uma tabela indicando, para a física, que tipo de conteúdos eram esperados para cada série do nível médio. Pasmem! Não houve sequer um estado que propusesse, grosso modo, algo diferente daquela sequência que indiquei acima! A bem da verdade, havia (poucos) estados que não dividiam os conteúdos por séries, mas a sequência “estava lá”, embutida. Também havia um ou dois estados com propostas mais audaciosas, por exemplo, no trabalho com a física moderna, mas que também não rompiam com a sequência padrão. Quero apenas salientar que a crítica à uniformização que a Base traria parece desconsiderar a realidade. A *ausência* de uma Base não tende a manter o *status quo*, dominado pelo paradigma dos livros? E, novamente nesse ponto, caberia, sim, discutirmos *qual* Base pode dialogar e avançar a partir do existente.

Oportuno, também, seria nos perguntarmos sobre a construção desses currículos estaduais. Quem os fez? Suspeito que muitos de nossos colegas de área tenham contribuído para esse trabalho. Mas, aqui, não caberiam, então, os mesmos argumentos endereçados à Base, quanto à uniformização e restrição de pluralidade dos sistemas de ensino? Por que nunca houve movimentos contrários aos “currículos estaduais”?

Quando ouço alguém dizer que “a Base uniformiza”, às vezes apresento os dez objetivos gerais da área de ciências da natureza (nível médio) que estão na 2ª versão³:

- Apropriar-se da cultura científica como permanente convite à dúvida, reconhecendo-a como um empreendimento humano, portanto, histórico e social, e considerando seus princípios como sínteses provisórias de uma construção ininterrupta.
- Mobilizar e relacionar conhecimentos da Biologia, Física e Química para a leitura do mundo.
- Mobilizar conhecimentos científicos para emitir julgamentos e tomar posições a respeito de situações e problemas de interesse pessoal e social, relativos às interações da ciência na sociedade.

² Obviamente a citação está fora do contexto discutido por Bachelard, que criticava os livros de física pelo tipo de ciência que buscavam transmitir e pelo modo como o faziam. Mas não vai de encontro ao uso que faço aqui.

³ Talvez não fosse necessário citar os objetivos aqui, mas faço isso em função do fato de que a 2ª versão, que eu saiba, não está mais disponível ou acessível em nenhum sítio. Foi para o lixo da História.

- Interpretar e discutir relações entre a ciência, a tecnologia, o ambiente e a sociedade no contexto local e global.
- Apreciar atividades relacionadas a investigações científicas como exercício de fruição e formação cultural.
- Mobilizar e avaliar procedimentos de investigação, com vistas a propor soluções para problemas que envolvem conhecimentos científicos.
- Desenvolver senso crítico e autonomia intelectual, apoiando-se em conhecimentos das Ciências da Natureza, no enfrentamento de problemas e na busca de soluções, visando a atuar na sociedade e na construção da cidadania.
- Compreender o uso do discurso científico para valorizar e desvalorizar saberes, práticas e grupos sociais.
- Fazer uso de modos de comunicação e de interação para aplicação e divulgação de conhecimentos científicos e tecnológicos.
- Refletir criticamente sobre valores humanos, éticos e morais relacionados à aplicação dos conhecimentos científicos e tecnológicos.

Claro que são objetivos gerais, que se desdobram em aspectos mais específicos e que, de fato, poderão ser considerados detalhados demais (voltarei a isso mais adiante). Mas fica a observação, a partir da leitura dessa listagem: *quanta uniformização, não?!!* Uma Base *pode* uniformizar, mas uma Base *não precisa* uniformizar.

III. Agruras de um processo conturbado

Seriam inúmeros os detalhes que poderia contar aqui. Mas vou poupar o leitor. Gostaria apenas de destacar alguns aspectos da composição da equipe e do processo, sempre lembrando que me refiro somente à 1ª e à 2ª versões da BNCC.

Não tenho como avaliar a qualidade e competência da composição da equipe como um todo, considerando as diversas áreas do conhecimento. Em relação à área de Ciências da Natureza, também não pretendo julgar a competência de ninguém. Apenas destaco que a equipe, como falei, era formada por professores universitários e pesquisadores da área, além de representantes da Undime e professores das redes públicas estaduais. Algumas dessas pessoas haviam participado da elaboração dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais). Muitos eram pesquisadores da área de ensino de ciências bastante reconhecidos, havendo, inclusive, assumido posições de destaque frente a entidades científicas da área. Digo isso não para avaliar “competências”, mas, antes de tudo, para dizer que *não éramos privatistas nem representantes de tais grupos* e nem comprometidos com interesses escusos do “deus mercado”. Ninguém estava lá – que eu saiba – em prol do mercado editorial de livros didáticos, do interesse em torno dos cursos a distância ou coisas do tipo. Pelo contrário, sempre se procurou garantir

certo *sigilo* do trabalho da equipe⁴, mesmo que, à época, já surgissem na mídia grupos articulados (aqueles mesmos...) querendo “opinar” sobre a Base e intervir. Nunca houve nenhum tipo de intervenção direta. Sem dúvida trabalhamos com *liberdade de pensamento* e *autonomia*, e a esse respeito só tenho elogios a tecer acerca da coordenação de área e da coordenação geral. Mas não sejamos ingênuos (parte II): se considerarmos que todo o processo já estava enviesado por interesses privados, todos nós (coordenações incluídas) estaríamos apenas fazendo o papel de “inocentes úteis”.

Um detalhe interessante, que beira à fofoca: havia rumores de que, dentro do próprio governo Dilma Rousseff, à época, existia um outro grupo, sediado na Secretaria de Assuntos Estratégicos da presidência, comandada por Roberto Mangabeira Unger, que estaria elaborando um documento de teor semelhante e que iria, de certo modo, “competir” com o nosso. Brincávamos que eram “os notáveis”. Lenda? Não sei. Mas isso indica um pouco da complexidade do contexto.

Como se escolhe uma equipe para um trabalho dessa natureza? Talvez haja tantas propostas quanto pessoas a opinar sobre isso. Para se imaginar o oposto do que aconteceu, pode-se pensar em algo que vá “de baixo para cima”, a partir das escolas e dos professores, e que desemboque numa proposta final construída a milhares de mãos. Muito utópico? Talvez. Mas meu destaque aqui é que, nesse aspecto, o processo não foi muito diferente de outros, como a produção dos PCN ou mesmo do documento que ficou conhecido como “Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento”, que alguns trouxeram depois como algo alternativo à Base⁵. A prática da formação de equipes, “de cima”, com uma coordenação geral, parece ser comum. Então não valeriam as mesmas críticas ao processo de elaboração desses demais documentos (PCN, Direitos etc.)? Deveria esse processo ser conduzido pelas entidades científicas? Quais? De que modo elas conduziriam a constituição das equipes? Seria muito diferente? Haveria algum edital para concorrer? Sei que caio no terreno da especulação, mas como esse aspecto também foi alvo de críticas, creio que cabe apontar que, muito embora eu mesmo não esteja de pleno acordo quanto ao modo que as coisas foram feitas, o procedimento adotado não foi exclusividade desse processo em particular.

Quanto ao processo em si, ele foi cheio de falhas e problemas, como era de se esperar em algo dessa envergadura e natureza. Um deles foi o reduzido número de encontros presenciais da equipe, o que certamente dificultou o trabalho de elaboração e a articulação e “afinação” de ideias, o que se refletiu num produto final que, dentre outros aspectos, não considerou adequadamente a interlocução entre os componentes curriculares (no ensino médio). Outros aspectos acerca do formato do documento nos impunham certas limitações com as quais nem sempre concordávamos (p.ex. o número reduzido de páginas do texto de apresentação da

⁴ Refiro-me, aqui, a um sigilo do *trabalho* da equipe, mas não à equipe em si, cuja composição saiu no Diário Oficial, à época.

⁵ Documento do qual, diga-se de passagem, eu também participei de parte da elaboração, antes de sair para o período de pós-doutorado. A importância de dizer isso é somente evitar certas “oposições”, pois havia quem estivesse “aqui e lá”.

área e dos componentes, o que nos obrigou a cortar partes do material já produzido). Um aspecto importante, nesse sentido, foi o uso de *exemplos*, para cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento, que constava na apresentação da 1ª versão, no site do MEC. Isso nos tomou um tempo significativo de elaboração e, a nosso ver, ajudaria os professores a entenderem melhor a natureza e o teor dos objetivos. Mas apenas a área de ciências da natureza procedeu dessa forma, e a coordenação geral decidiu retirar tais exemplos da 2ª versão.

Houve falhas, ainda, quanto ao esclarecimento de aspectos cruciais de toda a proposta, como da ideia, por exemplo, de que a Base representaria 60% “do currículo”, no sentido de que haveria outros 40% a serem construídos posteriormente. Nunca nos foi esclarecido devidamente o que seriam esses “outros 40%” nem como seria feito o diálogo entre o que estávamos elaborando e essa outra parte. Isso sem falar nas diversas modalidades de ensino preconizadas nas Diretrizes e de como isso poderia/deveria ser contemplado, face a essa divisão 60/40.

Também pode ser considerado uma falha ou problema o tempo excessivo decorrido entre a entrega da 1ª versão e o início dos trabalhos na 2ª versão, após retorno do material oriundo da consulta pública que foi feita pela internet. Essa demora se deu, aparentemente, devido às dificuldades na compilação do número enorme de dados. No final das contas, reiniciamos o trabalho somente com uma visão parcial desses dados, e a sequência de eventos levou a uma aceleração do processo de elaboração como um todo, o que prejudicou uma avaliação crítica e profunda do total de contribuições do público em geral. Acredito que o próprio *modus operandi* do sistema não permitiu organizar os dados de modo a facilitar nosso trabalho.

Chegamos ao início de 2016. A “aceleração” a que me referi no parágrafo anterior se deveu a eventos em nível nacional, no campo político, que já anunciavam o que estava por vir. Analisando retrospectivamente, creio que a intenção do MEC passou a ser aprovar a Base antes que houvesse uma ruptura institucional, talvez como meio de “garantir” o que fora feito até aquele momento. Bem, não funcionou.... Após a entrega da 2ª versão, em abril de 2016, não houve mais qualquer contato comigo ou com os demais membros do grupo. É muito importante que se aponte isso: houve uma RUPTURA nesse momento, em nível nacional, que se refletiu no MEC e no processo de elaboração da Base, com alteração da equipe e de aspectos centrais da natureza e do teor do documento. Certamente que a influência de determinados grupos (sim, aqueles...) também adquiriu outro caráter a partir de então. Em suma: não foi um processo linear, contínuo etc. É preciso destacar isso, ou corremos o risco de pasteurizarmos a História e perdermos as nuances do processo.

IV. O produto reflete o processo?

Processo complicado, produto idem. A 2ª versão continha, em minha opinião, uma série de problemas. Para citar dois (na área de ciências): havia a possibilidade de se criar uma articulação melhor e mais consistente entre a etapa do ensino fundamental e a educação infan-

til, cujos “campos de experiência” poderiam dialogar melhor com aquilo que estava proposto em nossa área. Outro problema (esse, muito relevante!): havia a necessidade de se buscar maior articulação entre os componentes curriculares do ensino médio (Física, Química e Biologia), como já assinalado, e, também, *reduzir* o número de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, cujo número ainda poderia ser considerado elevado (e, quanto a isso, considero oportunas as críticas – mesmo genéricas – de que poderia haver um detalhamento em excesso, eventualmente). *Mas ainda não era a última versão! Não havia sido finalizada! Estava em processo!*

Com isso quero deixar muito claro, aqui, que não pretendo fazer uma *defesa* da “nossa” versão, na medida em que reconheço falhas e problemas de um processo complicado. Nesse sentido, sou obrigado a concordar que esse não é mesmo um bom combate. Por outro lado, creio que caiba, sim, apontar aspectos que se perderam (ou foram alterados) da 2ª para a 3ª versão (final), uma vez que parte da minha intenção é apontar a *ruptura* que houve no processo.

Chamo a atenção para dois aspectos, interconectados. O primeiro deles refere-se à proposição da organização do conhecimento da área de ciências da natureza, na 2ª versão, em quatro eixos formativos: (1) Conhecimento conceitual das Ciências da Natureza; (2) Contextualização social, cultural e histórica das Ciências da Natureza; (3) Processos e práticas de investigação em Ciências da Natureza; e (4) Linguagens nas Ciências da Natureza. Como se dizia no documento: “Tais eixos orientam a formulação dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”. Cada objetivo de aprendizagem fazia referência a um ou mais desses eixos.

Destaco, especificamente, a descrição do segundo eixo, por situar, de certa forma, o foco de meu trabalho como pesquisador da área:

2. Contextualização, social, cultural e histórica das Ciências da Natureza – Neste eixo, são tratadas relações entre conhecimentos, contextos de vivência e o desenvolvimento histórico da ciência e da tecnologia, possibilitando a compreensão da ciência como um empreendimento humano, social e em processos históricos. Discute o papel dos conhecimentos científicos e tecnológicos na organização social e na formação cultural, ou seja, nas relações entre ciência, tecnologia e sociedade. Assim, a contextualização dos conhecimentos das Ciências da Natureza supera a simples exemplificação de conceitos com fatos ou situações cotidianas, demandando uma compreensão da realidade social e a possibilidade de ações sobre tal realidade. São enfocados os âmbitos da vida pessoal, do mundo do trabalho, desde a vida diária até a participação democrática em decisões políticas sobre consumo, energia, ambiente, entre outros. Na mesma direção, uma contextualização histórica não se ocupa da menção a nomes de cientistas e datas, mas de revelar conhecimentos como

construções socialmente produzidas, influenciando e sendo influenciadas por condições políticas, econômicas, sociais, de cada época (BRASIL, 2016, p. 138-139)⁶.

Bem, esses eixos desaparecem na versão final da Base. Quanto ao enfoque representado pelo eixo 2, houve uma substancial diminuição na passagem da 2ª para a 3ª versão. Havia diversos objetivos de aprendizagem relacionados a uma perspectiva histórico-filosófica na 2ª versão, enquanto que, para o ensino médio, há apenas uma “habilidade” que faz explicitamente referência a esse aspecto, na 3ª versão⁷.

O segundo aspecto a destacar é que a versão final adota outra terminologia e outros referenciais: volta o discurso das *competências e habilidades* (no lugar dos *objetivos de aprendizagem e desenvolvimento* – OAD) e usa-se (em diversas áreas) a noção de *letramento*. No ensino médio, a proposta abole a discriminação dos componentes curriculares (Física, Química e Biologia) e busca tratar o conhecimento da área de modo interdisciplinar, a partir de três grandes “competências”⁸.

Mais do que isso: a 3ª versão da BNCC para o nível médio de ensino é pensada em sintonia com a chamada reforma do ensino médio, ou seja, o que está lá se propõe a orientar a parcela comum do ensino médio que, salvo engano, corresponderá a 1.800h. Tal modificação de propósitos ocorreu *durante* o processo, após o impeachment, com a roda sendo trocada com o carro em movimento.

Novamente: evitando, nesse ponto, comparações e juízos de valor, destaco que se trata de *outro* documento, ou seja, houve de fato uma *ruptura* no processo em abril de 2016. Ruptura de equipes, de referenciais, de terminologias, de propósitos, de grupos de influência etc. Penso que fazer esse registro tem alguma relevância, principalmente se quisermos entender melhor todo o processo e suas nuances⁹.

⁶ É complicado referenciar um documento que não está mais disponível. Faz parte do *apagamento* da História. Aliás, houve um relatório elaborado pela coordenação geral, contendo 202 páginas e datado de abril de 2017, que certamente não é acessível a ninguém. Encontra-se apenas em alguns computadores espalhados por aí...

⁷ Sobre isso não irei me estender. Estou elaborando um outro texto mais detalhado a esse respeito.

⁸ Em artigo publicado em setembro desse ano no Jornal da USP, o diretor da FEUSP, professor Marcos Garcia Neira, tece críticas à BNCC e aponta algumas mudanças ocorridas da 2ª para a 3ª versão, como nesse trecho: “A substituição dos OAD por competências e habilidades não pode ser tratada como picuinha ou mera questão semântica”; “De modo inverso às duas versões precedentes, o documento homologado silencia a respeito do sexismo, racismo, xenofobia, misoginia e demais formas de preconceito impregnadas no tecido social” (<https://jornal.usp.br/artigos/essa-base-nao/>).

⁹ Verifico no site da Anped, na parte referente à entrega da BNCC para o ensino médio em 03 de abril desse ano, que a ideia de *ruptura* é reconhecida: “O primeiro problema é a legitimidade da proposta. Causa grande estranhamento a ideia de que esta BNCC é fruto de debate coletivo ao longo de 4 anos. Caberia perguntar: com quem foi este debate? Se falamos do **debate que estava em curso**, até o golpe de 2016, podemos afirmar categoricamente que **não há nenhuma continuidade nesse processo, ao contrário, o texto em debate foi totalmente transformado, mutilado**. Por exemplo, apenas português e matemática obtém detalhamento nesta versão, **contrariando o percurso anterior** e menosprezando o conjunto de áreas que compõem o currículo do ensino médio. Esvaziando de significados, com isso, **o debate que havia sido feito**” (<http://www.anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate>, destaques meus).

V. Poderia ter sido diferente?

Antes de finalizar esse texto, gostaria de apontar para mais um aspecto que considero oportuno trazer para essa arena, qual seja, o da participação (ou não) de grupos sociais organizados, particularmente as sociedades científicas, no processo de elaboração da Base.

Sinceramente, não creio que, a esse respeito, o MEC tenha conduzido o processo de modo satisfatório, como já sinalizei brevemente acima. Não que outras pessoas e entidades não tenham sido ouvidas, pois houve espaço para que isso ocorresse. Tivemos os chamados “leitores críticos” (professores de diversas universidades), por exemplo, além da possibilidade de inserção, no site, de análises e avaliações críticas de entidades e grupos (e não apenas de modo individualizado). Claro que isso pode ser considerado aquém do necessário e, até onde pude perceber, um contato mais direto com algumas das entidades deu-se tardiamente. Nesse sentido, só podemos especular como teria sido se às entidades científicas fosse dado certo protagonismo nesse processo (qual teria sido a proposta para a física se a SBF estivesse mais implicada e presente, por exemplo? Algo a se pensar...).

Por outro lado, a oposição sistemática que passou a existir certamente não contribuiu para a elaboração do documento. Esse foi o caso da Anped, por exemplo. No entanto, o posicionamento dessa entidade (que respeito profundamente, como já disse) sempre foi muito claro: de oposição a qualquer Base. Não se pode dizer o mesmo de outras entidades da área de ensino de ciências. Minha percepção é a de que não havia, inicialmente, nem uma oposição clara, nem um apoio explícito. Gradativamente – e com uma certa inércia – passou-se para algo que parecia representar um “olhar crítico” e, finalmente, para uma oposição mais definida¹⁰. Obviamente, não há qualquer problema em que o posicionamento de uma entidade se altere, em função do próprio desenrolar do processo e de elementos analíticos que vão surgindo. No entanto, quero sinalizar dois aspectos que me parecem relevantes para refletirmos juntos, a esse respeito.

O primeiro deles eu passei a notar quando comecei a participar, a partir de meados de 2015 e até minha saída em abril de 2016, de eventos regionais, estaduais, locais, e em universidades, com vistas à discussão e apresentação da Base¹¹. Notei que, sistematicamente, a oposição provinha da academia, enquanto que os professores, em geral, eram mais receptivos em relação a uma proposta de Base e ao documento em si. Sabemos que há muitos problemas na formação de professores e que pode existir certa tendência, por parte de um grupo significativo deles, de querer receber algo “pronto”, “vindo de cima”, que oriente as suas práticas. Mas

¹⁰ Um dado interessante a esse respeito é que, dentre os elaboradores da 1ª e 2ª versões, quase todos éramos membros de sociedades científicas como SBF, SBQ, ABRAPEC etc. Alguns, inclusive, membros de Diretorias e, até, um ex-presidente! Fico me perguntando também, até hoje, quão representativa foi/é essa oposição entre nossos “pares”, já que nenhum levantamento – que eu saiba – foi feito para avaliar isso de modo quantitativo. O posicionamento de uma entidade nem sempre é o da maioria de seus membros, embora eu desconfie que, nesse caso, de fato seja.

¹¹ Tarefa, aliás, que nos foi delegada pelo MEC e pela coordenação geral, ainda que nada disso estivesse estipulado quando assumimos o compromisso de elaborar o documento.

isso não explica completamente a adesão e, ainda que o fizesse, não me parece lícito nem oportuno que nós, pesquisadores da área e que trabalhamos com formação de professores (!), desprezemos ou desqualifiquemos a manifestação de docentes da educação básica que, em última instância, serão os trabalhadores que irão materializar aquilo que estará no documento em questão. O que notei, no fundo, foi algo que a pesquisa costuma apontar: o distanciamento da academia da realidade das escolas e das salas de aula, e das reais demandas dos professores. Foi algo que, em dado momento, me ajudou a perseverar, embora por *diversas* vezes eu – e pelo menos uma outra colega – tenhamos pensado seriamente em “abandonar o barco”.

E aqui entra o segundo aspecto que quero sinalizar: não teria sido melhor e mais produtivo se todos nós (elaboradores, entidades, professores etc.) estivéssemos nesse “mesmo barco” e contribuíssemos para que o documento fosse o melhor possível? Pode parecer ingenuidade a alguns, mas eu realmente acreditava nisso em 2015 e avalio, hoje, que a falta de apoio que recebemos prejudicou bastante o processo como um todo. Se tivéssemos tido esse apoio, quem sabe, teríamos conseguido construir um documento melhor e que, eventualmente, já tivesse sido aprovado pelo CNE antes dos eventos de abril de 2016. Não pretendo fazer, aqui, o papel de “profeta dos fatos consumados”, aquele que olha para trás com um olhar anacrônico e enviesado. Faço essas afirmações com absoluta tranquilidade, pois já pensava e manifestava esse entendimento em 2015, quando as críticas começaram a surgir.

Em suma: tanto o posicionamento da Anped, contrário à Base, quanto o de outras entidades, que *foram ficando* contrárias, ao longo processo, não contribuíram para que a empreitada chegasse a bom termo. Será que foi a melhor estratégia, considerando tudo o que aconteceu depois?

VI. E agora, José?

Não morro de amores pela ideia de uma Base. Mas ela está aí. A percepção de que seria um processo inevitável e de que deveríamos tentar construir o melhor documento possível ainda me é cara. Inventar a contra-mola que resiste no centro da própria engrenagem, como queriam os Secos & Molhados. Só que agora o contexto mudou de modo mais radical do que ocorreu em abril de 2016. O senso comum chegou ao poder. Trocamos o estado laico (que talvez nunca tenha existido) pelo estado *likes*. Começo a Temer que tenhamos que brigar para que a Base não contemple o ensino da Terra plana, do criacionismo ou da ideia de que não houve escravidão. E o que parecia ser um *falso combate* passa a ser um *combate essencial e primordial: qual Base queremos?*¹²

Por outro lado – e paradoxalmente – ele é um falso combate! Sim, porque diante do horror que a Lei 13.415 da reforma do ensino médio representa, a BNCC deixou de ser a preocupação principal, em certo sentido. Independentemente da versão da BNCC, seja a 2^a, a 3^a

¹² Diante de movimentos como o Escola Sem Partido, discutir *qual* Base queremos me parece ser, no momento, uma melhor estratégia do que a defesa de que “não exista uma Base”.

ou qualquer outra, a perspectiva da obrigatoriedade *apenas* de Português e de Matemática e a proposta dos tais “itinerários formativos” acabam com tudo aquilo preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e com a ideia de uma formação geral para *todos*. O que passou a estar em disputa é o próprio sentido atribuído ao ensino médio enquanto etapa de escolarização, na medida em que a Lei 13.415 acabará por “legalizar” a precarização das escolas públicas e uma formação de menor qualidade para as camadas menos favorecidas, excluindo-as, inclusive, do acesso a bens culturais como os conhecimentos de filosofia, artes e ciências da natureza. Nesse cenário, praticamente tanto faz o que está na BNCC. Mas não sejamos ingênuos (parte III): as coisas estão articuladas, e romper com a Lei levaria a romper com a Base (ao menos da forma como está).

Tenho consciência de que esse texto assumiu, em certos pontos, a característica de uma *catarse*. Que ele é parcial e subjetivo, em larga medida. Mas como um todo ele não é. Considero-o, apenas, uma tentativa de fazer um registro histórico e de evidenciar que o processo de elaboração da BNCC não foi algo linear, contínuo e homogêneo. Também percebo que, dado o tom opinativo e pessoal, fiz muitas afirmações que podem ser polêmicas e gerar desencontros. Tenho a convicção de ter feito isso, inevitavelmente. Foi muito difícil para mim escrever sobre esse assunto. Mais difícil e arriscado, ainda, fazê-lo por escrito.

Parte de minha motivação veio de um encontro recente com um colega, em uma banca, que me interpelou com algo nessa direção: “Por que você foi se meter com esse tipo de coisa? Acho que o pessoal da área não deveria se envolver com isso”. Pois é... Fico pensando o quanto é mais fácil ligar o carro pela manhã, ir à universidade, dar aulas e orientar os alunos em algum tema esotérico¹³ de pesquisa, publicar artigos e voltar para casa no mesmo carro, sem se preocupar com “esse tipo de coisa” (obviamente que essa observação NÃO É endereçada a quem, legitimamente, se opõe à elaboração de uma Base ou deixa de se envolver por uma série de razões práticas, mas àqueles que, por ventura, se colocam na posição confortável da crítica não-propositiva e de achar que “não têm nada com isso”). Apesar disso, o colega que me interpelou e eu, tenho certeza, temos mais pontos em comum do que discordâncias no que diz respeito ao ensino de ciências e ao papel da pesquisa em ensino, e são tais aproximações que necessitarão ser valorizadas no conturbado momento atual.

Termino com uma frase que ouvi o saudoso ator e diretor Antônio Abujamra dizer no belíssimo programa “Provocações”, da TV Cultura: “quem tem a consciência limpa é porque nunca usou”.

Referências

BACHELARD, Gaston. **A Formação do Espírito Científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

¹³ Em mais de um sentido, inclusive no fleckiano.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (2ª versão revista). 2016. Disponível.

SELLES, S. E. A BNCC e a Resolução CNE/CP nº 2/2015 para a formação docente: a “carroça na frente dos bois”. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 35, n. 2, p. 337-344, ago. 2018.

*André Ferrer P. Martins*¹⁴
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)



Direito autoral e licença de uso: Este artigo está licenciado sob uma [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

¹⁴ E-mail: aferrer34@yahoo.com.br