

# Iniciando o diálogo sobre a Base Nacional Comum Curricular

Juliana Franzi\*  
Marcelo Augusto Rocha\*\*

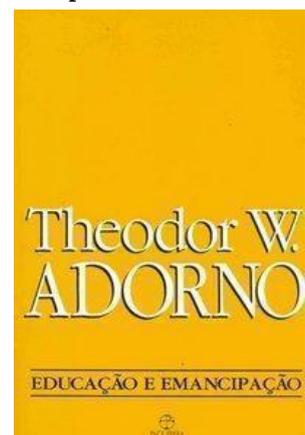
Antes de adentrar na discussão específica acerca da Base Nacional Comum Curricular tomamos como elemento inicial a seguinte indagação: o que objetivamos ao assumir o processo educativo formal?



Adorno em Heidelberg, 1965.  
Fonte: Wikipédia

Encontramos na tese de Doutorado de Eduardo Donizete Giroto (2013), intitulada “Entre a escola e a universidade: o produtivismo-aplicacionismo na formação de professores em geografia”, um caminho profícuo para refletir acerca de tal questão. Na introdução de sua tese Giroto (2013) nos traz alguns apontamentos sobre a obra “Educação e Emancipação, de Theodor Adorno (2006).

Capa da obra *Educação e Emancipação*, de Theodor W. Adorno. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Editora: Paz e terra, 2006.



Como nos lembra Giroto (2013):

\* Docente, alocada na área da Educação da Universidade Federal da Integração Latino -Americana (UNILA). Na UNILA leciona componentes pedagógicos em distintas Licenciaturas. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e Mestre em Educação e Pedagoga pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

E-mail: juliana.franzi@unila.edu.br

\*\* Professor Adjunto no Curso de Geografia Licenciatura da Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos (PPG-IELA/UNILA). Principais Linhas de Pesquisa: Métodos e Práticas de Ensino; Formação de Professores; Práticas e Saberes Docentes; Mestre e Doutor em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina (PECEM/UEL). Especialista em Ensino de Geografia (UEL). Graduado em Geografia Licenciatura, pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Multidisciplinar de Tecnologias Aplicadas ao Ensino (GEMTAE). Coordenou o curso de Geografia Licenciatura/UNILA.

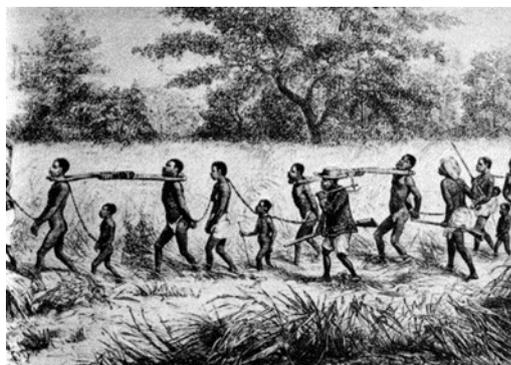
E-mail: marcelo.rocha@unila.edu.br

Em Conferência publicada no livro “Educação e Emancipação” (2006), Theodor Adorno discute a tarefa da educação após Auschwitz. Sua resposta, dada de forma direta, é simples: a educação tem por tarefa criar as condições para que Auschwitz não se repita. Algumas décadas se passaram e aos poucos esta ideia, proposta por Adorno foi sendo esquecida. Mas, qual a importância dessa tarefa? O que, de fato, ela nos revela? (GIROTTI, 2013, p. 18).

Fazemos uma pausa na citação da tese de Doutorado de Eduardo D. Girotto (2013) para trazer o compromisso educacional no sentido de que Auschwitz não se repita, para um contexto mais cercano à sociedade latino-americana e caribenha, mais especificamente brasileira. Ou, dito de outro modo, se queremos trazer a tarefa reiterada por Adorno para nosso cenário mais próximo, podemos nos perguntar: quais as máximas que devem ser lembradas para orientar o projeto educativo formal?

Sem a intenção de esgotar todas as possibilidades de resposta a esta pergunta apresentamos algumas máximas que poderiam nos conduzir:

Toda educação deve se voltar para um processo no qual a escravidão não se repita;



Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (2016). Disponível em: <<http://www.uff.br/?q=noticias/13-10-2016/escravidao-sob-otica-filosofica-e-tema-de-pesquisas-na-uff-de-macae>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

Certamente assumir a tarefa de que a escravidão não se perpetue e não se repita é um afazer central em contexto latino-americano e, sobretudo, brasileiro, dado que o Brasil foi o último país do mundo a abolir a escravidão.

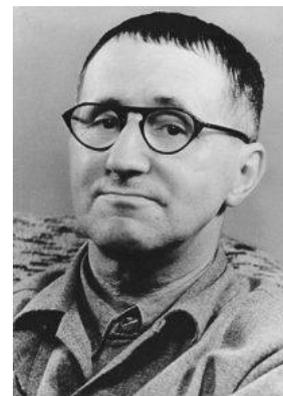
Toda educação deve se voltar para um processo no qual a ditadura não se repita;  
Toda educação deve se voltar para um processo no qual a tortura não repita;



Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS FLUMINENSE (2018). Disponível em: <<https://ufmg.br/comunicacao/noticias/ditadura-militar-e-alvo-de-revisionismo-1>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

Consideramos que estas máximas, dentre tantas outras que aqui poderíamos citar, nos importam e possuem relevância para a educação formal dado que se constituem como problemáticas sociais em uma sociedade profundamente marcada por desigualdades. Caso contrário, estaremos fadados a um processo individualista, semelhante ao que Bertolt Brecht (1898-1956), no poema Intertexto, nos descreve:

Primeiro levaram os negros  
Mas não me importei com isso  
Eu não era negro  
Em seguida levaram alguns operários  
Mas não me importei com isso  
Eu também não era operário  
Depois prenderam os miseráveis  
Mas não me importei com isso  
Porque eu não sou miserável  
Depois agarraram uns desempregados  
Mas como tenho meu emprego  
Também não me importei  
Agora estão me levando  
Mas já é tarde.  
Como eu não me importei com ninguém  
Ninguém se importa comigo.



Bertolt Brecht.  
Fonte: Wikipedia.

Voltamos agora à tese de Doutorado de Eduardo D. Girotto (2013) e seguimos com as reflexões acerca da barbárie que Auschwitz representou para a história da humanidade e o compromisso basilar da educação, vislumbrado por Theodor Adorno, na direção de impedir novamente a experiência brutal vivenciada nos campos de concentração.

Citamos Girotto (2013):

Auschwitz representa um intenso processo de desumanização, a força de homens e mulheres transformados em coisas, desprovidos da fala, arrancadas de suas casas, de seus lugares, de suas memórias e de todos aqueles elementos que lhes permitiam se identificarem como pertencentes à espécie humana. A violência brutal daquele e de tantos outros campos de concentração afeta o olhar dos que hoje retomam suas imagens, mas não pode expressar todas as sensações, dores, sofrimentos que trouxe aos que diretamente foram alvos desta experiência, descrita por Primo LEVI (1988, p. 9):

Vocês que vivem seguros  
em suas cálidas casas,  
vocês que, voltando à noite,  
encontram comida quente e rostos amigos,  
pensem bem se isto é um homem  
que trabalha no meio do barro,  
que não conhece paz,  
que luta por um pedaço de pão,  
que morre por um sim ou por um não.  
pensem bem se isto é uma mulher,  
sem cabelos e sem nome,  
sem mais força para lembrar,  
vazios os olhos, frio o ventre,  
como um sapo no inverno.

No entanto, a brutalidade maior de Auschwitz, em nossa perspectiva, está no fato de que foram homens e mulheres comuns, formados em importantes universidades, detentores daquelas que eram considerada a “alta cultura” do ocidente, os principais responsáveis por toda esta barbaridade. A experiência de Auschwitz aterroriza por ter sido também uma experiência de educação e como tal engendrou um projeto de sociedade que pressupunha o domínio de um pequeno grupo de homens em detrimento dos direitos dos demais de existirem (GIROTTTO, 2013, p. 19).

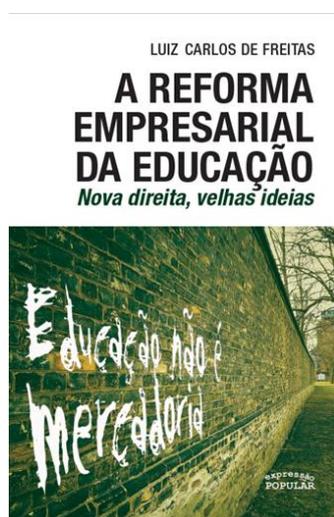
Com base nestas reflexões podemos nos questionar sobre qual, afinal, é o projeto de educação emanado da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), objeto central de discussão neste texto?

Relembramos, consoante já elucidado na apresentação desta obra, que a elaboração da BNCC é fruto da proposição de uma série de dispositivos legais que, desde a Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

9394/96 e do Plano Nacional de Educação (PNE – 2014), apontavam para a necessidade de uma base curricular comum para guiar a educação em todo o território brasileiro.

Diversos(as) estudiosos(as) têm sinalizado os prejuízos que a BNCC representa para a educação brasileira. Elencamos alguns aspectos que acreditamos que merecem destaque:

A BNCC foi fruto da pressão de grupos empresariais que tensionaram para a sua aprovação e homologação



Capa da obra *Reforma Empresarial da Educação: Nova direita, velhas ideias*, de Luis Carlos de Freitas.

Aqui podemos citar o trabalho do prof. Luis Carlos de Freitas que, em diferentes artigos, e principalmente em sua obra intitulada “Reforma Empresarial da Educação” (2018), descreve como se deu a aprovação da BNCC, apoiada por grupos empresariais que vislumbravam com sua aprovação, apenas para citar um aspecto, a produção de material didático em larga escala e o lucro empresarial com a educação.

O professor Luis Carlos de Freitas possui um blog<sup>1</sup> que pode ser visitado por todas as pessoas que tenham interesse em se acerrar da crítica à educação assumida por grupos empresariais.

A BNCC acentua o dualismo perverso da escola pública brasileira, oportunizando uma escola do conhecimento para os ricos e sujeitando os pobres a uma escola do conhecimento mínimo e do acolhimento social.

Ao se configurar como um documento legal de orientação curricular, a BNCC transita, sem causar prejuízos aos estudantes de colégios particulares, uma vez que nestes não haverá a prática do conteúdo mínimo, ao contrário, estes alunos continuam a ter contato com os mais variados conhecimentos e em um volume jamais experimentado pelos alunos da escola pública, como matemática I, II e III, robótica,

<sup>1</sup> Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/author/freitaslc/>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

filosofia, sociologia, artes etc. Enquanto os discentes de escolas públicas estão tendo ênfase em sua formação em disciplinas e conteúdos voltados para as avaliações externas, basicamente português e matemática. Demais conteúdos, como Geografia e História, por exemplo, foram suprimidos para dar lugar a temas como: empreendedorismo e educação financeira.

A análise desses dois modelos educacionais, público e privado, evidencia um projeto de sociedade marcado pela negligência e por dificultar o acesso ao amplo conhecimento para os filhos dos trabalhadores, reproduzindo e mantendo desigualdades sociais históricas e perversas no Brasil e na América Latina.

Como já ressaltado anteriormente, este não é um movimento novo, sendo identificado por diversos autores, entre eles Libâneo (2012, p. 13), como um aceno às reformas educativas iniciadas na Inglaterra nos anos 1980, no contexto das políticas neoliberais e em consonância com os acordos internacionais em torno do

[...] movimento Educação para Todos, cujo marco é a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, sob os auspícios do Banco Mundial, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO).

O professor José Carlos Libâneo, no artigo “O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres”, traça um perfil histórico dos acordos e desacordos sobre os objetivos e as funções da escola em função do acirramento das políticas neoliberais nas políticas de governos em todo o mundo. Apresenta, ainda, uma visão crítica acerca das políticas educativas impostas pelo Banco Mundial ao Brasil nas últimas décadas, culminando no pensamento hegemônico oficial adotado pelos últimos governos brasileiros sobre as funções da escola.

A BNCC acentua a lógica da avaliação em larga escala e em um sistema de <i>accountability</i>
---

É certo que não podemos afirmar que as avaliações em larga escala surgem apenas com a BNCC, dado que, como nos explica Freitas (2018, p. 9), com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) temos no Brasil “[...] o fortalecimento dos processos de avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), ingredientes

básicos para um sistema de responsabilização (*accountability*)”. Isto significa que com a BNCC não daremos início às avaliações em larga escala, haja vista que este processo teve abertura com os PCNs no Brasil. No entanto, lembremos, conforme já exposto na apresentação deste livro, que os PCNs não eram um instrumento que normatizava o currículo da educação brasileira, senão que davam orientações para guiar a base comum curricular já prevista anteriormente pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. Ora, se com a BNCC passamos a contar, diferente dos PCNs, com um documento que normatiza o currículo e torna obrigatório que todos(as) os(as) educadores(as) adequem seu trabalho pedagógico para cumprir com o que dita tal documento, é evidente que toda uma cadeia passa a se conectar no processo educacional: conteúdos mínimos obrigatórios passam a impulsionar a elaboração das avaliações em larga escala, bem como a produção de materiais didáticos e outros serviços vendidos por grandes grupos empresariais, dentre os quais podemos citar a Pearson, Abril Educação, Santillana, Grupo Objetivo e Grupo Positivo (ADRIÃO *et al.*, 2016).

Neste sentido, ainda que a LDB 9394/96, em seu Art. 26, conte com a previsão não somente de uma base comum para o currículo, mas também de “uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996), podemos nos indagar sobre a efetiva possibilidade de realização de um trabalho pedagógico que contemple a parte diversificada do currículo, a qual é pouco provável, justamente em virtude de seu caráter não homogêneo, que seja tomada como objeto das avaliações em larga escala.

Soma-se a isto outro aspecto da cadeia educacional emanada da BNCC que emerge deste processo: o sistema de *accountability*, isto é, a responsabilização, principalmente dos(das) docentes, pelos resultados advindos da avaliação em larga escala, de tal modo que, se as escolas não apresentam bons resultados nas avaliações em larga escala, os(as) principais responsáveis passam a ser os(as) professores(as).

A adoção desta lógica do *accountability* não é nova, nem exclusiva da educação brasileira, mas teve um importante marco nos Estados Unidos da América. Nos EUA esta lógica começou a incorporar-se de modo mais expressivo no seio da escola com a aprovação do programa federal “No Child Left Behind” (GUISBOND; NEILL; SCHAEFFER, 2012; BASTOS, 2018; FREITAS, 2018), no ano 2001, e com a promulgação como lei federal pelo presidente George W. Bush, em 8 de janeiro de 2002. Conforme assinala Bastos (2018), com o programa federal cuja denominação pode ser traduzida para o português como “Nenhuma Criança Deixada para Trás”, houve aumento expressivo nas horas escolares destinadas aos testes, a preocupação em focalizar nos

conteúdos curriculares cobrados nas avaliações e um processo de responsabilização de professores e diretores. Assim, iniciava-se, a partir da proposta do “No Child Left Behind” (NCL), uma série de punições para as escolas, ou mais precisamente aos docentes e gestores das escolas, que não conseguiam atingir os patamares cobrados pelo NCL. Bastos (2018), citando Ravitch (2010), explica que as escolas que não atingissem as metas previstas passavam a ser consideradas como uma escola “em necessidade de melhoria”, o que implicava ter que cumprir diversos requisitos.

Este processo de responsabilização dos atores educacionais, que já revelou resultados negativos para a educação escolar em outros contextos, como no caso dos EUA, tem mobilizado discussões em território nacional, sobretudo com uma ênfase cada vez mais notória nas avaliações em larga escala. Nesta direção é possível observar que as avaliações acabam por criar uma lógica muito mais classificatória e punitiva que efetivamente pretendem aportar para a melhoria da qualidade educacional.

A BNCC representa um recuo na abordagem pedagógica acerca de temáticas/problematikas de relevância social
---

Uma série de temáticas que começavam a galgar relevância no currículo escolar, sobretudo a partir dos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), acabam por ficar minimizadas na BNCC. Dentre outros fatores, um dos elementos que contribui neste sentido foi o movimento autointitulado “Escola sem Partido”, que pressionou para que o currículo escolar fosse isento de “ideologias” e apresentou uma série de demandas conservadoras (MACEDO, 2017).

Trazemos aqui um exemplo de tais demandas com a polêmica da discussão sobre a temática do gênero (MACEDO, 2017; MONTEIRO; RIBEIRO, 2020). Em cenário nacional, o “pânico moral contemporâneo” (MISKOLCI; CAMPANA, 2017) que prevaleceu em relação à temática de gênero – considerado como “ideologia de gênero” – fez-se perceptível desde o processo de construção do Plano Nacional de Educação, com vigência entre 2014 e 2024 (REIS, EGGERT, 2017), e na elaboração da BNCC.

Com efeito, como nos lembra Michetti (2020), Mendonça Filho, então Ministro da Educação, na cerimônia de homologação da Base Nacional Comum Curricular pelo MEC<sup>2</sup>, realizada em 20 de dezembro de 2017, expressou que: “A base é plural, respeita

---

<sup>2</sup> Vídeo da cerimônia, conforme mencionado por Michetti (2020). Disponível em: <<https://www.facebook.com/ministeriodaeducacao/videos/1571220762925732/>>. Acesso em: 29 nov. 2020.

as diferenças, respeita os direitos humanos, nenhuma prisão com relação à ideologia de gênero, muito pelo contrário. Mas ela é fruto de uma construção coletiva” (MICHETTI, 2020, p. 8).

Seguindo esta lógica, a Educação Sexual, outrora contemplada nos PCNs – primeiro documento a dar legitimidade à discussão sobre Educação Sexual na escola (MONTEIRO; RIBEIRO, 2020) – perdeu espaço na BNCC, representando “[...] um recuo histórico e um retrocesso em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1996” (MONTEIRO; RIBEIRO, 2020, p. 10).

Ademais, gostaríamos de destacar o lugar da temática das relações étnico-raciais na BNCC a partir de um trecho do artigo intitulado “Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública”, de Eduardo Donizeti Giroto (2018). Neste artigo, Giroto cita algumas problemáticas da BNCC em relação à área da Geografia, mas toca em questões que, de modo mais amplo, revelam-se como obstáculos para uma formação mais sólida em diferentes áreas. Segundo Giroto (2018, p. 27):

[...] o documento reafirma uma geografia que hegemoniza a visão ocidental de mundo, ocultando as outras geografias produzidas e ressignificadas a partir do debate descolonial, que tem ganhado destaque neste campo de pesquisa e ensino nas últimas décadas. Por isso, os debates sobre América Latina e África continuam sendo tratados como adendos das discussões acerca da formação territorial da Europa e dos Estados Unidos. As abordagens sobre os povos originários e as comunidades quilombolas remetem a ideia de uma geografia do passado, como se tais grupos não estivessem, nesse momento, produzindo lutas territoriais fundamentais para compreender a formação socioespacial do Brasil contemporâneo.

Ademais, o autor salienta que não há, em toda a Base Nacional Comum Curricular, as palavras racismo, machismo, xenofobia, periferia, contradição (GIROTO, 2018). Nesta direção, como é possível, apenas para citar um exemplo, assegurar a Lei 11.645 de 2008, que estabelece no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”; a partir de um documento (a BNCC) que sequer chega a mencionar a palavra racismo?

Por último, gostaríamos de convidar os(as) leitores(as) a voltar às máximas que consideramos essenciais para um projeto educacional comprometido com a construção de uma sociedade mais justa, igualitária, democrática e solidária.

Ao fazer este exercício consideramos que é possível observar que a Base Nacional Comum Curricular nos revela uma série de retrocessos no campo educacional.

Entretanto, acreditamos que a reflexão e a conscientização dos atores educacionais acerca da perversidade desencadeada pela BNCC é um elemento de profunda importância, tendo a possibilidade de estimular uma *práxis* comprometida com a transformação social. Este movimento envolve um processo de contraposição à mercantilização da educação e, por conseguinte, um movimento de contraponto aos privilégios destinados aos grupos empresariais. A luta coletiva, tecida no seio da escola, é certamente um recurso potente nesta direção.

## Referências

- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Editora: Paz e terra, 2006.
- Adrião, T. M. de F. et al. Grupos Empresariais na Educação Básica Pública Brasileira: Limites à Efetivação do direito à Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 113-131, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016157605>>. Acesso em: 23 jun. 2021.
- BASTOS, R. M. B. O papel dos testes padronizados na política educacional para o ensino básico nos Estados Unidos. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 99, p. 418-444, jun. 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 30 mar. 2022.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 30 mar. 2022.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- GIROTTO, E. D. **Entre a escola e a universidade: o produtivismo-aplicacionismo na formação de professores em geografia**. 246 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-02072014-125310/pt-br.php>>. Acesso em: 30 mar. 2022.
- GIROTTO, E. D. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. **Horizontes**, Itatiba, v. 36, p. 16-30, 2018.

GUISBOND, L.; NEILL, M.; SCHAEFFER, B. A década de progresso educativo perdida sob a NCLB: que lições tirar desse fracasso político? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 405-430, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200005>>. Acesso em: 23 jun. 2021.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MACEDO, E. As demandas conservadoras do movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/es0101-73302017177445>>. Acesso em: 23 jun. 2021.

MONTEIRO, S. A. de S.; RIBEIRO, P. R. M. Sexualidade e Gênero na atual BNCC: possibilidades e limites. **Pesquisa e Ensino**, Barreiras, v. 1, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.37853/pqe.e202011>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

MISKOLCI, R.; CAMPANA, M. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 725-748, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s0102-69922017.3203008>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

MICHETTI, M. Entre a Legitimação e a Crítica: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 35, n. 102, 2020.

REIS, T.; EGGERT, E. Ideologia de Gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/es0101-73302017165522>>. Acesso em: 30 mar. 2022.