

Base Nacional Comum Curricular,
qualidade da educação
e autonomia docente

André Vitor Fernandes dos Santos
Marcia Serra Ferreira
(Organizadores)

Porto Alegre

República Federativa do Brasil

Ministério da Educação (MEC)

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

emberto

COMITÊ EDITORIAL

Bianca Salazar Guizzo (Ulbra) – Coordenadora

Estevão Rafael Fernandes (Unir)

Fernanda Müller (UnB)

Jeane Félix da Silva (UFPB)

Ester Pereira Neves de Macedo (Inep)

Yvonne Maggie (UFRJ)

CONSELHO EDITORIAL

Nacional:

Alceu Ravello Ferraro – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Maria Saul – PUC-SP – São Paulo, São Paulo, Brasil

Bernardete Angelina Gatti – FCC – São Paulo, São Paulo, Brasil

Carlos Roberto Jamil Cury – PUC-MG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Celso de Rui Beisiegel – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil

Cipriano Luckesi – UFBA – Salvador, Bahia, Brasil

Clarissa Baeta Neves – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Delcele Mascarenhas Queiroz – Uneb – Salvador, Bahia, Brasil

Guacira Lopes Louro – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Jader de Medeiros Britto – UFRJ – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Janete Lins de Azevedo – UFPE – Recife, Pernambuco, Brasil

Leda Scheibe – UFSC – Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Luiz Carlos de Freitas – Unicamp – Campinas, São Paulo, Brasil

Magda Becker Soares – UFMG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Marta Kohl de Oliveira – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil

Miguel Arroyo – UFMG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Nilda Alves – UERJ – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Petronilha Beatriz Gonçalves Silva – UFSCar – São Carlos, São Paulo, Brasil

Rosa Helena Dias da Silva – Ufam – Manaus, Amazonas, Brasil

Rosângela Tenório Carvalho – UFPE – Recife, Pernambuco, Brasil

Internacional:

Almerindo Janela Afonso – Universidade do Minho – Minho, Braga, Portugal

Carlos Alberto Torres – University of California – Los Angeles (UCLA), EUA

Carlos Pérez Rasetti – Universidad Nacional de la Patagonia Austral –
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

Domingos Fernandes – Universidade de Lisboa – Lisboa, Portugal

Guiselle M. Garbanzo Vargas – Universidad de Costa Rica – San José, Costa Rica

Izabel Galvão – Universidade de Paris 13 – Paris, França

Juan Carlos Tedesco – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
(IIPE/Unesco) – Buenos Aires, Argentina

Margarita Poggi – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
(IIPE/Unesco) – Buenos Aires, Argentina

Base Nacional Comum Curricular,
qualidade da educação
e autonomia docente

André Vitor Fernandes dos Santos
Marcia Serra Ferreira
(Organizadores)

o
t
r
t
o
e
r
t
o
e
r
t
o

DIRETORIA DE ESTUDOS EDUCACIONAIS (DIRED)

COORDENAÇÃO DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES (COEP)
Carla D' Lourdes do Nascimento – carla.nascimento@inep.gov.br
Valéria Maria Borges – valeria.borges@inep.gov.br

EDITORIA EXECUTIVA
Rosa dos Anjos Oliveira – rosa.oliveira@inep.gov.br
Roshni Mariana Mateus – roshni.mateus@inep.gov.br
Patrícia Andréa de Araújo Queiroz – patricia.queiroz@inep.gov.br

REVISÃO <i>Português</i> Aline Ferreira de Souza Andréa Silveira de Alcântara Jair Santana de Moraes Josiane Cristina da Costa Silva Luciana De Camillis Postiglioni	REVISÃO E TRADUÇÃO <i>Inglês</i> Walkíria de Moraes Teixeira da Silva <i>Espanhol</i> Jessyka Vásquez
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA
Aline do Nascimento Pereira
Clarice Rodrigues da Costa
Nathany Brito Rodrigues

PROJETO GRÁFICO Marcos Hartwich	CAPA Raphael C. Freitas
------------------------------------	----------------------------

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL
Raphael C. Freitas

ESTAGIÁRIOS
Pedro Henrique Santos Moraes
Brenda Josyane dos Santos de Souza

EDITORIA | DISTRIBUIÇÃO

INEP/MEC – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
SIG Quadra 04, Lote 327, Edifício Villa Lobos, Térreo – Brasília-DF – CEP: 70610-908
Fones: (61) 2022-3070, 2022-3077 – editoracao@inep.gov.br – <http://www.emaberto.inep.gov.br>

TIRAGEM: 1.500 exemplares

EM ABERTO
Uma revista monotemática do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), destinada à veiculação de questões atuais da educação brasileira. A exatidão das informações e os conceitos e as opiniões emitidos neste periódico são de exclusiva responsabilidade dos autores.

INDEXADA EM: BBE/Inep OEI Qualis/Capes: Educação – B1 Ensino – B1	Latindex Edubase/Unicamp	Diadorim IBICT PKP	Eletronische
-------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------	-----------------------	--------------

Publicada *online* em 24 de julho de 2020.

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.

Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1, n. 1, (nov. 1981-). – Brasília : O Instituto, 1981- .

Irregular até 1985; Bimestral: 1986-1990; Suspensa: jul. 1996 a dez. 1999; Suspensa: jan. 2004 a dez. 2006; Suspensa: jan. a dez. 2008; Semestral: 2010 a 2015; Quadrimestral: a partir de 2016.

Índices de autores e assuntos: 1981-1987, 1981-2001.
Versão eletrônica (desde 2007): <<http://www.emaberto.inep.gov.br>>

ISSN 0104-1037 (impresso) 2176-6673 (online)

1. Educação – Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

sumário

apresentação

BNCC: múltiplas posições e olhares para pensar a qualidade da educação e a autonomia docente

André Vitor Fernandes dos Santos (UnB)

Marcia Serra Ferreira (UFRJ) 19

enfoque

Qual é a questão?

Currículo nacional comum: uma questão de qualidade?

André Vitor Fernandes dos Santos (UnB)

Marcia Serra Ferreira (UFRJ) 27

pontos de vista

O que pensam outros especialistas?

Estudos curriculares, história do currículo e teoria curricular: a razão da razão

Thomas S. Popkewitz

(University of Wisconsin, Madison, USA) 47

Políticas educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputas de projetos Márcia Angela da S. Aguiar (UFPE) Malvina T. Tuttman (Unirio)	69
Breve histórico do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil Maria Helena Guimarães de Castro	95
A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: tensões de uma política inacabada Maria Carmem Silveira Barbosa (UFRGS) Susana Beatriz Fernandes (Prefeitura Municipal de Porto Alegre)	113
Múltiplos contextos que interpelam o componente curricular de Ciências da Natureza para os anos iniciais do ensino fundamental na BNCC Danusa Munford (UFABC)	127
Base Nacional Comum Curricular, Ciências da Natureza nos anos finais do ensino fundamental e os mitos sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade Estevão Luciano Quevedo Antunes Júnior (UFRGS) Cláudio José de Holanda Cavalcanti (UFRGS) Fernanda Ostermann (UFRGS)	141
O nacional e o comum no ensino médio: autonomia docente na organização do trabalho pedagógico Francisco Thiago Silva (UnB)	155
“Pendurando roupas nos varais”: Base Nacional Comum Curricular, trabalho docente e qualidade Maria Luiza Sussekind (Unirio) Jeferson Maske (Unirio)	173

espaço aberto

Manifestações rápidas, entrevistas, propostas, experiências, traduções, etc.

Currículo comum, avaliações externas e qualidade da educação Maria Inês Fini entrevistada por André Vitor Fernandes dos Santos (UnB)	191
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

O comum e a qualidade nos currículos do ensino e da formação de professores	
Maria Manuela Alves Garcia	
entrevistada por	
Marcia Serra Ferreira (UFRJ)	
Juliana Marsico (UFRJ)	203

Desafios da articulação entre o novo ensino médio e a BNCC: o caso do Distrito Federal	
Fernando Wirthmann Ferreira (SEEDF/DIEM)	
Richard James Lopes de Abreu (SEEDF/DIEM)	
Daniel Louzada-Silva (UNB)	215

resenhas

Explorando os limites epistemológicos e políticos da BNCC para pensar possibilidades	
Gabriel Pedro (UFRJ)	
Juliana Marsico (UFRJ)	225

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. *Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2018. 144 p.

bibliografia comentada

Bibliografia comentada sobre a Base Nacional Comum Curricular	
Cecília Santos de Oliveira (UERJ)	233

números publicados	241
---------------------------------	------------

summary

presentation

BNCC: multiple stances and perspectives over quality on education and teacher's autonomy

André Vitor Fernandes dos Santos (UnB)
Marcia Serra Ferreira (UFRJ) 19

focus

Qual é a questão?

Common National Curriculum Base: is it a matter of quality?

André Vitor Fernandes dos Santos (UnB)
Marcia Serra Ferreira (UFRJ) 27

points of view

O que pensam outros especialistas?

Curriculum study, curriculum history and curriculum theory: the reason of reason

Thomas S. Popkewitz
(University of Wisconsin, Madison, USA) 47

Educational policies in Brazil and the Common National Curricular Base: conflicting designs Márcia Angela da S. Aguiar (UFPE) Malvina T. Tuttman (Unirio)	69
A brief history of the process of development of the Brazilian Base Nacional Comum Curricular Maria Helena Guimarães de Castro	95
Early Childhood Education in the Common National Curricular Base: tensions of an unfinished policy Maria Carmem Silveira Barbosa (UFRGS) Susana Beatriz Fernandes (Prefeitura Municipal de Porto Alegre)	113
Multiple contexts that encompass the Natural Science curricular component for the early years of middle school at BNCC Danusa Munford (UFABC)	127
Common National Curricular Base, Natural Sciences at the final years of elementary school and the myths about Science, Technology, and Society Estevão Luciano Quevedo Antunes Júnior (UFRGS) Cláudio José de Holanda Cavalcanti (UFRGS) Fernanda Ostermann (UFRGS)	141
National and common in high school: teachers' autonomy in the organization of teaching work Francisco Thiago Silva (UnB)	155
"Hanging clothes to dry": Common National Curricular Base, quality and teaching work Maria Luiza Sussekind (Unirio) Jeferson Maske (Unirio)	173

open space

Manifestações rápidas, entrevistas, propostas, experiências, traduções, etc.

Common curriculum, external assessments, and quality of education Maria Inês Fini interviewed by André Vitor Fernandes dos Santos (UnB)	191
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

Common and quality within the curricula of teacher training and education	
Maria Manuela Alves Garcia	
interviewed by	
Marcia Serra Ferreira (UFRJ)	
Juliana Marsico (UFRJ)	203

Challenges from the coordination between the new secondary education and the BNCC: the case of Distrito Federal	
Fernando Wirthmann Ferreira (SEEDF/DIEM)	
Richard James Lopes de Abreu (SEEDF/DIEM)	
Daniel Louzada-Silva (UNB)	215

reviews

Exploring BNCC's epistemological and political limits in order to think possibilities	
Gabriel Pedro (UFRJ)	
Juliana Marsico (UFRJ)	225

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa.
Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez,
 2018. 144 p.

annotated bibliography

Annotated bibliography on the Common National Curriculum Base	
Cecília Santos de Oliveira (UERJ)	233

published issues	241
-------------------------------	------------

sumario

presentación

BNCC: múltiples posiciones y puntos de vista para pensar la calidad de la educación y la autonomía docente

André Vitor Fernandes dos Santos (UnB)

Marcia Serra Ferreira (UFRJ) 19

enfoque

Qual é a questão?

Currículo nacional común: ¿una cuestión de calidad?

André Vitor Fernandes dos Santos (UnB)

Marcia Serra Ferreira (UFRJ) 27

puntos de vista

O que pensam outros especialistas?

Estudios curriculares, historia del currículo y teoría curricular: la razón de la razón

Thomas S. Popkewitz

(University of Wisconsin, Madison, USA) 47

Políticas educativas en Brasil y la Base Nacional Común Curricular: disputas de proyectos Márcia Angela da S. Aguiar (UFPE) Malvina T. Tuttman (Unirio)	69
Breve histórico del proceso de elaboración de la Base Nacional Común Curricular en Brasil Maria Helena Guimarães de Castro	95
La Educación Infantil en la Base Nacional Común Curricular: tensiones de una política inacabada Maria Carmem Silveira Barbosa (UFRGS) Susana Beatriz Fernandes (Prefeitura Municipal de Porto Alegre)	113
Múltiples contextos que desafían el componente curricular de Ciencias de la Naturaleza para los primeros años de la Educación Primaria en la BNCC Danusa Munford (UFABC)	127
Base Nacional Común Curricular, Ciencias de la Naturaleza en los últimos años de la Educación Primaria y los mitos sobre Ciencia, Tecnología y Sociedad Estevão Luciano Quevedo Antunes Júnior (UFRGS) Cláudio José de Holanda Cavalcanti (UFRGS) Fernanda Ostermann (UFRGS)	141
Lo nacional y lo común en la Educación Secundaria: autonomía docente en la organización del trabajo pedagógico Francisco Thiago Silva (UnB)	155
“Colgando la ropa en los tendederos”: Base Nacional Común Curricular, trabajo docente y calidad Maria Luiza Sussekind (Unirio) Jeferson Maske (Unirio)	173

espacio abierto

Manifestações rápidas, entrevistas, propostas, experiências, traduções, etc.

Currículo común, evaluaciones externas y calidad de la educación Maria Inês Fini entrevistada por André Vitor Fernandes dos Santos (UnB)	191
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

Lo común y la calidad en los currículos de la enseñanza y de la formación de profesores

Maria Manuela Alves Garcia

entrevistada por

Marcia Serra Ferreira (UFRJ)

Juliana Marsico (UFRJ) **203**

Desafíos de la articulación entre la nueva educación secundaria y la BNCC: El caso del Distrito Federal

Fernando Wirthmann Ferreira (SEEDF/DIEM)

Richard James Lopes de Abreu (SEEDF/DIEM)

Daniel Louzada-Silva (UNB) **215**

reseñas

Explorando límites epistemológicos y políticos de la Base Nacional Común Curricular para pensar posibilidades

Gabriel Pedro (UFRJ)

Juliana Marsico (UFRJ) **225**

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa.
Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez,
2018. 144 p.

bibliografía comentada

Bibliografía comentada sobre la Base Nacional Común Curricular

Cecília Santos de Oliveira (UERJ) **233**

números publicados **241**

apresentação

BNCC: múltiplas posições e olhares para pensar a qualidade da educação e a autonomia docente

André Vitor Fernandes dos Santos

Marcia Serra Ferreira

O intenso debate em torno da construção de uma referência curricular nacional e comum no Brasil emerge em meados da década de 1980 e ganha força na década seguinte, com efeitos na produção de textos da política, como a Constituição de 1988 e o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Com enunciados que advogam em favor de uma maior equidade e do incremento da qualidade na/da educação, uma série de diretrizes e parâmetros começam a fomentar o debate e informar as políticas. É em tal contexto que surgem, nos anos de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para os diversos níveis de ensino da educação básica, assim como, duas décadas depois, o texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ainda que esses documentos curriculares oficiais tenham sido produzidos em tempos históricos distintos, ambos emergem em meio a um modo de pensar a educação que articula a equidade e a qualidade com a existência de um nacional e um comum para os currículos ministrados nas escolas e na formação de professores em todo o País. Ou seja, as disputas em torno desse nacional e comum têm uma longa história, e é nesse processo de produzi-la que este número da revista *Em Aberto* foi proposto e articulado.

Nas últimas décadas, as políticas curriculares vieram assumindo uma expressiva centralidade na definição dos sentidos mais amplos sobre a educação e alguns significantes a ela associados. Tais políticas têm tido a intenção de regular tanto o que deve ser ensinado e apreendido – aquilo que conta como *conhecimento válido* – como quem devemos ser (ou não) na sociedade. Uma educação de qualidade estaria associada, então, a esse processo cotidiano e microscópico de regulação dos

conhecimentos e sujeitos da educação, em um movimento que vem, historicamente, produzindo tensões entre o local, o regional e o nacional, assim como entre o que deveria ser diverso e o que deveríamos ensinar e aprender em comum. A BNCC pode ser considerada um efeito de todo esse processo, um texto oficial que pretende regular o que conta como conhecimento universalmente válido, aquilo que todos deveríamos ensinar e aprender, com vistas a formar os sujeitos pretendidos em uma sociedade inclusiva, plural e democrática.

Não é por acaso, portanto, que o campo do Currículo tem se manifestado enfaticamente sobre o tema, com posições majoritariamente contrárias às políticas centralizadoras. Tais manifestações já foram organizadas em dossiês importantes na área da Educação e algumas dessas contribuições são trazidas à tona na seção Bibliografia Comentada do presente número. Esse instigante movimento – que não pretende universalizar conhecimentos e práticas, entendendo que tal mecanismo envolve um autoritarismo e um silenciamento de outras possibilidades curriculares – reverbera em outros campos de pesquisa, nem sempre tão categóricos em posicionamentos contrários tanto a essa centralização das políticas quanto à importância e qualidade da BNCC como texto político. Assumimos, assim, que outros olhares são possíveis e continuam necessários, uma vez que uma multiplicidade de posições sobre o nacional e o comum e, de modo mais específico, sobre o texto da BNCC circulam e disputam os espaços acadêmicos e das políticas, em um gradiente que certamente explicita a importância de seguirmos debatendo e aprofundando a temática.

Contribuindo para a proliferação de vozes sobre a BNCC e para a apreensão dos aspectos que envolvem tanto a criação de seus significados quanto os efeitos desses na sua efetiva produção, buscamos, no presente número da revista *Em Aberto*, reunir um conjunto de autoras e autores que falam a partir de diferentes posições de sujeito, realizando análises variadas, alicerçadas em perspectivas teórico-metodológicas igualmente diversas. A leitura desse conjunto, efetivamente, pode contribuir para que contornemos uma espécie de evidência familiar acerca da necessidade da definição de um currículo nacional e comum e nos posicionemos em um outro lugar, o de compreender os *sistemas de pensamento*, no sentido proposto por Thomas Popkewitz (2001), os quais sustentam o que contemporaneamente vem se consolidando como uma forma de pensar o currículo nas políticas oficiais do conhecimento. Dito de outra forma, é assumir o nosso interesse em compreender como certos padrões de pensamento são forjados com base em regras e regularidades que nos informam o que é possível de ser enunciado, no tempo presente, no âmbito da produção das políticas de currículo no País.

Os textos deste número podem ser lidos, então, em sequências e arranjos variados, uma vez que, embora tenham sido produzidos a partir de lugares múltiplos, encontram-se em meio a esses *sistemas de pensamento* (Popkewitz, 2001) no âmbito dos quais a questão da qualidade se articula com a ideia de um currículo nacional que universaliza conhecimentos e práticas comuns. É interessante notar como esses diferentes arranjos de leitura podem contribuir para armar um quadro analítico que nos permite pensar a regularidade nos discursos sobre o que pode ser a qualidade da educação e quais acordos seriam possíveis em torno desse significante.

Nessa direção, o texto de nossa autoria – na seção Enfoque, cujo título é “Currículo nacional comum: uma questão de qualidade?” – explora como, historicamente, as políticas oficiais do conhecimento hegemonizaram uma noção de qualidade da educação que se associa à necessidade do estabelecimento de um currículo comum, e este, por sua vez, à demonstração de certos desempenhos. No diálogo com Popkewitz (2001), argumentamos que tal operação discursiva se dá no âmbito de um sistema de pensamento produtor de regras que balizam a forma como passamos a pensar o currículo, vinculando a noção de qualidade à demonstração de desempenhos que se relacionam a certas noções de conhecimento, como, por exemplo, as competências.

Ampliando esse debate, o próprio Thomas Popkewitz abre a seção Pontos de Vista com o texto “Estudos curriculares, história do currículo e teoria curricular: a razão da razão”, no qual propõe a compreensão de como os *sistemas de pensamento* (ou de *razão*) que ordenam as práticas curriculares e do ensino organizam teses culturais que dizem como os estudantes devem ser, produzindo, simultaneamente, a norma e a abjeção. O autor argumenta que problematizar aquilo que é a norma, ou considerado natural, permite-nos pensar o presente como historicamente constituído para, assim, mediante o engajamento crítico, tornarmos possíveis outros futuros.

Nessa mesma seção, o texto de Marcia Ângela da Silva Aguiar e Malvina Tuttman – “Políticas educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputas de projetos” –, e o de Maria Helena Guimarães de Castro – “Breve histórico do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil” –, possibilitam uma compreensão multifacetada do processo de construção da BNCC. Utilizando-se de amplo conjunto de fontes, Marcia Ângela da Silva Aguiar e Malvina Tuttman delineiam os processos que resultaram na formulação da BNCC para a educação infantil e o ensino fundamental nos governos Dilma Rousseff e Michel Temer, refletindo acerca dos possíveis efeitos dessa política na gestão do ensino, formação dos professores e avaliação. Em outra posição nesse debate, Maria Helena Guimarães de Castro faz movimento semelhante ao produzir um depoimento que recupera eventos da história educacional contemporânea, apresentando a sua leitura sobre como o conceito de competência foi adquirindo centralidade nas reformas educacionais e, em especial, no processo de constituição da BNCC.

Ainda na seção Pontos de Vista, os outros textos discutem, com base em diferentes perspectivas, os processos de concepção e de circulação da BNCC nas diferentes etapas da educação básica: a educação infantil, os anos iniciais e os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. Maria Carmem Barbosa e Susana Fernandes, no artigo “A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: tensões de uma política inacabada”, reúnem aspectos relativos à formulação da BNCC para essa etapa, destacando os impasses envolvidos no processo. Ao evidenciarem as posições contrárias ao documento, materializadas nas lutas do campo, as autoras defendem uma atuação crítica junto aos processos de implementação da referida política como forma de dar continuidade a essas lutas em torno da definição de uma base curricular.

Em perspectiva que também investe na potência dos espaços de implementação, Danusa Munford, no texto “Múltiplos contextos que interpelam o componente curricular de Ciências da Natureza para os anos iniciais do ensino fundamental na BNCC”, problematiza questões relacionadas à autonomia dos professores desse nível de ensino na implementação de um currículo nacional e comum. No diálogo com a pesquisa em educação em ciências, a autora propõe uma agenda de pesquisa que ultrapasse a análise do texto oficial, advogando em favor de uma efetiva participação dos referidos docentes nos processos de reformulação, adaptação e atualização dos currículos escolares. Também voltado para o ensino fundamental, mas focalizando os anos finais, o texto de Estevão Luciano Quevedo Antunes Júnior, Cláudio José de Holanda Cavalcanti e Fernanda Ostermann, intitulado “Base Nacional Comum Curricular, Ciências da Natureza nos anos finais do ensino fundamental e os mitos sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade”, explora a forma como perspectivas críticas CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) são mobilizadas pela BNCC. Na análise, os autores e a autora argumentam o quanto esse documento não supera perspectivas curriculares tradicionais, acabando por reforçar noções de superioridade do modelo de decisões tecnocráticas, uma concepção salvacionista da ciência e da tecnologia e um determinismo tecnológico.

Com interesse especial no ensino médio, o texto de Francisco Thiago Silva, nomeado “O nacional e o comum no ensino médio: autonomia docente na organização do trabalho pedagógico”, questiona a associação da noção de *comum* com a ideia do que seria o *nacional*, focalizando o papel que as avaliações podem ter sobre o processo de seleção curricular, expropriando os profissionais da educação desse trabalho intelectual e promovendo o desaparecimento, por exemplo, de temáticas e conteúdos regionais. Fechando a seção Pontos de Vista, o texto de Maria Luiza Sússekind e Jeferson Maske, intitulado “*Pendurando roupas nos varais*: Base Nacional Comum Curricular, trabalho docente e qualidade”, vai em direção semelhante ao destacar o quanto as políticas curriculares vêm limitando o protagonismo de professores e estudantes na produção de conhecimentos e redes de saberes nos cotidianos escolares. Na análise, a autora e o autor sustentam que as políticas vinculadas e inspiradas na BNCC vêm produzindo hierarquias e exclusões que não contribuem para a promoção da qualidade da educação.

Multiplicando as possibilidades de reflexão e debate, temos a seção Espaço Aberto, composta por duas entrevistas e um relato de experiência. Em ambas as entrevistas, fundamentadas em posicionamentos diferenciados, as professoras Maria Inês Fini e Maria Manuela Alves Garcia nos fornecem subsídios para uma compreensão histórica e um questionamento potente dessa articulação entre o nacional, o comum e a qualidade da educação básica, com efeitos na formação de professores e no papel que tem sido socialmente esperado desses profissionais nas políticas de currículo no País. Também o relato de Fernando Wirthmann Ferreira, Richard James Lopes

de Abreu e Daniel Louzada-Silva – “Desafios da articulação entre o novo ensino médio e a BNCC: o caso do Distrito Federal” –, adensa esse debate ao trazer a experiência política vivenciada no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Por fim, tanto a seção Resenhas quanto a seção Bibliografia Comentada trazem novos e importantes elementos para esse debate. No primeiro caso, Juliana Marsico e Gabriel Pedro apresentam a obra “Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas” (Cury; Reis; Zanardi, 2018), que traz uma discussão robusta acerca dos processos de formulação da BNCC, bem como sobre os seus limites, constituindo um importante texto para os que buscam problematizar os efeitos dessa política curricular. No segundo caso, Cecília Santos Oliveira traz para o debate um conjunto representativo de artigos da já abundante e qualificada produção acadêmica sobre o tema, a qual questiona essa necessidade historicamente construída de uma BNCC.

Podemos assumir, então, que esse conjunto de textos contribui para o anúncio feito ao iniciar esta apresentação, ou seja, para a armação de um quadro analítico que nos possibilite compreender como, contemporaneamente, vimos não apenas concebendo a noção de qualidade da educação, como também operando na produção das políticas, em um movimento que passa a constituir as *verdades* sobre o que é o *currículo* e o que é uma *boa educação*. Em tempos atravessados por tantas incertezas e ameaças, compreender como tais verdades se constituem, em meio a processos históricos que envolvem discurso e poder, é ampliar as possibilidades de engajamento crítico para continuarmos a luta por uma educação democrática, na qual a noção de qualidade inclua a promoção da igualdade de direitos e combata o negacionismo social e científico. Boa leitura!

André Vitor Fernandes dos Santos

Marcia Serra Ferreira

Organizadores

Referências bibliográficas

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. *Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2018.

POPKEWITZ, T. S. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Qual é a questão?

enfoque

Currículo nacional comum: uma questão de qualidade?

André Vitor Fernandes dos Santos

Marcia Serra Ferreira

Resumo

Nas políticas de currículo formuladas a partir da década de 1990, a melhoria da qualidade da educação no Brasil tem se mostrado frequentemente associada à constituição de um currículo nacional e comum para a educação básica e para a formação de professores. Busca-se explorar como, historicamente, a emergência de uma determinada noção de qualidade veio se associando a padrões e normas de desempenho que acabam por produzir *quem devemos ser* e *o que devemos saber*, nas posições de sujeito de professores e de estudantes da educação básica. As análises apresentadas consideram a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica* e *Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica* (BNC-Formação) como documentos que, no tempo presente, reorganizam discursivamente certos critérios para a educação, normatizando práticas, conhecimentos e sujeitos. Nesse movimento, chama atenção como a noção de qualidade da educação se articula com outros enunciados que passam a assumir a centralidade na política do conhecimento oficial, regulando não apenas as possibilidades enunciativas acerca do currículo, como também dos materiais didáticos, das avaliações e da formação de professores.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; currículo nacional; qualidade da educação; reforma curricular.

Abstract

Common National Curriculum Base: is it a matter of quality?

In recent policies, the improvement of the quality of education in Brazil is associated to the development of a national and common curriculum for basic education and the training of teachers. Historically, the emergence of this notion of quality has been associated with performance standards and norms aimed at producing who we should be and what we should know. The analyzes consider the Common National Curriculum Base (BNCC), the National Curriculum Guidelines [...] and Common National Base for Initial and Continuing Education of Basic Education Teachers (BNC-Formation) as discursive surfaces that, in the present time, reorganize the quality criteria for education, regulating practices, knowledge and subjects. In this sense, it draws attention the way in which the notion of quality of education articulates with other statements that assume the centrality in the policy of official knowledge, regulating not only the enunciative possibilities about the curriculum, but also the didactic materials, the assessments, and the teacher training.

Keywords: Common National Curriculum Base; national curriculum; quality of education; remodeling of the curriculum.

Resumen

Currículo nacional común: ¿una cuestión de calidad?

En las políticas recientes, la mejora de la calidad de la educación en el Brasil está vinculada al establecimiento de un currículo nacional y común para la enseñanza y la capacitación de profesores. Históricamente, el surgimiento de esta noción de calidad se ha asociado con estándares y normas de desempeño que buscan producir quiénes debemos ser y qué debemos saber. Los análisis consideran la Base Nacional Curricular Común (BNCC) y las Directrices Curriculares Nacionales [...] y Base Nacional Común para la Formación Inicial de Profesores de la Educación Básica (BNC-Formación) como superficies discursivas que, en la actualidad, reorganizan criterios de calidad para la educación, con la estandarización de prácticas, conocimientos y sujetos. En este movimiento, es notable cómo la noción de calidad en la educación se articula con otros enunciados que llegan a asumir la centralidad en la política del conocimiento oficial, regulando no solo las posibilidades enunciativas sobre el currículo, sino también materiales didácticos, de las evaluaciones y de la formación de profesores.

Palabras clave: Base Nacional Curricular Común; currículo nacional; calidad de la educación; reforma curricular.

Iniciando a conversa

Este artigo objetiva refletir sobre como, nas políticas recentes, viemos associando a melhoria da qualidade da educação no Brasil à constituição de um currículo nacional e comum para o ensino e a formação de professores. Interessamos, em especial, compreender como a emergência dessa noção de qualidade se vinculou, historicamente, a padrões e normas de desempenho que produziram *quem devemos ser e o que devemos saber* no País. Para realizar essa tarefa, tomamos a *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (Brasil. MEC, 2019), as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC-Formação* (Brasil. MEC. CNE, 2019) como superfícies discursivas que, no tempo presente, reorganizam aquilo que temos enunciado como critérios de qualidade para a educação básica e superior no País, normatizando práticas, conhecimentos e sujeitos.

O estudo foi elaborado em meio a investigações¹ produzidas pelo Grupo de Estudos em História do Currículo que, desde 2005, no Núcleo de Estudos de Currículo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NEC/UFRJ), vem assumindo a historicização dos currículos como um modo potente de problematizar as *verdades* do nosso tempo. Mais recentemente, dialogando com Michel Foucault, curriculistas (Alfredo Veiga-Neto, Bernadette Baker, Marlucy Paraíso, Stephen Ball, Thomas Popkewitz) e historiadores (François Dosse, Paul Ricouer, Reinhart Koselleck), o Grupo veio construindo uma *abordagem discursiva* para os estudos históricos nesse campo (Ferreira, 2013, 2015; Ferreira; Santos, 2017), analisando a História do Currículo como História do Presente.² Em tal movimento, ao problematizar tanto as relações entre presente, passado e futuro quanto as noções de sujeito e poder com as quais vínhamos operando, tomamos as reformas curriculares dos anos 2000 como objeto de estudo. Concordando com Reinhart Koselleck (2006), entendemos que essas reformas reorganizam, no presente, tanto as experiências passadas quanto as expectativas, os medos e os desejos relativos ao futuro.

Este texto é efeito, portanto, de todo esse processo. Aqui, colocamos em evidência os enunciados que sustentam a *necessidade* de uma definição de currículo comum em nível nacional e sua vinculação com a garantia da qualidade da educação. Fazemos tal movimento a partir de algumas demandas, entre as quais destacamos:

¹ Trata-se dos projetos de pesquisa *Reformas em curso na formação de professores em Ciências Biológicas: significando a inovação curricular no tempo presente, Curriculum History: producing a discursive approach to researching curricular reforms in/of the present time e História do Currículo e das Disciplinas: desenvolvimento e uso de uma abordagem discursiva para investigações no ensino e na formação de professores*, coordenados por Márcia Serra Ferreira com recursos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Comissão Fulbright e do programa Cientista do Nosso Estado (CNE) da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj), no âmbito dos quais André Vitor Fernandes dos Santos (2017) desenvolveu sua tese de doutorado.

² No diálogo com os trabalhos de Popkewitz, temos assumido tal noção para considerar os sistemas de pensamento que ordenam e organizam, no presente, as formas pelas quais concebemos discursivamente certas compreensões acerca do currículo, como, no caso aqui apresentado, a necessidade de estabelecimento de um currículo nacional e sua vinculação com a garantia da qualidade.

em primeiro lugar, o fato de termos sido *contagiados*³ pelos efeitos do pensamento pós-crítico na área da Educação e, em particular, no campo do Currículo (Baker; Heyning, 2004; Paraíso, 2004); em segundo lugar, o desejo de continuarmos investindo na análise de reformas e inovações educacionais, temáticas que nos são caras desde o início de nossos envolvimento com esse campo de estudo (Ferreira, 2005, 2007; Santos, 2010, 2017; Santos; Ferreira, 2015); em terceiro lugar, a nossa crescente demanda por outros referenciais teórico-metodológicos para pesquisarmos as reformas recentes em perspectiva histórica.

Tem sido com tais demandas que temos investigado, em perspectiva histórica, as políticas de currículo produzidas no Brasil desde os anos de 1990. Focalizando tanto a educação básica (Charret; Ferreira, 2019; Santos, 2010, 2017; Santos; Ferreira, 2015) quanto a formação inicial de professores (Ferreira; Martins, 2019; Ferreira; Santos; Terreri, 2016; Ferreira *et al.*, 2017), vimos compreendendo esse movimento reformador em meio a um *sistema de pensamento*, no sentido proposto por Popkewitz (2001), no âmbito do qual são produzidas as regras que possibilitam pensar em termos de comparações e distinções. Isso significa entender que tanto o modo como viemos significando a melhoria da qualidade da educação no País quanto a sua associação com a constituição de um currículo nacional e comum são produções discursivas que participam da constituição de formas de pensar o ensino de qualidade e seu *objeto*: o ensino sem (ou de baixa) qualidade. Na próxima seção, exploramos mais centralmente a questão, utilizando a *abordagem discursiva* que vimos desenvolvendo no Grupo de Estudos em História do Currículo para explicitar os sentidos de qualidade da educação circulantes e fixados na área.

Historicizando sentidos de qualidade da educação

Como anteriormente mencionado, vimos construindo no Grupo uma *abordagem discursiva* para os estudos históricos no campo do Currículo, tomando-os como História do Presente. O empreendimento tem nos permitido entender os currículos como “construções sócio-históricas que produzem e hegemonomizam significados sobre quem somos e sobre aquilo que sabemos” (Ferreira, 2014, p. 187), em um movimento que parte do presente para investigar o passado. Ao analisarmos textos das políticas educacionais da atualidade – tais como a BNCC e a BNC-Formação –, estamos acessando aquilo que Reinhart Koselleck (2006, p. 309) denomina de *espaço de experiência*, por ele entendido como uma espécie de passado atualizado e compartilhado, “aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados”.

Na análise de tais documentos, estamos igualmente acessando o futuro, um *horizonte de expectativa* que “se realiza no hoje, é futuro presente, voltado para o ainda-não, para o não experimentado, para o que apenas pode ser previsto” (Koselleck,

³ Utilizamos o termo *contágio* no sentido proposto por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997), que diz respeito ao modo de expansão da teoria pós-crítica, como se esta fosse se espalhando e borbulhando em uma velocidade considerável, ganhando novos *adeptos* dessa forma de pensar e conceber os objetos de pesquisa e a *realidade*.

2006, p. 310), do qual emergem os nossos anseios, medos, demandas e vontades, assim como a nossa curiosidade e uso da razão. Afinal, de acordo com Koselleck (2006), o *tempo histórico* é efeito de uma permanente tensão entre passado e futuro, o primeiro percebido como *experiência* espacial, uma vez que é composto de recordações que se depositam no presente, e o segundo entendido como *expectativa*, uma linha do horizonte por meio da qual projetamos novas experiências no presente. É nessa aporia entre passado, presente e futuro que vimos percebendo qualquer História do Currículo como História do Presente, independentemente da época em que os acontecimentos (e os documentos) emergiram e criaram corpo em nossa sociedade.

Historicizar em tal perspectiva tem sido, portanto, um modo de escapar das explicações cronológicas, contínuas e binárias sobre os efeitos das políticas recentes no ensino e na formação inicial de professores. Em diálogo com Michel Foucault e alguns de seus interlocutores no campo do Currículo, temos investigado as políticas de currículo e de avaliação de maneira articulada e na perspectiva histórica aqui explicitada, entendendo-as como parte de uma *ecologia da reforma* relacionada a padrões de regulamentação social mais amplos. Assim, de acordo com Popkewitz (1997), as reformas educacionais não são o resultado de uma sequência de acontecimentos e/ou da convicção de certos indivíduos. Para esse autor, “o estudo da mudança considera as regras e modelos subjacentes ao conhecimento da escolarização e a forma como esse conhecimento é produzido e aceito como práticas sociais dentro de acordos institucionais” (Popkewitz, 1997, p. 22-23). Para investigá-las, assumimos que as políticas de currículo devem ser percebidas de modo complexo e menos verticalizado, em um movimento cíclico do qual participam diferentes textos e sujeitos, em variados contextos que produzem, ressignificam e traduzem tais políticas. Essa tem sido, portanto, a nossa motivação para abordar o *ciclo contínuo de políticas* (Bowe; Ball; Gold, 1992) como inspiração metodológica, concordando com Jefferson Mainardes (2006) sobre o quanto ela é potente na construção de uma análise que articula os processos micropolíticos e as demandas locais às estruturas sociais.

No campo do Currículo, autores que participam da *virada linguística* (Hall, 1997) também vieram se interessando pelo significante *qualidade da educação*. Um exemplo desse interesse está no artigo de Danielle dos Santos Matheus e Alice Casimiro Lopes (2014), que investigam em perspectiva pós-fundacional os sentidos atribuídos àquele significante nas políticas de currículo no Brasil, entre os anos de 2003 e 2012, e destacam “a hegemonização de um *projeto de centralidade curricular*” (Matheus; Lopes, 2014, p. 338 – grifo das autoras) que articula demandas sociais e educacionais variadas e se sustenta por meio da criação de um antagônico que precisa ser superado: o currículo tradicional, que tem produzido uma *escola sem qualidade*. Para as autoras, em interlocução com Ernesto Laclau, são tantas as demandas para a qualidade da educação que essa expressão se *esvazia* de um único significado, o que a torna capaz de aglutinar todas as demais. É nesse contexto que Matheus e Lopes (2014) analisam a articulação de enunciados antagônicos sobre qualidade, tanto aquela *que se pretende total*, mais fortemente vinculada ao mercado e à tecnocracia, quanto a *social*, que se institui na contramão da primeira como uma alternativa coletiva e democrática. Em ambos os casos, a noção de conhecimento

emerge como capaz de articular os sentidos de qualidade, promovendo, a um só tempo, o desenvolvimento individual e a justiça social.

Outro exemplo pode ser visto na produção de Dulce Mari Silva Voss e Maria Manuela Alves Garcia (2014), que analisam os efeitos do discurso sobre a qualidade da educação no governo da conduta dos professores da educação básica. Com base em Michel Foucault, as autoras examinaram depoimentos de professoras da rede pública de ensino do Rio Grande do Sul, atuantes no acompanhamento das ações relativas à melhoria dos resultados nas avaliações nacionais, buscando entender as práticas discursivas em meio a regimes de verdade que produzem as subjetividades docentes. Para Voss e Garcia (2014, p. 393), a noção de melhoria da qualidade da educação estreitamente vinculada ao aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) cria efeitos de autorresponsabilização nos professores, “gerando sentimentos ambíguos e contraditórios que mesclam crítica e adesão, confiança e repúdio, culpa, vergonha e autodeterminação”, produzindo práticas que reduzem o trabalho pedagógico (e a noção de qualidade) a uma política de resultados. Afinal, de acordo com as autoras,

[...] o discurso da qualidade pela via do Ideb busca ajustar a educação às lógicas da produtividade e competitividade provenientes do padrão de qualidade empresarial, o que requer o controle dos resultados do ensino e a vigilância sobre o trabalho das escolas e dos professores para que as metas sejam atingidas. Essas práticas gerencialistas de controle do trabalho escolar e docente fabricam condutas docentes ancoradas na performatividade e na autorresponsabilização para o êxito dos resultados, conforme o discurso preconizado pelas políticas de avaliação nacional. (Voss; Garcia, 2014, p. 392).

32

Os exemplos anteriores são *emblemáticos* de como vimos construindo maneiras de analisar, no campo do Currículo, as políticas recentes. Ainda que neste trabalho o uso de tais exemplos não tenha qualquer pretensão de totalidade, defendemos que eles evidenciam instigantes diálogos com autores e abordagens significativas no campo em meio ao *contágio* do pensamento pós-crítico (Baker; Heyning, 2004; Paraíso, 2004), dando-nos interessantes indícios de como vimos significando a qualidade da educação no presente. São abordagens potentes para problematizar de diferentes modos as usuais análises estadocêntricas e verticalizadas das políticas educacionais, ainda que, por vezes, invistam mais em regulações e efeitos *negativos* de poder do que em deslocamentos e subversões possíveis em meio aos *sistemas de pensamento* que participam da produção das *verdades* das políticas.

É desse ponto que partimos em defesa de uma *abordagem discursiva* que, ao historicizar os currículos como História do Presente, pode fazer emergir outras histórias possíveis, dando visibilidade a tais deslocamentos e subversões. Argumentamos que esse tem sido um modo de exercer a crítica em outros termos, entendendo-a não somente como o apontamento de problemas ou defeitos em uma realidade instituída, mas, no diálogo com Michel Foucault, como uma “prática que não apenas suspende o juízo, mas que também oferece uma nova prática de valores, baseada nesta própria suspensão” (Butler, 2013, p. 160). Isso significa perceber os documentos oficiais aqui analisados não como *bons* ou *ruins* a partir de parâmetros previamente definidos; diferentemente, significa questionar as nossas próprias

certezas relativas à estruturação do mundo, uma vez que elas impossibilitam formas alternativas de produzir e pensar esse mundo. Ou seja, a ideia aqui não é a de simplesmente criticar os textos das políticas recentes a partir de padrões que os inserem em um conjunto supostamente orquestrado de ações sobre o mundo. Em perspectiva diversa, nossa intenção é a de problematizar a forma como os enunciados aqui analisados vieram se articulando para instituir aquilo que a política oficial do conhecimento convencionou chamar de *qualidade da educação*. Para realizar essa tarefa, na próxima seção analisamos a BNCC e a BNC-Formação.

BNCC, BNC da formação de professores e qualidade como expectativa

Em produção anterior (Santos; Terreri, 2014), buscando historicizar a usual articulação entre as políticas de avaliação que vigoram atualmente e a garantia da qualidade da educação, identificamos que a emergência desse significativo no discurso pedagógico brasileiro data, pelo menos, da década de 1920, em meio à luta dos educadores que participaram do movimento de criação da Associação Brasileira de Educação (ABE). Posteriormente, essa luta assumiria outros contornos, com o lançamento do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* em 1932, no contexto de processos sociopolíticos mais amplos pelos quais passava o Brasil (Saviani, 2009). Na ocasião, ainda que matizada por questões próprias do início do século 20, como o expressivo crescimento urbano e a crescente industrialização do País, que impulsionavam os movimentos em torno da democratização das oportunidades educacionais, a garantia da qualidade da educação já aparecia como uma das bandeiras que mais mobilizaria atores sociais. Nas décadas subsequentes, enunciados relacionados à universalização do acesso à educação básica e à igualdade de oportunidades continuariam a circular entre educadores e formuladores das políticas, assumindo o *status* de direitos a serem assegurados aos estudantes oriundos de todas as classes sociais. Tais direitos, inevitavelmente, vieram se associando a alguma noção de qualidade.

É a partir da década de 1980, contudo, que as discussões passam a transbordar o círculo dos educadores, alcançando novas audiências e promovendo a atuação de sujeitos não necessariamente identificados com a área da Educação. A ampliação da participação social e a pressão por ações que resultem em melhoria dos níveis de qualidade da educação ofertada representam uma conquista significativa para essa área, sobretudo porque estamos construindo, desde a redemocratização do Brasil, depois da ditadura, espaços que garantam tal controle social. Entretanto, o que destacamos é que a participação desses novos atores não se faz sentir exatamente pela maior presença de representantes da sociedade civil que tenham algum vínculo com a área da Educação, mas de uma “parcela social com mais presença na mídia, em virtude de suas ligações com a área empresarial” (Saviani, 2009, p. 31). Ainda que a atuação desses sujeitos identificados com o empresariado não seja o foco de nossa análise, cabe destacar o protagonismo que eles vêm exercendo tanto na crítica a determinadas ações do Estado quanto na participação da concepção de

uma série de políticas educacionais. A circulação desses sujeitos e discursos, seja atuando em contextos de influência, seja em situações mais ligadas à produção dos textos políticos ou à prática (Bowe; Ball; Gold, 1992), contribui para a articulação discursiva entre enunciados relacionados a demandas sociais mais amplas, como a universalização do acesso à educação básica, com a garantia de qualidade.

É também a partir da década de 1980 que a questão da qualidade da educação emerge imiscuída em determinadas políticas de avaliação. É comum, por exemplo, encontrar em documentos produzidos por agências multilaterais – como o Banco Mundial – a menção a processos avaliativos como estratégias para a elevação da eficiência da educação (Aboites, 2012). Em Santos e Terreri (2014, p. 27), foi destacado que “essa nova configuração tem suscitado uma série de ações que visam ampliar o controle social por meio da publicização de índices, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), alcançados por escolas, municípios e estados”. Embora o Ideb tenha sido criado apenas em 2007, portanto, no período do governo Luís Inácio Lula da Silva, ele constitui-se um indicador de qualidade que é tributário de um projeto de educação iniciado na gestão anterior, a do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC). O governo FHC, fortemente identificado por uma matriz neoliberal, pautou a centralidade curricular na publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na avaliação de livros didáticos – por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁴ – e nos sistemas nacionais de avaliação que, contemporaneamente, têm no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) sua principal expressão. O Ideb, portanto, opera como um mecanismo articulador dessas três vertentes da política educacional, ao passo que seus resultados são calculados com base em dois fatores: o fluxo escolar e a média do desempenho do aluno nas avaliações. Ora, se o desempenho nessas avaliações externas em larga escala contribui para uma determinada noção de qualidade – seja como a tradução do tipo de “serviço” ofertado, seja como um ideal a se alcançar –, faz-se importante então que as experiências curriculares sejam demonstradas nos testes que compõem tais políticas.

Assim, vai sendo forjado um *sistema de pensamento* (Popkewitz, 2001) que, simultaneamente, obedece e determina regras que nos informam modos de pensar a qualidade associada ao estabelecimento de referenciais curriculares que permitem as mencionadas comparações e distinções. Nesse contexto, emergem e ganham força questionamentos em torno da efetividade dos PCN como documento que, de alguma forma, instrui as práticas curriculares nos estados e municípios, passando a circular, entre gestores e formuladores de políticas, a ideia de certa *necessidade* em se estabelecer um currículo comum com abrangência nacional. Não é por acaso, portanto, que autoras como Matheus e Lopes (2014) apontam uma continuidade nas políticas de currículo entre os governos FHC (1994-2002) e Lula-Dilma (2003-

⁴ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi criado em 1985 com o objetivo de racionalizar o processo de indicação e distribuição dos livros didáticos. A responsabilidade pela execução do PNLD foi transferida, em 1997, para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e o programa foi ampliado, passando a abranger a aquisição, de forma continuada, de livros didáticos das disciplinas escolares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, História e Geografia para todos os estudantes da rede pública de 1^a a 8^a série do ensino fundamental.

2016),⁵ ainda que apoiados em discursos aparentemente antagônicos. Em todo esse período, houve um acirramento dos mecanismos de centralização do poder, pois, além de ganhar força a ideia da *necessidade* de definição de um currículo único nacional, houve também a ampliação dos usos dos resultados de certas políticas de avaliação, como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

O que nos chama atenção é como o discurso acerca da *necessidade* da definição de um currículo comum para a educação básica e, mais recentemente, para a formação de professores se constitui uma regularidade no ideário dos formuladores das políticas. Sabemos que as discussões em torno da definição de conteúdos mínimos são bem anteriores aos governos supracitados, figurando no texto constitucional promulgado em 1988 como resultado do período de redemocratização do Brasil. No entanto, a forma como tais discussões passam a se articular com a ideia de que por meio de um currículo comum se alcançariam os patamares desejados de qualidade da educação é que se constitui um fenômeno relevante para o cenário educacional. Embora esse movimento não tenha um único marco temporal originário daquilo que mais tarde viria a se configurar como a BNCC, pode-se dizer que foi a partir da publicação do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, que a discussão ganhou destaque. Foi a partir daí, em um movimento que envolveu diferentes atores sociais, que se teve a constituição de um grupo de trabalho, formado por um conjunto de especialistas, para elaborar a proposta de uma BNCC:

[...] professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação. (Brasil. MEC, 2015).

Longe de ser consenso, mesmo entre os atores que participaram do processo de elaboração da proposta, a 1ª versão do documento foi apresentada em setembro de 2015, tendo sido discutida em diferentes fóruns, que contribuíram para efetuar nela algumas mudanças. Em maio de 2016, houve uma 2ª versão, mas foi, efetivamente, depois do conturbado processo de impedimento da presidenta Dilma Rousseff que o processo de consolidação da proposta da BNCC passou a seguir um fluxo acelerado de tramitação. Em julho de 2016, quando o referido processo de impedimento ainda tramitava no Senado Federal, foi instituído o Comitê Gestor da BNCC e da Reforma do Ensino Médio (Brasil. MEC, 2016). Como assinalam Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 82):

Contraditoriamente, essa medida significou a retirada do ensino médio da BNCC e a destituição dos especialistas envolvidos no processo de construção da BNCC até então. O MEC, contrariando todo o movimento de discussão, elaborou uma terceira versão e a encaminhou ao CNE em abril de 2017. Ao longo daquele ano, esse conselho promoveu cinco audiências públicas regionais com o objetivo de colher sugestões, com caráter exclusivamente consultivo, não garantindo à sociedade civil que suas reivindicações seriam acolhidas.

⁵ Isso não significa, como as autoras mencionam, que haja identidade entre esses governos. Ao contrário, eles se distinguem em várias áreas, inclusive a educacional, o que pode ser constatado pelos investimentos nos governos Lula-Dilma, pelas políticas inclusivas e pela expansão da oferta de vagas no nível superior, para citar alguns exemplos.

Apesar de um número expressivo de colaborações das entidades, o CNE não deu retorno sobre as proposições. No dia 15 de dezembro de 2017, a BNCC foi aprovada, com três votos contrários, publicando-se a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

O ensino médio havia sido, nos meses anteriores, objeto de uma profunda reforma (Brasil. Lei nº 13.415, 2017) que, entre outras coisas, definiu a organização dessa etapa em um segmento dedicado à formação geral e outro a uma variedade de itinerários formativos, rompendo com um modelo de organização curricular vigente há algumas décadas. Isso explica em parte a dissociação da discussão acerca da BNCC em dois blocos, um dedicado à educação infantil e ao ensino fundamental e outro ao ensino médio. Com efeito, a BNCC do ensino médio foi aprovada no último mês da gestão de Michel Temer, em um movimento que envolveu muito pouco a sociedade civil.⁶

O documento-síntese das três etapas da educação básica resultou em um volume de, aproximadamente, 600 páginas, das quais cerca de dois terços estão relacionados ao ensino fundamental. Para a etapa do ensino médio – objeto da reforma citada e para o qual há um conjunto de problemas constatados –, foram destinadas cerca de 150 páginas, que tratam exclusivamente do segmento da formação geral básica relativo ao cumprimento da BNCC, conforme estabelecido pela Lei nº 13.415/17, relegando às instituições de ensino a responsabilidade pela definição da oferta dos itinerários formativos. Ainda que haja a constatação de problemas (baixos índices de aprendizagem, repetência e abandono) que remetem a causas nem sempre ligadas a uma ou outra concepção curricular, a superação deles aparece associada ao mencionado projeto de centralidade curricular (Matheus; Lopes, 2014).

No que diz respeito à noção de qualidade da educação, esta aparece explicitamente vinculada à necessidade de um currículo comum e nacional já no primeiro parágrafo da apresentação do documento, assinado pelo então ministro da Educação Rossieli Soares. No documento, é enunciado que “a aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente, e a BNCC é uma peça central nessa direção, em especial para o ensino médio, no qual os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes” (Brasil. MEC, 2019, p. 5). Quanto a essa etapa, o texto, ao mesmo tempo que afirma que a *aprendizagem de qualidade* tem como peça central o estabelecimento de um currículo comum, utiliza a noção de “*flexibilidade* como princípio de *organização curricular*, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes” (Brasil. MEC, 2019, p. 468 – grifos do autor). Desse modo, a ideia de flexibilização como princípio que organizaria a construção dos currículos, com a intenção de atender à diversidade de histórias e interesses dos estudantes, aparece associada com a noção de que seria por meio dela que esses estudantes poderiam exercer o protagonismo juvenil e desenvolver os seus *projetos de vida*. Apesar de o desenvolvimento desses projetos

⁶ O texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio, apresentado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao Ministério da Educação em abril de 2018, foi objeto de cinco audiências públicas nas diferentes regiões do Brasil. Com efeito, algumas dessas audiências não foram realizadas em função de protestos de atores contrários à proposta. Ainda assim, o texto foi aprovado pelo CNE em dezembro de 2018, contando com 18 votos a favor e 2 abstenções.

surgir como um objetivo central no texto da seção relativa ao ensino médio, essa noção também consta na parte dedicada aos anos finais do ensino fundamental, quando se afirma que essa etapa pode contribuir para tal delineamento

[...] ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no ensino médio. Esse processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social. (Brasil. MEC, 2019, p. 62).

Nesse ponto, aproximamo-nos da compreensão desenvolvida por Popkewitz no que diz respeito à aprendizagem ao longo da vida ou da concepção de um sujeito que é tido como *aprendiz permanente*, porquanto no *sistema de pensamento* que, de acordo com o autor, produziu o cosmopolitismo:⁷

A criança virtuosa [...] é aquela que age como cosmopolita inacabado, um aprendiz permanente que responde ativamente às mudanças globais, compromete-se com a construção social e com a reconstrução da sociedade da aprendizagem como cidadão global. Se examinarmos a literatura da reforma e o discurso em que este relato está escrito, o aprendiz permanente é um discurso sobre o indivíduo que continuamente persegue o conhecimento e a inovação numa cadeia sem fim para o futuro. A subjetividade desse aprendiz entende-se sob a forma de um indivíduo empresário. A escolha torna-se o objetivo da vida. A solução de problemas e o trabalho colaborativo em comunidade são os caminhos para a contínua busca pela realização pessoal. A comunidade da sala de aula torna-se uma *estrutura de participação* interessada em criar identidades fluidas associadas à aprendizagem ao longo da vida. O cosmopolitismo implica a capacidade contínua de inovar e lidar com a mudança em processos de permanente escolha e solução de problemas. (Popkewitz, 2001, p. 88 – grifos do autor).

É importante destacar que o texto da BNCC, em diversos momentos, enuncia a flexibilidade como uma competência a ser desenvolvida, uma forma de se adaptar às “novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (Brasil. MEC, 2019, p. 464). Ou seja, a definição de um currículo que favoreça o protagonismo juvenil e o desenvolvimento de *projetos de vida* é vista menos em termos de expectativas, medos e desejos dos estudantes e mais como uma forma de pensar um conjunto de competências que esses sujeitos devem desenvolver para lidar com as exigências do mercado de trabalho e das adaptações impostas por este. A BNCC figura, então, como um mecanismo que asseguraria o desenvolvimento dessas competências, uma vez que garantiria

[...] o conjunto de *aprendizagens essenciais* aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das *dez competências gerais para a educação básica*, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus *projetos de vida* e a *continuidade dos estudos* (Brasil. MEC, 2019, p. 5 – grifos nossos).

A centralidade da noção de competências não é novidade no pensamento educacional brasileiro, pois todo o movimento reformista do currículo que emergiu na década de 1990 teve como base de sustentação esse ideário. A novidade talvez

⁷ Para Popkewitz, a noção de cosmopolitismo é a projeção de um cidadão universal no qual razão e racionalidade produzem liberdade e progresso, independentemente da nacionalidade.

seja a definição dessas *dez competências gerais para a educação básica* que seriam desenvolvidas ao longo da escolarização, com abrangência nacional, em caráter universalista. Para justificar a opção pelo uso dessa noção como estruturante da organização curricular, o texto recorre ao fato de que “o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos estados e municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos” (Brasil. MEC, 2019, p. 13). Sem apresentar qualquer análise sobre a eficiência ou o incremento na qualidade da educação ofertada nas proposições curriculares dos países citados (Austrália, Portugal, França, Colúmbia Britânica, Polônia, Estados Unidos da América, Chile, Peru), o texto recorre a algumas avaliações internacionais – da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) – para sustentar a opção pelo uso da *competência* como enfoque. Nessa perspectiva, as competências passam a ser não apenas o foco das decisões pedagógicas sobre *o que ensinar*, mas participam ativamente das decisões acerca *do que avaliar*, em processos avaliativos que permitam a demonstração delas, ou nos termos do texto, do que os alunos “devem ‘saber fazer’” (Brasil. MEC, 2019, p. 13).

O que se percebe por meio da análise da forma como o enunciado *qualidade da educação* vai sendo articulado no texto é que ele possui uma função enunciativa de dupla inscrição:

- constitui um referente segundo o qual gestores, instituições, professores e comunidade escolar devem planejar suas ações para a oferta da educação;
- é um patamar a se atingir, que pode ser mensurado por meio de mecanismos que permitam apreender a manifestação daquilo que é regulado pela própria noção de *qualidade*.

Isso nos permite pensar o enunciado *qualidade da educação* numa dimensão ontoepistemológica (Barad, 2003; Baker, 2009), o que significa problematizar sua emergência nos discursos oficiais em associação com determinadas noções, como a de *competência*, por exemplo, para pensar como passamos a concebê-lo de determinadas formas e não de outras. Ou seja, é problematizar a maneira como passamos a conceber a noção de conhecimento, associando-a sempre à capacidade de empregá-la em alguma situação para fazer algo, à ideia de educação e ao próprio papel do professor.

Nessa perspectiva, o texto da BNCC reconhece que uma base, por si só, não será capaz de alterar o quadro de “desigualdade ainda presente na educação básica do Brasil”, mas a afirma como essencial para que seja dado início a alguma mudança, uma vez que essa base, “além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção dos materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado” (Brasil. MEC, 2019, p. 5). De fato, o texto da BNCC logo começou a produzir efeitos sobre esse tripé que vem constituindo as tradições curriculares no Brasil. É premente a adequação dos livros didáticos a ela, pois o Saeb já conta com algumas de suas matrizes de

referência alinhadas à BNCC e o Enem parece realizar o mesmo caminho, com previsão de divulgação das matrizes de referência nos próximos anos.⁸ A formação de professores foi o último eixo a perceber os efeitos do *sistema de pensamento* instaurado a partir da homologação da BNCC.

O Parecer nº 22 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 7 de novembro de 2019, que versa sobre as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*, apresenta a BNCC como ato fundador de uma nova era nesse nível de ensino no Brasil. Considerada um “consenso nacional sobre as aprendizagens”, sua efetivação dependerá fundamentalmente dos professores, que

[...] devem desenvolver um conjunto de *competências profissionais* que os qualifiquem para colocar em prática as *dez competências gerais*, bem como as aprendizagens essenciais previstas na BNCC, cuja perspectiva é a de oferecer uma educação integral para todos os estudantes, visando não apenas *superar a vigente desigualdade educacional*, mas também assegurar uma educação de qualidade para todas as identidades sobre as quais se alicerça a população brasileira. (Brasil. CNE, 2019, p. 1 – grifos nossos).

Os docentes são concebidos como sujeitos que põem “em prática” as *dez competências gerais* e, para que isso aconteça, é necessário que a mudança desencadeada pela BNCC atinja também a formação de professores. Argumentando sobre o objetivo de adequar a formação docente à reforma do ensino médio e à BNCC, o texto se pauta em alguns eixos para construir a retórica da *necessidade* de proposta de um novo marco regulatório:

- a política de formação e valorização do professor;
- o baixo valor social da carreira do magistério no Brasil; e
- os referenciais e as diretrizes internacionais para a formação docente.

Em que pesem as considerações do Parecer CNE/CP nº 22/2019 acerca da urgência de uma política de formação robusta e do aumento daquilo que o documento denomina de *valor social da carreira do magistério*, o foco da proposta sustentada no texto é uma mudança *necessária* a ser implementada nos cursos de formação relativa ao desenvolvimento de competências profissionais dos futuros professores. Evocando a crítica ao tecnicismo, o parecer declara ser preciso romper com a dicotomia entre teoria e prática e com concepções de ensino baseadas na transmissão de conteúdos, aspectos amparados na Resolução CNE/CP nº 2/2015. Simultaneamente, o parecer afirma que

[...] as competências profissionais docentes pressupõem o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas a todos os estudantes. Nesse sentido, acompanhando-as em paralelo, o licenciando deve desenvolver as competências gerais próprias da docência, baseadas nos mesmos princípios. (Brasil. CNE, 2019, p. 15).

⁸ Conforme artigos 32 e 35 da Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018.

A essas competências gerais se somariam 12 competências específicas para a docência, “compostas por três dimensões: conhecimento, prática e engajamento profissionais” (Brasil. CNE, 2019, p. 15), que se desdobram em um conjunto variado de habilidades. Dessa forma, são estabelecidos objetivos educacionais para a formação de professores, por meio dos quais se atingiria o objetivo de desenvolvimento das *dez competências gerais* nos estudantes da educação básica.

É relevante destacar que tanto a BNCC quanto a BNC-Formação, ao se pautarem pelo discurso sobre a qualidade da educação, parecem dar mais atenção à definição de objetivos educacionais do que à conceituação da qualidade a ser atingida. Tal opção é especialmente expressiva porque os documentos a todo momento negam ou criticam as concepções tecnicistas de ensino, mas, simultaneamente, estabelecem objetivos, indicam meios para alcançá-los – como é o caso da definição de carga horária e da indicação de como deve ser a organização curricular, tanto para a educação básica como para a formação de professores –, e atrelam a verificação do atingimento de tais objetivos a processos avaliativos.

A noção de qualidade parece, portanto, reativar enunciados que circulam no pensamento educacional desde a década de 1990, como o ideário das competências e habilidades e a verificação de seu desenvolvimento mediante a demonstração de desempenhos via avaliações. Esse movimento envolve a circulação de sujeitos e discursos presentes tanto na década citada quanto na definição dos referenciais atuais, com destaque para a presença mais acentuada de representantes de organizações da sociedade civil que têm estreita relação com o empresariado. Dessa maneira, a qualidade não apenas está associada à noção de competência, como está assentada em uma perspectiva eficientista, passível de ser gerenciada por gestores, redes e sistemas, ampliando a regulação da autonomia docente e controlando aquilo que pode ser considerado (ou não) como conhecimento *válido*.

Algumas considerações

Historicizar o modo como vimos associando, nas políticas de currículo recentes, a melhoria da qualidade da educação no Brasil ao estabelecimento da BNCC e da BNC-Formação, como foi explicitado, é parte de um movimento teórico-metodológico mais amplo, realizado pelo Grupo de Estudos em História do Currículo. Nele, ao assumirmos uma *abordagem discursiva* dos estudos históricos no campo do Currículo, tomamos os documentos produzidos no presente para compreender como determinadas regras discursivas foram forjadas e participam da constituição de um *sistema de pensamento* que nos informa modos particulares de concebermos a *qualidade da educação*. Como evidenciado, esta aparece nas políticas de currículo como um enunciado que visa justificar a *necessidade* da elaboração de documentos curriculares para o ensino e a formação de professores. Esse enunciado é articulado com a noção de competência para, simultaneamente, informar a maneira pela qual se devem planejar as ações pedagógicas que garantam a qualidade e constituir um patamar a se atingir, verificado por meio de processos avaliativos. Nessa articulação discursiva, as competências

parecem reassumir a centralidade na política do conhecimento oficial, passando a regular as possibilidades enunciativas acerca do currículo, como também dos materiais didáticos, das avaliações e da formação de professores.

Defendemos que uma compreensão histórica de todo esse processo – tal qual a aqui formulada – tem nos permitido exercer a crítica nos termos propostos por Michel Foucault e debatidos por Judith Butler (2013). Afinal, a crítica usual às perspectivas tecnicistas presentes nos documentos analisados parece se render à forma como as competências permitem, em nova roupagem, proceder à formulação de objetivos educacionais, à organização das experiências de aprendizagem e à verificação, por meio das avaliações em larga escala, do atingimento desses objetivos. Aqui, diferentemente, assumimos a crítica no seu significado mais radical, entendendo que ela serve para não sermos *governados* pelas *verdades* advindas da articulação discursiva entre as competências, o nacional e o comum e a melhoria da qualidade da educação brasileira.

Referências

ABOITES, H. *La medida de una nación: los primeros años de la evaluación en México: historia de poder y resistencia (1982-2012)*. México, D. F.: Casa Abierta al Tiempo; Buenos Aires: Clacso, 2012.

BAKER, B. Borders, belonging, beyond: new curriculum history. In: BAKER, B. (Ed.). *New curriculum history*. Rotterdam: Sense Publishers, 2009. p. 9-35.

BAKER, B. M.; HEYNING, K. E. Dangerous coagulations? Research, education, and a traveling Foucault. In: BAKER, B. M.; HEYNING, K. E. *Dangerous coagulations? The uses of Foucault in the study of education*. New York: Peter Lang Publishing, 2004. p. 1-84.

BARAD, K. Posthumanist performativity: toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, v. 28, n. 3, p. 801-831, Mar. 2003.

BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. A BNCC da educação infantil e suas contradições: regulação *versus* autonomia. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./maio 2019.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de

Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara da Educação Básica (CEB). Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 nov. 2018. Seção 1, p. 21-24.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Parecer nº 22, de 7 de novembro de 2019. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2019 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso: 7 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015. Institui Comissão de Especialistas para a elaboração de proposta da Base Nacional Comum Curricular. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 jun. 2015. Seção 1, p. 16.

42

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 790, de 27 de julho de 2016. Institui o Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e reforma do Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 jul. 2016. Seção 1, p. 16.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf> Acesso em: 7 jan. 2019.

BUTLER, J. O que é a crítica? Um ensaio sobre a virtude de Foucault. Tradução de Gustavo Hessmann Dalaqua. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, São Paulo, v. 1, n. 22, p. 159-179, 2013.

CHARRET, H. C.; FERREIRA, M. S. Sentidos de integração curricular nas reformas recentes do ensino médio: entre as áreas do conhecimento e a organização disciplinar. *E-Curriculum*, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1587-1603, 2019.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997. v. 4.

FERREIRA, M. S. *A história da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1980)*. 2005. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

FERREIRA, M. S. Investigando os rumos da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1970). *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45, p. 127-144, jun. 2007.

FERREIRA, M. S. História do currículo e das disciplinas: apontamentos de pesquisa. In: FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. (Org.). *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. Curitiba: CRV, 2013. p. 75-88.

FERREIRA, M. S. Currículo e cultura: diálogos com as disciplinas escolares Ciências e Biologia. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 185-213.

FERREIRA, M. S. História do currículo e das disciplinas: produzindo uma abordagem discursiva para investigar a formação inicial de professores nas Ciências Biológicas. In: LEITE, M. S.; GABRIEL, C. T. (Orgs.). *Linguagem, discurso, pesquisa e educação*. Petrópolis/Rio de Janeiro: DePetrus/Faperj, 2015. p. 265-284.

FERREIRA, M. S.; MARTINS, M. C. Inovação e reforma nos currículos da formação de professores em tempos democráticos (1990/2000). *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives*, v. 27, n. 153, p. 1-14, dez. 2019.

FERREIRA, M. S.; SANTOS, A. V. F. Discursos curriculares no/do tempo presente: subsídios para uma articulação entre a História e as Políticas de Currículo. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, M. B. (Orgs.). *Políticas de currículo: pesquisas e articulações discursivas*. Curitiba: CRV, 2017. p. 55-78.

FERREIRA, M. S.; SANTOS, A. V. F.; TERRERI, L. Currículo da formação de professores nas Ciências Biológicas: por uma abordagem discursiva para investigar a relação entre teoria e prática. *ETD: Educação Temática Digital, Campinas*, v. 18, n. 2, p. 495-510, abr./jun. 2016.

FERREIRA, M. S. et al. Reformas curriculares do/no tempo presente: investigando a prática como componente curricular na Licenciatura em Ciências Biológicas. In: MOHR, A.; WIELEWICKI, H. G. (Orgs.). *Prática como componente curricular: que novidade é essa 15 anos depois?* Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017. p. 39-57.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

KOSELLECK, R. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Contraponto, 2006.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MATHEUS, D. S.; LOPES, A. C. Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr./jun. 2014.

PARAÍSO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.

POPKEWITZ, T. S. *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POPKEWITZ, T. S. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTOS, A. V. F. *Investigando a disciplina escolar Educação Ambiental em Armação dos Búzios, RJ: entre histórias e políticas*. 2010. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SANTOS, A. V. F. *Regularidades discursivas sobre mudança curricular e a produção de subjetividades no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SANTOS, A. V. F.; FERREIRA, M. S. História da disciplina escolar Educação Ambiental em Armação dos Búzios, RJ: entre necessidades e condições de emergência de uma inovação curricular. *Pedagogia y Saberes*, Bogotá, n. 42, p. 153-165, ene./jun. 2015.

SANTOS, A. V. F.; TERRERI, L. Políticas públicas em educação: a avaliação como um problema curricular contemporâneo. *Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 7, n. 1, p. 26-40, jan./abr. 2014.

SAVIANI, D. *PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC*. Campinas: Autores Associados, 2009.

44

VOSS, D. M. S.; GARCIA, M. M. A. O discurso da qualidade da educação e o governo da conduta docente. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, p. 391-412, abr./jun. 2014.

André Vitor Fernandes dos Santos, doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), atua no curso de Licenciatura em Ciências Naturais da Faculdade UnB Planaltina (FUP) – Universidade de Brasília (UnB).

andrevfsantos@gmail.com

Marcia Serra Ferreira, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), atua na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação dessa instituição. É bolsista de produtividade do CNPq (PQ2) e cientista do Estado do Rio de Janeiro (CNE/Faperj). Coordena o Grupo de Estudos em História do Currículo, no âmbito do Núcleo de Estudos do Currículo (NEC/UFRJ).

marciaserraferreira@gmail.com

Recebido em 9 de janeiro de 2020

Aprovado em 27 de janeiro de 2020

O que pensam outros especialistas?

pontos de vista

Estudos curriculares, história do currículo e teoria curricular: a razão da razão*

Thomas S. Popkewitz

Resumo

Palavras como “aprendizagem”, “empoderamento”, “resolução de problemas”, “autorrealização”, “comunidade” etc. tornam-se inteligíveis e “razoáveis” conforme regras e padrões historicamente formados que ordenam, classificam e dividem o que é “visto” e realizado na escolarização. Essas regras e padrões de razão são efeitos de poder e do político da escolarização. A primeira sessão analisa essa noção do político e a razão, considerando o currículo como um duplo gesto. A frase “todas as crianças podem aprender” ilustra esse duplo gesto. A palavra “todas” assume a unidade do todo, que diferencia e divide o cosmopolitismo da criança (isto é, o aprendiz ao longo da vida) e da criança “deixada para trás”, que é diferente e pode “nunca estar na média”. Finalmente, examina-se como a noção de pesquisa, que busca o conhecimento “útil” ou “prático” para modificar a escola, inscreve esse duplo gesto e, irônica e paradoxalmente, assume um consenso que estabelece a hierarquia que separa o pesquisador daqueles que devem ser pastoreados. Explorar o sistema de razão nos estudos do currículo torna visíveis os limites do presente, e, mediante esse engajamento crítico, torna possíveis outros futuros.

Palavras-chave: ciências da educação; política da educação; reforma da educação; exclusão social.

* Texto elaborado com base no discurso do autor ao receber o American Education Research Association Division B Lifetime Achievement Award, em 2008. Publicado originalmente no *Journal of Curriculum Studies*, v. 41, n. 3, p. 301-319, 2009. Traduzido do inglês por Rosa dos Anjos Oliveira. Tradução revista por Gabriel Pedro.

Abstract

Curriculum study, curriculum history and curriculum theory: the reason of reason

Words about "learning", "empowerment", "problem-solving", "self-realization", "community", and so on, are made intelligible and "reasonable" within historically-formed rules and standards that order, classify, and divide what is "seen" and acted on in schooling. These rules and standards of reason are effects of power and the political of schooling. The first section explores this notion of the political and reason, considering curriculum as a double gesture. The phrase "all children can learn" illustrates the double gesture. The "all" assumes a unity of the whole that differentiates and divides the cosmopolitanism of the child (e.g. the life-long learner) from the child "left behind" who is different and can "never be of the average". Finally, it explores how the notion of research as finding "useful" or "practical" knowledge for changing the school inscribes this double gesture and, ironically and paradoxically, assumes a consensus that establishes a hierarchy that divides the researcher from those to be shepherded. The exploration of the system of reason in curriculum studies makes visible the limits of the present, and, through this critical engagement, makes possible other futures.

Keywords: education sciences; politics of schooling; school reforms; social exclusion.

48

Resumen

Estudios curriculares, historia del currículo y teoría curricular: la razón de la razón

Palabras como "aprendizaje", "empoderamiento", "resolución de problemas", "autorrealización", "comunidad" etc. se vuelven inteligibles y "razonables" de acuerdo con reglas y patrones históricamente formados que ordenan, clasifican y dividen lo que se "ve" y se logra en la escolarización. Estas reglas y estándares de razón son efectos de poder y de lo político de la escolarización. La primera sesión analiza esta noción del político y la razón, considerando el currículo como un doble gesto. La frase "todos los niños pueden aprender" ilustra este doble gesto. La palabra "todos" asume la unidad del todo que diferencia y divide el cosmopolitismo del niño (es decir, el aprendiz de por vida) y del niño "dejado atrás" que es diferente y puede "nunca ser promedio". Finalmente, examina cómo la noción de investigación, que busca conocimiento "útil" o "práctico" para modificar la escuela, inscribe este doble gesto e, irónicamente y paradójicamente, asume un consenso que establece la jerarquía que separa al investigador de aquellos que deben ser pastoreados. Explorar el sistema de razón en los estudios del currículo hace visibles los límites del presente y, a través de este compromiso crítico, hace posible otros futuros.

Palabras clave: Ciencias de la Educación; exclusión social; política de la escolarización; reforma escolar.

A discussão a seguir mapeia um projeto intelectual que focaliza o currículo como o estudo dos sistemas de razão.¹ Esse conceito de “razão” vai em direção diversa. Razão é geralmente considerada uma propriedade do trabalho da mente (psicologia), ou uma lógica universal que determina a veracidade das afirmações. Contudo, não há nada de natural em, por exemplo, “ver” a criança por meio de noções de infância, estágios de crescimento e desenvolvimento, ou para ordenar matérias escolares tais como alfabetização, ciência e arte como processos de resolução de problemas – ou como comunidades de aprendizes.

Focalizar os sistemas de razão² é considerar as regras e os padrões que ordenam as práticas curriculares e do ensino. Essas regras e padrões são historicamente produzidos e funcionam como teses culturais sobre como a criança é e deve viver. Falar sobre a criança como, por exemplo, “solucionadora de problemas” ou como “desfavorecida” não invoca meramente categorias para ajudá-la a tornar-se melhor e mais bem-sucedida. Essas categorias corporificam princípios específicos sobre o que é visto, “pensado sobre” e aplicado na escolarização. O “político” da escolarização reside na formatação e modelagem do que é (im)possível. A “razão” da escolarização corporifica um estilo de pensamento comparativo que diferencia, distingue e divide. Tomando a frase “todas as crianças podem aprender”, ela corporifica desigualdade no impulso pela igualdade. A frase gera uma tese cultural a respeito de quem são “todas as crianças”, que, simultaneamente, diferencia e gera teses culturais comparativas sobre quem *não* é essa criança. O estudo da “razão” como um evento histórico de estudos curriculares insere a escolaridade no diálogo com a “governamentalidade” de Foucault (1991) e com a “partilha do sensível”, de Rancière (2004).

Esboço aqui cinco temas para pensarmos sobre a intersecção entre estudos curriculares, história do currículo e teoria curricular. Primeiro, exploro a “razão” como o político da escolarização.³ Segundo, discuto a noção de cosmopolitismo como uma “ferramenta” analítica para considerar a política de currículo. Argumento que, nas teses culturais corporificadas pelo currículo, a criança que expressa a esperança cosmopolita no futuro é diferenciada daquela criança temerária, que ameaça esse mesmo futuro. A frase “todas as crianças podem aprender” é um exemplo que inscreve uma tese cultural cosmopolita do aprendiz ao longo da vida, simultaneamente com a tese da criança “deixada para trás”, que é diferente e abjetada ou expulsa. Terceiro, e ironicamente, considero a “razão” das reformas curriculares e da pesquisa educacional como duplos gestos: os impulsos da reforma para a equidade corporificam e produzem iniquidades e exclusões. Quarto, examino historicamente a noção de pesquisa como a descoberta de “conhecimento útil”, focalizando as políticas de

¹ O que segue se baseia em Popkewitz (1991, 1998, 2008) e não implica uma evolução de pensamento, mas, simplesmente, focaliza diferentes elementos e argumentos particulares que acredito relevantes para os estudos do currículo.

² O termo *systems of reason* vem sendo traduzido, em português, tanto como sistemas de razão (Popkewitz, 2010) quanto como sistemas de pensamento (Jaehn; Ferreira, 2012; Lima; Gil, 2016). Por conta de escolhas retóricas do autor neste texto, a primeira tradução foi utilizada. [N.T.]

³ Utilizo a noção de escolarização para considerar a sobreposição de diferentes práticas por meio das quais a “razão” é gerada a respeito da reflexão e ação – currículo, psicologias da criança e da educação, pesquisas, reformas, formação de professores etc. Usarei “escolarização” como um termo que corporifica essas diferentes categorias.

"*design* de pessoas", que circulam nas reformas urbanas progressistas e contemporâneas nos Estados Unidos. Novamente proponho questões de esperança e medo nas teorias da escolarização e de suas ciências. Finalmente, invisto em estudos curriculares que ultrapassam os espaços geográficos a fim de pensar sobre seus diferentes sentidos comuns.

O engajamento crítico com a escolarização é paradoxalmente uma teoria sobre agência que corporifica um otimismo cauteloso a respeito de mudanças, embora localizadas em espaços diferentes daqueles das políticas contemporâneas e da pesquisa sobre currículo. Discuto, tomando emprestado de Foucault (1991, p. 75), que o objeto de pesquisa é

[a] matéria para abalar esta falsa autoevidência, para demonstrar sua precariedade, para tornar visível não sua arbitrariedade, mas sua complexa interconexão com a multiplicidade de processos históricos, muitos deles de data recente.

Historicizar o que parece autoevidente é uma prática de resistência e contrapraxis, usando as palavras de Lather (2007). Tornar visível a autoridade dos sistemas de razão existentes é uma estratégia de abrir para o futuro alternativas possíveis diferentes das atuais.

O político #1: estudos do currículo e sistemas de razão

50

A ideia de razão como histórica e como um objeto de estudo é facilmente apreendida se olharmos para as noções de razão na Grécia Antiga. A razão estava ligada a uma história cíclica, sem noção de causa ou desenvolvimento. O passado era mais confiável para orientar o presente, porque sua sabedoria provinha dos Deuses. Olhar para o "futuro" seria mostrar arrogância, porque as pessoas estariam procurando por alguma coisa que apenas os Deuses poderiam conceder. A igreja medieval pôs "razão" em encontrar Deus. A História era universal e, como Deus possuía o tempo, esta estava fora da alçada dos humanos. Quem pretendesse controlar o desenvolvimento estaria envolvido em heresia. Na China, ao contrário, a razão corporificou narrativas e imagens de coisas em movimento e de relações nas quais as pessoas não tinham posição privilegiada. Não há as concepções de metafísica ou de representação, tão caras à filosofia ocidental. Jullien (2006), ao buscar essas diferenças entre "razão" ocidental e chinesa, indaga: por que a figura nua não é possível na pintura chinesa, se na razão que lhe informa não se encontram as qualidades essencializantes dadas à vida humana na pintura ocidental?⁴

Historicizar os diferentes princípios da "razão" ajuda a temperar as qualidades mesmerizantes e românticas de palavras educacionais referentes a "aprender",

⁴ A respeito dos trabalhos de Foucault, Derrida, Deleuze e Guattari, por exemplo, eles são tentativas de pensar o logocentrismo do pensamento ocidental e se sobrepuseram, em alguns casos, às qualidades que Jullien (2006) discute em relação à estética chinesa, que descreve diferentes condições de possibilidades. A confrontação de orientações filosóficas distintas direciona a atenção para como a verdade é conhecida e dita. Jullien sugere limites históricos a muitos argumentos contemporâneos sobre eurocentrismo mediante as comparações que ele apresenta.

“empoderamento”, “resolução de problemas”, “autorrealização”, “comunidade” e assim por diante. Essas palavras não estão meramente ali para os educadores “captarem” alguma realidade na qual intervir e, para usar uma frase comum, “para obter o resultado esperado”. As palavras aparecem no interior de regras e padrões constituídos historicamente, dão forma e modelam a reflexão e a ação.

Tomemos a noção de resolução de problemas, que corporifica temas de salvação a respeito do futuro. A criança solucionadora de problemas é capaz de viver com sucesso na futura sociedade da “aprendizagem” ou “informação” como um cidadão cosmopolita, dotado de autorrealização e autossuficiência. Os temas de salvação no currículo funcionam como teses culturais sobre alguém que poderia viver como um tipo particular de pessoa “moderna”.⁵ Os tipos de pessoas solucionadoras de problemas apresentados por essas teses ligam, articulam e conectam diferentes princípios sobre quem a criança é e como deve ser. Esses princípios implicam, por exemplo: noções de agência, nas quais o indivíduo calcula, ordena e direciona ações; e, conceitos de tempo, que colocam as ações num fluxo de desenvolvimento e crescimento que permite planejar para o futuro e domesticar a mudança, de modo que as incertezas da vida possam ser solucionadas, isto é, colocadas num processo regulamentado. Desenvolver currículos e realizar pesquisas sobre a resolução de problemas é teorizar, regularizar e racionalizar processos para mudar pessoas. A inserção de teorias sobre resolução de problemas no currículo é um dispositivo de inscrição para ordenar e classificar a conduta. As teses culturais do solucionador de problemas não são apenas sobre o que uma criança é. *Elas também são práticas para governar o que uma criança deverá vir a ser.*

A noção de político emerge da instanciação das teses culturais de currículo e pesquisa. As regras e os padrões da “razão” da escolaridade repartem o que é sensato “esperar por”, “refletir sobre” e fazer. A partilha do sensível, por intermédio de distinções e diferenciações da pedagogia, envolve também práticas de dividir e excluir. O que conta como razão e “pessoa razoável”, que soluciona problemas, para continuar com o exemplo inicial, diferencia as qualidades e características do solucionador de problemas daquele que está fora das suas fronteiras da normalidade: as crianças que estão “em risco”, “desfavorecidas”, que têm “baixa autoestima” ou “transtorno do déficit de atenção”, as quais estão inscritas como perigosas para “a razão” e para os futuros que essa razão imagina sobre a “pessoa razoável”.

O estilo de pensamento comparativo dentro da escolarização não é intencional ou de má-fé, mas está inscrito em todas as regras e padrões de razão que ordenam a escolaridade e grande parte da vida moderna, pelo menos desde os Iluminismos europeus até suas presentes mutações (Popkewitz, 2008). O modo comparativo de “pensamento” tem sido importante para a formação das ciências e da medicina modernas por permitir que as coisas sejam “vistas” como partes relacionadas entre si, formando um todo por meio do qual as patologias podem ser identificadas. Quando aplicado aos assuntos sociais e às pessoas, contudo, esse estilo de pensamento tornou possíveis comparações que diferenciaram “civilizações” mediante a inserção de

⁵ Numa interessante discussão sobre esse problema, Hacking (1986) focaliza como as ciências políticas sociais formam “tipos humanos”; uma noção homóloga ao que eu chamo aqui de “teses culturais”.

hierarquias de qualidades sobre como as pessoas viviam e “raciocinavam” a respeito da própria vida (“avançadas”, “menos avançadas”, “selvagens”), sobre as invenções da eugenia moderna e as ciências sociais e educacionais que concebem as pessoas pela identificação de quem é diferente.

O político #2: inclusão, abjeção e exclusão nos estudos do currículo

Em um projeto europeu sobre governança educacional e inclusão social, Sverker Lindblad e eu (Lindblad; Popkewitz, 1999; Popkewitz; Lindblad, 2000) exploramos como a inclusão social e a exclusão estão integradas uma à outra – como partes de um mesmo fenômeno – ao invés de serem dicotomias ou binários da lógica. Nós argumentamos que questões de equidade são baseadas na hipótese de que a mistura correta de políticas e programas pode eliminar exclusões e, ao menos teoricamente, produzir uma sociedade inclusiva. Argumentamos também que os próprios mapas, nos quais populações a serem resgatadas estão assinaladas, são fronteiras que diferenciam, dividem e isolam tipos humanos específicos em espaços inabitáveis.

Assim, apesar disso parecer contrário à intuição, a lógica da inclusão/abjeção/exclusão está corporificada na frase “todas as crianças podem aprender”. O reconhecimento de “todas” as crianças assume unidade e consenso a respeito do todo, a partir do qual a diferença é estabelecida. Além disso, se eu tomo as reformas contemporâneas dos Estados Unidos e da Europa que proclamam a educação produtora do “aprendiz ao longo da vida”, uma tese cultural é gerada a respeito da própria vida: vida é, para parafrasear essa linguagem, uma aprendizagem contínua e flexível para a construção de significado, resolução de problemas e realização de escolhas para inovar enquanto se participa de “comunidades”. A única coisa que não é escolha é uma vida feita de escolhas! Movimentos de reforma “baseados em *standards*”, valores de referência (*benchmarks*), “disparidades” de desempenho e reformas educacionais para formação profissional do professor implementam as qualidades e características do aprendiz ao longo da vida como as teses não ditas sobre a criança, ocupando o espaço de “todas as crianças”.

O aprendiz, ao longo da vida, como uma tese cultural, corporifica a transmogrificação⁶ de princípios particulares do cosmopolitismo dos Iluminismos norte-europeus: uma tese cultural radical sobre a vida organizada mediante a agência humana, guiada pela “razão” e pela ciência, respeitosa da diversidade, com hospitalidade e compaixão pelos “outros”. O cosmopolitismo deveria criar uma unidade por meio da atribuição universal de princípios de razão e ciência que resultaria em uma humanidade progressista e inclusiva. Os discursos contemporâneos sobre o aprendiz ao longo da vida, guiados por princípios universais de razão e racionalidade, corporificam essas esperanças generalizadas de futuro e progresso. A particularidade histórica do cosmopolitismo é, ironicamente, feita para parecer universal e a-histórica. A própria noção de aprendiz ao longo da vida não é referente

⁶ Segundo o dicionário *Merriam-Webster*, é uma palavra de origem anglo-saxã, do século 17, que significa alterar ou transformar absolutamente, frequentemente de forma humorística ou grotesca. [N.T.]

a um indivíduo cujas qualidades universais de vida parecem transcender a história e a localização social, na medida em que “todas” as crianças e os adultos seriam livres e empoderados se apenas habilitados para continuamente fazerem escolhas?

A universalidade da tese cultural sobre aprendizes ao longo da vida, simultaneamente, inscreve seu oposto, a criança que não se “enquadra” nesse espaço e, então, é abjetada em outros espaços inabitáveis. Quando leio políticas e pesquisas a respeito das reformas de currículo atuais nos Estados Unidos, por exemplo, a frase “todas as crianças podem aprender” marca espaços comparativos: o aprendiz ao longo da vida, cujo cosmopolitismo habilita à ação, resolução de problemas e participação; paralelamente às declarações de esperança da criança cosmopolita, estão os medos referentes à criança que ameaça esse futuro. Os medos não parecem, à primeira vista, serem referentes aos perigos e às populações perigosas. Os medos aparecem como a esperança de resgate e salvamento da “criança deixada para trás” a partir da “disparidade de desempenho”. A esperança que surge do medo é também algo que se refere aos perigos da criança deixada para trás, que é diferente de “todas as crianças”. As populações perigosas são “tipos humanos” particulares ou categorizações particulares de pessoas, com base em Hacking (1986), reconhecidas e diferenciadas por meio de normas implícitas de outros, imersos nos espaços da narrativa de “todas as crianças” – a criança “urbana” ou “desfavorecida”, por exemplo, que não é cosmopolita e necessita de resgate e redenção.

O reconhecimento de populações específicas para inclusão é uma resposta aos compromissos para se corrigir injustiças; no entanto, o próprio desejo de incluir está inserido nos sistemas de pensamento que criaram um *continuum* de valores que diferenciam, dividem e abjetam. Isso é evidente ao se estudar as reformas de currículo e de formação de professores e as pesquisas centradas no problema da equidade. O tema da salvação, referente a “todas as crianças podem aprender”, é um dos que sustenta a “sociedade justa”, que ironicamente implica narrativas e imagens quase totalmente focalizadas no tipo de criança que não pertence ao espaço de “todas as crianças”. Políticas e pesquisas sobre padrões de currículo, por exemplo, direcionam a atenção para as qualidades e características da “criança deixada para trás”: distinções psicológicas sobre a criança com baixa autoestima, que não participa da construção do conhecimento, que tem “baixas” expectativas, que carece de motivação, não é confiante e/ou é passiva e apresenta estilos de aprendizagem diferentes dos “outros” não ditos. As classificações psicológicas são discursivamente associadas a categorias sociológicas de, por exemplo, famílias disfuncionais, delinquência juvenil, famílias monoparentais, gravidez na adolescência e pobreza. As categorias psicológicas e sociológicas formam teses culturais sobre modos de vida perigosos.

Quem é essa criança abjetada? Qual é a tese cultural sobre seu modo de vida? Se eu utilizar uma análise dos diferentes programas de pesquisa que caracterizam o termo “evidência científica” para reformas bem-sucedidas registradas no *website* What Works Clearinghouse (WWC, [s.d.]), do Departamento de Educação dos Estados Unidos, a tese cultural da criança “deixada para trás” e da “criança urbana” mesclam-se na medida em que a criança é reconhecida tanto a ser salva quanto a ser incluída,

porém como diferente e, assim, jamais terá a possibilidade de estar “entre a média”. No estudo etnográfico sobre o *Teach for America* (Popkewitz, 1998), que é um programa alternativo de formação de professores para escolas urbanas e rurais, as distinções e diferenciações que classificaram a criança urbana pouco tiveram a ver com a geografia. Crianças que vivem nos apartamentos em arranha-céus ou em prédios renovados de tijolinhos marrons,⁷ nas cidades dos Estados Unidos, não são “urbanas”, mas sim *urbane*⁸ e “cosmopolitas”. Crianças de subúrbios e áreas rurais juntam-se com as crianças que moram no “centro da cidade” que têm “baixas expectativas”, “baixa autoestima”, “disfunções familiares” e “pobreza”. A criança urbana ocupa uma dupla posição nas reformas pedagógicas: há um reconhecimento da necessidade de programas a serem criados para resgatá-la e salvá-la – e o estabelecimento da diferença que nunca torna possível à criança estar “entre a média”.

O trabalho de Kowalczyk e Popkewitz (2006) sobre a educação intercultural na Itália⁹ ajudou-me a pensar sobre a inscrição da diferença e seus apagamentos por meio da noção de abjeção, redesenhando com base nas teorias psicanalíticas feministas uma teoria cultural, a fim de dirigir a atenção para uma relação complexa sobre inclusão, exclusão e seus entrelugares. Abjeção direciona a atenção para a “criança deixada para trás”, que ocupa múltiplos espaços culturais: a criança reconhecida como necessitando de programas especiais de reabilitação e de ser “incluída”; ao mesmo tempo, o reconhecimento da criança produz diferença, e as qualidades de vida da criança são marginalizadas para espaços inabitáveis. As categorias de criança “imigrante” e “urbana” são exemplos de entrelugares – não aptas a habitar os espaços de “todas as crianças”, reconhecidas para inclusão, mas excluídas pela instanciação da diferença.

Como disse anteriormente, a inscrição de qualidades comparativas não tem a finalidade de sugerir intenção ou má-fé da parte dos reformadores. Nem é meramente uma aberração que deve ser corrigida por teorias melhores e mais efetivas, por melhores estudos empíricos ou conhecimento mais útil. O que estou focalizando são os padrões complexos que circulam para ordenar o que é dito, feito e aplicado nas práticas de retificação, aquilo que tenho chamado de “sistemas de razão”. Se eu tomo o trabalho de Tröhler (2005) sobre, por exemplo, pragmatismo, isso requer a compreensão dos modos complexos pelos quais, historicamente, são estruturados problemas, definindo os objetos “vistos” e sobre os quais se fala, que circulam em biografias individuais. Tröhler (2005) explora, por exemplo, as construções epistemológicas por meio das quais as noções de social-democracia de Jane Addams e John Dewey (reformadores progressistas nos Estados Unidos) são produzidas. Ele argumenta que as formulações de democracia e educação corporificam

⁷ *Brownstone houses* é um estilo de construção urbana culturalmente significativa, tanto nos Estados Unidos quanto no Reino Unido, em geral de propriedade de famílias de classe média alta em bairros afluentes. [N.T.]

⁸ Dotadas de “urbanidade”: são gentis, corteses; têm boas maneiras. [N.T.]

⁹ O artigo (Kowalczyk; Popkewitz, 2006) é relativo à tese de Kowalczyk. O que aprendi com ela, conforme escrevemos, desafiou-me a viajar pelas teorias feministas que se inspiram nas tradições psicanalíticas e, então, re-depositá-las numa análise histórico-cultural-sociológica.

ideias protestantes reformadas (isto é, calvinistas) referentes à unidade e harmonia social, ao indivíduo e à sociedade como um organismo, e ao propósito missionário da educação. O ordenamento epistemológico do *self* e da sociedade foi trazido para a sociologia, filosofia e psicologia social da Universidade de Chicago, com o objetivo de definir modos de pensar sobre as reformas urbanas e o imigrante, assim como sobre a família afro-americana e a criança.

O político #3: iniquidade como igualdade nas disciplinas¹⁰ escolares e reformas do conhecimento pedagógico

A construção de diferença e abjeção implica a inscrição da iniquidade como igualdade.¹¹ Utilizando a reforma da formação de professores nos Estados Unidos como exemplo, afirma-se que os professores necessitam de mais conteúdos disciplinares, melhores habilidades pedagógicas e colaboração. Os apelos para a ação são vistos como sensatos e orientados pelo bom-senso: se você domina mais conteúdo, naturalmente deveria ter uma compreensão melhor sobre o ensino; e, se você tem mais habilidades pedagógicas na implementação desse conhecimento, tanto melhor. Finalmente, conhecimento sobre disciplinas escolares e conhecimento pedagógico estão vinculados à equidade por meio de programas colaborativos de universidades que formam professores, comunidades locais e escolas, de modo a tornarem as disciplinas escolares acessíveis para “todas as crianças” de diversas populações.

Esse senso comum pode, contudo, não ser tão sensato como parece. A aquisição de mais conhecimento das disciplinas escolares e de habilidades pedagógicas não se relaciona meramente aos professores aprenderem mais sobre como ensinar. O modo como alguém “conhece” a disciplina escolar implica estruturas participativas por meio das quais princípios são gerados sobre o que constitui o conhecimento disciplinar, como esse conhecimento é tornado cognoscível e como se atua sobre ele, e as distinções por meio das quais a diferença e a diversidade são reconhecidas. Aprender mais “conteúdo” disciplinarizado, então, nunca é meramente isso. É também aprender princípios gerados sobre quem a criança é e como deve ser.

Os princípios gerados nas disciplinas escolares podem ser pensados como processos alquímicos (Popkewitz, 2004). De modo análogo aos alquimistas e ocultistas dos séculos 16 e 17, que procuravam mover “coisas” de um espaço (metais básicos) para outro espaço (ouro puro),¹² as disciplinas escolares requerem “ferramentas” para transporte e tradução a fim de mover máquinas acadêmicas (laboratórios,

¹⁰ Autores de língua inglesa como Thomas Popkewitz e Ivor Goodson utilizam o significante “matéria” para se referirem aos componentes dos currículos escolares, em contraposição ao termo “disciplina”, que é utilizado para a nomeação dos componentes dos currículos universitários. Aqui, diferentemente, seguimos uma tradição acadêmica brasileira de nomear ambos os componentes curriculares de “disciplina”, tanto na escola como na universidade. [N.T.]

¹¹ Inspiro-me aqui nos estudos da alquimia das disciplinas escolares e, mais recentemente, no trabalho que fiz com Daniel Friedrich.

¹² Os alquimistas foram importantes para a formação da química e do comércio modernos (McCalman, 2004). A alquimia das escolas tem uma trajetória social diferente, porque funciona para gerar princípios de reflexão e ação.

prédios científicos na universidade, arquivos das sociedades históricas etc.) e práticas culturais dentro do currículo escolar (teorias do desenvolvimento da criança, seleção e organização de “conteúdo” por faixas etárias e práticas didáticas com impacto no ensino, entre outras). As “ferramentas” da pedagogia para a tradução não são cópias de práticas disciplinares originais replicadas nas escolas. *Pedagogia implica sistemas de reconhecimento e atuação, que são atos de criação.*

Aquilo que constitui as disciplinas escolares é direcionado por olhos psicológicos, tais como as teorias construtivistas ou comunicativas. Psicologias do ensino não são, segundo Bakhtin (1981, p. 294),

um meio neutro que passa livre e facilmente por dentro da propriedade privada das intenções do falante; elas são povoadas – ou super povoadas – pelas intenções de outros. Expropriá-las, forçá-las a se submeter às intenções e acentos de alguém é um processo difícil e complicado.

As distinções e categorias da pedagogia são princípios ordenadores que constituem um problema e enunciam soluções e planos de ação particulares.

A noção de alquimia, então, direciona atenção aos princípios para conhecer e como conhecer, produzidos pelas ferramentas de tradução pedagógica. “Aprender” mais conhecimentos disciplinares e pedagógicos é um ato de criação estruturado pelas psicologias educacionais que ordena o que é “visto” e sobre o que atuamos. Não se trata simplesmente de fazer mais cursos disciplinares ou de aplicar algum conhecimento disciplinar pré-ordenado nas atividades de aprendizagem das crianças.

Quais são os limites, então, da alquimia? Vou listar três que emergiram dos estudos curriculares:

- 1) As psicologias pedagógicas não estão historicamente preocupadas com, ou destinadas a traduzir práticas disciplinares referentes, por exemplo, a como os julgamentos científicos são feitos, as conclusões são elaboradas, as retificações propostas, e os campos de existência tornados gerenciáveis e previsíveis. Elas são desenvolvidas como pedagogias relacionadas com o ordenamento das condutas.
- 2) Os modelos de tradução do currículo tomam como certas a comparatividade da razão do currículo e a unidade do todo que instala e apaga a diferença. Para retornar à discussão inicial, os focos em “todas as crianças” e as distinções daqueles que estão fora dos seus espaços são assumidos como naturais na elaboração do objeto da reforma escolar.¹³
- 3) A alquimia das disciplinas escolares inscreve uma hierarquia entre a autoridade icônica da *expertise* do conhecimento científico e as atividades de “aprendizagem” das crianças.

¹³ O trabalho de Gustafson (2009) é instrutivo aqui. Ela examina as práticas sociais e culturais por meio das quais a música aparece como disciplina escolar nos Estados Unidos de 1830 a 1930. Educação musical focalizava habilidades de canto e de audição (apreciação musical) destinada a produzir um comportamento moral nas crianças imigrantes e crianças afro-americanas, cujos estilos de vida eram vistos como ameaçadores para a estabilidade e harmonia da nação, e para eliminar práticas que resultariam em vidas socialmente degeneradas, tais como ouvir certas formas de jazz. As teorias e os estudos da psicologia que calculavam as habilidades auditivas das crianças e mediam a apreciação musical funcionavam como processos de diferenciação e abjeção.

Essa hierarquia, segundo Rancière (2004), implica um medo da democracia que instala desigualdade como igualdade. Por exemplo, o currículo de Ciências e a alfabetização científica implicam, internacionalmente, mais atenção para a participação do estudante, a qual apresenta uma qualidade de dupla face (McEneaney, 2003a). O aumento da participação sinaliza maior atividade e envolvimento da criança para, assim, tornar a escola mais democrática. Contudo, essa participação implica incrementar e ampliar a autoridade científica sobre reivindicações referentes à administração do mundo natural. A participação das crianças e a resolução de problemas são aplicadas para se aprender a majestade dos procedimentos, os estilos de argumentação e os sistemas simbólicos que sustentam a veracidade da *expertise* científica. Além disso, quando a alfabetização científica é considerada, isso tem mais a ver com teses culturais sobre modos de vida ligados ao pertencimento coletivo e à nação, do que com o conhecimento que constitui o alfabetizado em ciências (McEneaney, 2003b).

A desigualdade aparece no conhecimento da ciência como constituinte do “real”, que, por meio dele, as crianças organizarão suas vidas. A ciência serve para pastorear¹⁴ as possibilidades da criança no mundo. O conhecimento pedagógico possibilita a aprendizagem e o pastoreio. Paradoxalmente, a palavra de ordem requerida das psicologias sobre a “construção” do conhecimento, se recorrermos à educação matemática, está inscrita no currículo para servir como práticas de modelagem. Crianças usam a matemática para modelar, prever e testar o que é dado como realidade.

A flexibilidade das crianças em encontrar respostas ou construir conhecimento é circunscrita pelo medo (pelo menos no ordenamento epistemológico das disciplinas escolares) da democracia. Há uma divisão entre o que a ciência “diz” e os que enunciam suas verdades e a resolução de problemas pela criança na escola. As disciplinas escolares atuam como pastores que ordenam os limites dentro dos quais se atua sobre as experiências, a diversidade é vivida, e o *self* é apresentado como ator no mundo. A linguagem do ensino trata de participação e empoderamento; a epistemologia da aprendizagem da criança é relativa à majestade da ciência para “dizer” o que é dado como estável e consensualmente definido como realidade. Posso apenas constatar aqui que as ferramentas alquímicas discutidas acima não são naturais ou inevitáveis na escolarização, nem são as únicas estruturas participativas na pedagogia. Pode-se argumentar, por exemplo, mediante estudos científicos e tecnológicos, a favor do uso de diferentes instrumentos de tradução. Esses estudos veem as disciplinas como diferentes culturas epistêmicas para ordenar objetos e estabelecer as qualidades da verdade do conhecimento disciplinar.

Deixar os sujeitos das reformas sem escrutínio – as disciplinas escolares como um sujeito, a criança como um sujeito, as psicologias e sociologias da “participação” como prática – é ignorar o *político*. Em um contexto diferente (e valendo-se de lentes epistemológicas), Butler (1993, p. 7) formulou o apagamento do político ao dizer que:

¹⁴ As noções de “ciência como pastora” e, no âmbito educacional, de que as “disciplinas escolares atuam como pastoras” decorrem de a escolarização ser considerada como uma tecnologia na fabricação de tipos diferentes de pessoas, em diálogo com o poder pastoral, de Foucault (2008). [N.T.]

[O] Construtivismo assume tanto o agente humano quanto o sujeito que guia como um determinismo ou sujeito voluntário. Meu objetivo não é eliminar o sujeito, mas perguntar sobre as condições de sua emergência e operação.

O político #4: pesquisa como produção da sociedade pela fabricação de pessoas

Existe uma quase “naturalidade” nas conversas atuais sobre a pesquisa educacional ser “útil” no planejamento social e na formulação de políticas. Essa é a *doxa*, a premissa inquestionada de muitos programas de pós-graduação, e, internacionalmente, é cada vez mais ouvida nos grupos profissionais e de pesquisa, assim como nas agências governamentais que lidam com reformas escolares. O professor pergunta sem hesitação: “O que essa pesquisa nos diz sobre como melhorar o ensino na sala de aula?”. Ouve-se o pesquisador universitário dizer: “De que forma essa pesquisa pode tornar-se relevante e dialogar com os professores e com os formuladores de políticas?”. A sacralidade da pesquisa no planejamento é implantada pelas distinções conceituais que separam a “teoria” da “prática” e pelo que se diz sobre “o que realmente está acontecendo” (contexto) *versus* o que os formuladores de políticas dizem que aconteceu (discurso). Essa função “legislativa” da ciência/pesquisa (educacional) atravessa posições ideológicas, afiliações políticas e posições sociais. As questões são os estudos críticos que não forneceriam conhecimento útil e a desconstrução que não pretenderia “consertar” o mundo.

58

A seção anterior fez referência ao planejamento de pessoas em um contexto de medo da democracia e da inscrição de desigualdade como igualdade. O que vem a seguir é uma breve excursão histórica sobre a pesquisa como planejamento que inscreve esses medos. Defendo que as ciências sociais e educacionais, como uma prática de refazer a sociedade ao fabricar pessoas, não são um resultado lógico da ciência, assim como não foi essa a ideia do planejamento intencionado.

Historicamente, a noção de produzir pessoas é visível na formação das ciências sociais e pedagógicas na virada do século 20. As ciências sociais e educacionais nos Estados Unidos estavam incorporadas em reformas sociais protestantes que cruzaram o Atlântico, vinculadas à formação do Estado de bem-estar social moderno no planejamento da assistência à população. A fé na ciência trazia uma crença milenarista no conhecimento racional como uma força positiva para a ação. Nos Estados Unidos, os movimentos políticos e educacionais associados com o progressivismo direcionaram a noção de planejamento em torno do que foi chamado “a questão social”, preocupados com reformas que trariam mudanças às condições nas quais viviam, nas cidades da virada do século, os pobres, imigrantes e grupos raciais. Legislação e planejamento para seguridade contra velhice e doença, ajuda à pobreza, propriedade pública e desenvolvimento do transporte urbano, planejamento das ruas da cidade e zoneamento, proteção do trabalho assalariado e saneamento das moradias eram reformas que pretendiam melhorar as condições da vida urbana e possibilitar a inclusão de imigrantes e grupos raciais.

Antes do pós-Segunda Guerra Mundial, as políticas públicas e os programas de combate à pobreza nos Estados Unidos transformaram a pobreza e a educação urbana em categorias de intervenção; a tarefa “progressista” da ciência consistiu em estudar as condições *urbanas* a fim de enfrentar a desintegração e decadência da ordem moral percebidas na vida urbana.¹⁵ Ideias de infância, criação de filhos e família foram entrelaçadas com os problemas de desordem moral no desenvolvimento da saúde pública, do planejamento urbano e da escolarização. As novas ciências domésticas, mais tarde chamadas “economia doméstica”, voltaram-se para a melhoria das condições de saúde mediante a racionalização das formas como os lares de pobres e imigrantes urbanos eram organizados. Saúde não tinha a ver apenas com doença. Os discursos médicos eram metáforas para a criação de filhos e focalizavam a limpeza, o asseio e as práticas nutricionais – vistos como produtores do bem-estar moral da criança. Na educação musical, o ensino do canto tinha a finalidade de exercitar os pulmões para prevenir doenças entre as crianças imigrantes. As psicologias da infância engendraram narrativas particulares de salvação sobre autorrealização e vida moral por meio de teorias de família e criação de filhos.

As ciências da família e da criança estão vinculadas à urbanização do conceito de comunidades. A imagem pastoral de uma comunidade de crenças foi trazida para a cidade com a finalidade de criar a ordem, o amor e o pertencimento coletivo ao mundo industrial. No início do século 20, a sociologia da comunidade nos Estados Unidos adaptou as teorizações do sociólogo alemão Tönnies sobre a comunidade pastoral (*Gemeinschaft*) antes da modernidade, quando vizinhos estavam mais próximos da natureza e de Deus, e o que a diferenciava da sociedade moderna (*Gesellschaft*) baseada em relações abstratas, nas quais os fundamentos morais e éticos das memoráveis imagens pastorais da Cristandade foram perdidos. A sociologia da comunidade, o pragmatismo de Dewey e o interacionismo simbólico de George Herbert Mead traduziam a imagem pastoral de comunidade em padrões de interação e comunicação, que poderiam ser pensados para reinstalar qualidades morais na vida urbana estadunidense.

Os padrões de relações comunitárias face a face das pequenas cidades foram (re)vistos como padrões interativos e redes comunicativas para a vida urbana. A meta da (re)visão foi eliminar as alienantes relações sociais abstratas associadas à modernidade. As imagens pastorais e as narrativas de comunidade na vida urbana criariam pertencimento coletivo e “lar”. Nos Estados Unidos, sociologias da comunidade e psicologias sociais, por exemplo, juntaram imagens pastorais com temas iniciais da salvação puritana e ideias do excepcionalismo estadunidense, gerando uma narrativa que colocava a nação e seus cidadãos como um experimento humano único que moveria a civilização para os mais altos ideais de valores e progresso, e seu povo, como o “escolhido”. Teorias de crescimento e desenvolvimento – e a ideia de progresso nas ciências educacionais – ligavam histórias e imagens de um povo diligente, que traria progresso para a humanidade, com aquelas do “destino

¹⁵ Essa ideia e a que segue são exploradas em Popkewitz (2008).

manifesto” da nação. As aparentemente distintas psicologias de Thorndike, G. Stanley Hall e Dewey ganharam inteligibilidade mediante a sobreposição dessas imagens e narrativas. Dewey, por exemplo, não via diferença entre a noção universalizada de valores cristãos a respeito de bons trabalhos do indivíduo e a democracia da nação. O pragmatismo concretiza esses temas nos princípios gerados sobre comunidade, resolução de problemas, experimentalismo e ação.

Hoje, a fé redentora na ciência e seus medos da questão social implicam diferentes montagens relativas à comunidade, à resolução de problemas e à criança urbana. Um importante relatório da reforma para formação de professores preconiza “a recuperação da alma da América” (NCTAF, 1996). O “resgate da *alma*” da nação não se refere ao passado. É uma tese cultural sobre os modos de viver que anteriormente associei ao cosmopolitismo incompleto, o aprendiz ao longo da vida sendo levado continuamente a fazer escolhas e à inovação sem fim ou sem objetivos aparentes. O resgate da alma é dirigido àqueles que não encarnam essa alma, porque são diferentes e necessitam de redenção – a família urbana e a criança deixada para trás. Esse resgate da diferença abrange teses culturais referentes à “família urbana” (descrita na pesquisa como “frágil” e “vulnerável”), diferenciada pelas normas implícitas sobre “todas as famílias”, porque ela tem níveis menores de educação e de *status* socioeconômico, entre outros. Essas famílias frágeis pertencem a populações de imigrantes, de pobres e são monoparentais, lideradas por mães solteiras ou os pais são adolescentes.¹⁶

60 Meu argumento sobre o *design* de comunidades, famílias e crianças anda lado a lado com as inscrições do conhecimento “útil”, que implicam uma política que não deve ser ignorada. A noção de “uso” implica assumir um consenso sobre o que precisa ser feito. Ironicamente, as próprias estratégias de mudança que focalizam o conhecimento útil servindo às práticas docentes conservam o mesmo sistema de regras e padrões que ordenam princípios de inclusão, abjeção e exclusão. Scott (1991), uma filósofa feminista, chamou atenção para isso por meio do seu exame da “experiência”, o que envolve meios prévios de ordenação, classificação e diferenciação do mundo e do *self*, a fim de “ver” essa experiência e prática.

O político #5: diferentes cosmopolitismos e a pessoa razoável/não razoável¹⁷ nos estudos de currículo

Argumentei que cosmopolitismo é uma estratégia para historicizar os princípios por meio dos quais são geradas as teses culturais sobre como a criança vive e deveria viver. No cosmopolitismo estão presentes as noções de agência, ordenação do eu-no-tempo, racionalização da razão e inserção da ciência na vida

¹⁶ Para constatar como as categorias ganharam universalidade, mas são historicamente distintas, pode-se considerar que os atuais descendentes dos puritanos nos Estados Unidos são um grupo étnico, que nunca aparece como tal no mapeamento.

¹⁷ No original “reasoning/non-reasoning person”, refere-se à pessoa que orienta ou não suas ações por um tipo específico de razão. [N.T.]

diária como um conjunto de práticas para ordenar condutas. Os princípios pedagógicos gerados a respeito da criança como solucionadora de problemas, atuando nas *comunidades* e *colaborando* – noções sagradas da pedagogia moderna –, abrangem noções contemporâneas de cosmopolitismo na prática da pedagogia. Além disso, o cosmopolitismo é uma ferramenta para examinar como a “razão” incorpora práticas que simultaneamente incluem, abjetam e excluem.

A maior parte da análise neste ensaio teve os Estados Unidos como referência embora, em alguns pontos, eu tenha explorado a escolarização corporificando diferentes teses culturais e na sua pluralidade, ao invés de um padrão único variável. É preciso reconhecer que a invenção da escolarização foi, de fato, parte de uma globalização que precedeu o uso atual desse conceito. Essa globalização colocou o problema da (re) construção social da sociedade aos pés da criança. A escolarização em massa visava produzir um indivíduo que incorporasse os princípios transcendentais frequentemente codificados em narrativas que ligavam o indivíduo ao cidadão da nação.

A analítica do cosmopolitismo fornece uma estratégia para explorar os caminhos históricos pelos quais “razão” e “ciência” se sobrepõem para gerar pertencimento coletivo e temas de salvação.¹⁸ O cosmopolitismo é uma estratégia para examinar as diferentes conexões, montagens e desconexões que geram teses culturais sobre o cosmopolitismo da criança e pertencimento coletivo. Reformas escolares brasileiras, mexicanas, colombianas e chinesas no início do século 20, por exemplo, corporificaram teses culturais que uniram noções de salvação do indivíduo com a nação (Buenfil Burgos, 2005; Qi, 2005; Sáenz-Obregón, 2005; Warde, 2005). Jorge Ramos do Ó (2003) argumenta, por exemplo, que o início da escolarização moderna, da pedagogia e das ciências da educação em Portugal foram planejadas para agir sobre o espírito e o corpo de crianças e jovens. Examinando as pedagogias francesa e portuguesa na virada do século 20, esse autor explora como o método das ciências pedagógicas observa e torna visível a vida interna física e moral, a fim de mapear a espiritualidade do sujeito educado (“a alma humana”). Em 1885, o pedagogo francês Gabriel Compayré afirmou que a pedagogia é uma psicologia aplicada e a fonte para todas as ciências “que estão relacionadas com as faculdades morais do homem; a pedagogia contém todas as partes da alma e deve sempre utilizar a psicologia” (*apud* Ramos do Ó, 2003, p. 106).

Hoje, o cosmopolitismo na pedagogia é expresso por meio de uma linguagem da globalização e do fatalismo. Em um estudo europeu sobre governança educacional e exclusão social, professores, funcionários da escola e dos ministérios falaram sobre globalização como algo que está aqui, e as reformas da escolarização servem para possibilitar que os estudantes sejam bem-sucedidos no novo mundo global (Lindblad; Popkewitz, 1999). O que constitui as condições que tornaram possível falar de globalização não foi levado em conta; foi considerado um fato inevitável, ao qual o currículo e o ensino deveriam responder.

O que é chamado de globalização hoje, entretanto, não é um fenômeno novo. Os movimentos de educação progressista, por exemplo, assim como a emergência

¹⁸ Uma discussão interessante sobre as noções de ator e agência encontra-se em Meyer e Jepperson (2000).

do Estado de Bem-Estar Social, no final do século 19, estavam corporificados em uma globalização que incluía a formação e a institucionalização das ciências sociais e educacionais como disciplinas empíricas. É importante levar em consideração as condições históricas que tornaram possíveis essas formações e esses princípios epistemológicos gerados a respeito do que é visto, dito e sobre o que se atua. Além disso, é importante questionar como os princípios que governam condutas e a formação do *self* são diferentes hoje daqueles processos de globalização passados, inclusive indagando sobre as condições que tornaram os atuais discursos de globalização possíveis como um significante de mudança e causa.

Rumo a um estudo curricular/história do currículo/teoria curricular

Historicizar a razão e a racionalidade como políticas é uma analítica para mapear os limites do senso comum na escolarização contemporânea, não uma negação da importância da própria razão. Nem a discussão prévia deve ser lida como negação da importância dos compromissos subjacentes às reformas atuais e às ciências da educação. Historicizar a razão e a racionalidade é prover diferentes estratégias para se engajar com esses compromissos. É tornar visível a “materialidade” do currículo. Rabinow (2003, p. 3) sugere, por exemplo, que o conhecimento é político, ético e estético:

[Conhecimento] é conceitual porque sem conceitos ninguém poderia saber o que pensar ou onde buscar no mundo. É político porque a reflexão é tornada possível pelas condições sociais que permitem essa prática (embora, ele possa ser singular; ele não é individual). Ele é ético porque perguntar por que e como pensar abrange questões sobre o que é bom na vida. Finalmente, toda ação é estilizada, logo ela é estética, uma vez que é elaborada e apresentada aos outros.

62

O estudo e a teoria curriculares que discuto implicam aquilo que deve ser considerado como uma história do presente (Dean, 1994; Popkewitz; Franklin; Pereyra, 2001). É preciso considerar o que se toma como “natural” para ver, pensar e agir no presente como historicamente produzido; e o duplo sentido dos sujeitos da escolarização – as disciplinas que organizam os currículos e a criança como objeto da mudança – é o político (Popkewitz, 1997). Historicizar o sujeito da mudança é, como argumenta a filósofa feminista Butler (1993), desafiar o que é tomado acriticamente como natural na regulação e produção de sujeitos.

Historicizar a razão questiona a adequação da pesquisa que classifica o problema da reforma como uma consequência do neoliberalismo, e a redução das políticas escolares e o currículo à “pessoa” econômica. Uma leitura atenta das políticas escolares, dos programas e das pesquisas sugere que as palavras da economia não estão sozinhas e, de fato, rapidamente se transformam, nos textos, em teses culturais a respeito de modos de vida e temas de salvação apenas tangencialmente relacionados ao empreendedorismo ou a algumas categorias universalizadas de “trabalhadores”. Com isso não pretendo desviar a atenção do econômico, mas reconhecer o que disseram teorias do século 19

a respeito da economia moral; ou seja, a economia preocupava-se com condutas culturais para gerenciar a sociedade, gerenciando a família e a individualidade.

Isso põe em evidência a histórica questão de o neoliberalismo ser tratado como uma época e a causa dos eventos de escolarização. Embora a categoria seja útil para algumas questões referentes à escolarização, corre-se o risco de assumir as próprias condições dessa linguagem. O reaganismo, o thatcherismo e as políticas do Banco Mundial, por exemplo, conseguiram garantir sanções, devido ao discernimento ou poder desses atores. O neoliberalismo foi montado numa rede histórica que precedeu e deu inteligibilidade a suas políticas e discursos. Conforme Hultqvist (1998) propôs a respeito da Suécia, as políticas escolares que ocorreram no final da década de 1980 e início da de 1990 tornaram-se inteligíveis por meio de um leque de mudanças prévias nas concepções de criança e escolarização. Atribuir um determinado rótulo às políticas de Estado, como o problema e a causa da mudança social, significa tornar as teorias sobre políticas suscetíveis de reproduzir a própria analítica que as explica, incluindo suas críticas.

Finalmente, quero tratar da noção de conhecimento útil ou prático na pesquisa educacional, que é parte da *doxa* contemporânea. Constatei que minhas explorações dos limites da razão podem provocar questões ao não declarar e profetizar o que poderia salvar a escola, o professor e a criança como resultado desse estudo. Pior que isso, constato que os críticos de tal pensamento crítico poderiam argumentar que a própria noção de crítica é uma “desconstrução” que cria um negativismo em um mundo que precisa de correção agora. Não importa que o argumento do sistema de razão apresentado aqui tenha pouco a ver com a noção de desconstrução de Derrida. Tal fato não contradiz a crença mais geral de que, ao se engajar apenas em investigações críticas, certamente as iniquidades ainda reinarão, na medida em que não haverá direção para o que será o futuro.

Existe uma política para esses argumentos que tem pouco a ver com achar o conhecimento “útil” ou “prático”. Primeiro, questionando historicamente noções de “útil”, seus corolários de “conhecimento prático” e *praxis* em pesquisas contemporâneas são moldados mais pela fé nascida como efeito do poder do que por sujeitar essa fé a uma análise contínua do planejamento social e da história da ciência social.¹⁹ Como um aparte a isso, a demanda por “conhecimento prático” pouco reconhece que dois projetos iluministas, diferentes, mas importantes, o de Kant e o de Marx, deram expressão à importância na mudança de perspectiva de tornar visível o que era tido como natural. Aqueles que têm familiaridade com Kant reconhecerão a importância dada ao debate público e ao pensamento crítico gerado por ele; aqueles familiarizados com Marx reconhecerão que seu trabalho era histórico – para posicionar a emergência do capitalismo – e foi um projeto pragmático em vez de estipulado por meio de algumas noções intelectuais sobre o que é conhecimento útil ou *praxis*.

Segundo, e igualmente importante, a própria assertiva de conhecimento “útil” deixa sem exame as distinções que ordenam os sujeitos sobre os quais atua a

¹⁹ A história e a política do planejamento na ciência social e educacional são discutidas em Popkewitz (2006a, 2006b).

pesquisa. A premissa da “educação democrática”, por exemplo, tem consistido em identificar e organizar as estratégias de intervenção e correção para escolas, famílias e “comunidades”. As demandas por mais participação e colaboração produzidas pelas reformas tomam como garantia o sujeito (e suas subjetividades). Irônica e paradoxalmente, argumentos sobre conhecimento “útil” pressupõem consenso e harmonia na ideia de reforma. Esse pressuposto nega o político da escolarização (Friedrich; Jaastad; Popkewitz, 2010). Ao considerar o político corporificado na demanda por conhecimento “útil”, é possível pensar sobre o trabalho da filosofia política socialista (Mouffe, 1993; Rancière, 2004), por meio da qual se constata o que pode ser chamado de antipraxis (Lather, 2007). Rancière, em particular, ajudou-nos a entender como os fundamentos da filosofia e da ciência social inseriram uma hierarquia de mudança nas demandas por conhecimento útil e prático. Essa hierarquia separa o pesquisador daqueles que ele estuda, de maneira tal que iniquidades são inscritas e produzidas por meio de suas próprias formulações.

À luz desses limites, é possível transformar o território para o engajamento com questões de agência, resistência e mudança sem renunciar aos compromissos gerais expressos na pesquisa contemporânea. Essa perspectiva materializa um otimismo cauteloso que implica mover-se para um território fora das teorias atuais de agência, as quais inserem o agente dentro da hierarquia dos pastores. Isso pode ser abordado por meio dos *insights* intelectuais e da metodologia apresentados por Derrida. A desconstrução de Derrida (1997) é uma metáfora arquitetônica, convidando-nos a considerar os limites daquilo que é aceito como natural e autoevidente. Explorar uma “arquitetura” é sondar as técnicas por meio das quais as estruturas são construídas. Isso é “uma tentativa de visualizar aquilo que estabelece a autoridade da concatenação arquitetônica na filosofia” (Derrida, 1997, p. 321). Esse questionamento serve para localizar um estilo de pensamento que confronta o logocentrismo da analítica ocidental para tornar frágeis as tiranias que decorrem da aquiescência à autoridade aceita.

É dentro dessa qualidade paradigmática de pensamento – que fragiliza a causalidade do presente – que agência e resistência são possíveis por meio da abertura de outros futuros diferentes daqueles confinados aos enquadramentos do presente. A desconstrução de Derrida e a governamentalidade de Foucault, entre outras, são trajetórias enredadas com as atitudes iluministas sobre razão e agência no confronto de problemas do presente que não abdicam dos compromissos sociais.

Agradecimentos

Quero agradecer a Barry Franklin e Nancy Lesko, que me indicaram para o AERA Division B Lifetime Achievement Award. Há muitos anos valorizo a amizade e o coleguismo de ambos. O prêmio tem um significado especial para mim porque seus campos de prática estão continuamente no centro do meu trabalho.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. M. *The dialogic imagination: four essays*. Edited by Michael Holquist. Translated by Carl Emerson and Michael Holquist. Austin, TX: University of Texas Press, 1981.
- BUENFIL BURGOS, R. Discursive inscriptions in the fabrication of a modern self: Mexican educational appropriations of Dewey's writings. In: POPKEWITZ, T. S. (Ed.). *Inventing the modern Self and John Dewey: modernities and the traveling of pragmatism in Education*. New York: Palgrave Macmillan, 2005. p. 181-202.
- BUTLER, J. *Bodies that matter: on the discursive limits of "sex"*. New York: Routledge, 1993.
- DEAN, M. *Critical and effective histories: Foucault's methods and Historical Sociology*. New York: Routledge, 1994.
- DERRIDA, J. Architecture where the desire may live. In: LEACH, N. (Ed.). *Rethinking Architecture: a reader in cultural theory*. London: Routledge, 1997. p. 319-323.
- FOUCAULT, M. Governmentality. In: BURCHELL, G.; GORDON, C.; MILLER, P. (Eds.). *The Foucault effect: studies in governmentality, with two lectures by and an interview with Michel Foucault*. Chicago: University of Chicago Press, 1991. p. 87-104.
- FOUCAULT, M. *Segurança, território, população*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Coleção Tópicos).
- FRIEDRICH, D.; JAASTAD, B.; POPKEWITZ, T. S. Democratic education: an (im) possibility that yet remains to come. *Educational Philosophy and Theory*, v. 42, n. 5-6, p. 571-587, 2010.
- GUSTAFSON, R. *Race and curriculum: music in childhood education*. New York: Palgrave Macmillan, 2009.
- HACKING, I. Making up people. In: HELLER, T. C.; SOSNA, M.; WELLBERY, D. E. (Eds.). *Reconstructing individualism: autonomy, individuality, and Self in Western thought*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1986. p. 222-236.
- HULTQVIST, K. A history of the present on children's welfare in Sweden: from Fröbel to present-day decentralization projects. In: POPKEWITZ, T. S.; BRENNAN, M. (Eds.). *Foucault's challenge: discourse, knowledge and power in education*. New York: Teachers College Press, 1998. p. 91-117.
- JULLIEN, F. *The impossible nude: Chinese art and Western aesthetics*. Translated by Maev De La Guardia. Chicago: University of Chicago Press. 2006.
- KOWALCZYK, J.; POPKEWITZ, T. S. Multiculturalism, recognition, and abjection: (re)mapping Italian identity. *Policy Futures in Education*, London, v. 3, n. 4, p. 423-435, 2006.

LATHER, P. A. *Getting lost: feminist efforts toward a double(d) Science*. Albany, NY: State University of New York Press, 2007.

LINDBLAD, S.; POPKEWITZ, T. S. (Eds.). *Educational governance and social integration and exclusion: national case of educational systems and recent reforms*. Uppsala, Sweden: Uppsala University/Department of Education, 1999. (Uppsala Reports on Education, 34).

McCALMAN, I. *The last alchemist: count Cagliostro, master of magic in the age of reason*. New York: Harper Collins, 2004.

McENEANEY, E. H. Elements of a contemporary primary school science. In: DRORI G. S. et al. (Eds.). *Science in the modern world polity: institutionalization and globalization*. Stanford, CA: Stanford University Press, 2003a. p. 136-154.

McENEANEY, E. H. The worldwide cachet of scientific literacy. *Comparative Education Review*, Chicago, v. 47 n. 2, p. 217-237, May 2003b.

MEYER, J. W.; JEPPEPERSON, R. L. The "actors" of modern society: the cultural construction of social agency. *Sociological Theory*, v. 18, n. 1, p. 100-120, 2000.

MOUFFE, C. *The return of the political*. London: Verso, 1993.

NATIONAL COMMISSION ON TEACHING AND AMERICA'S FUTURE (NCTAF). *What matters most: teaching for America's future: report of the national commission & America's future*. Washington, DC, 1996. Available in: <<http://www.nctaf.org/documents/WhatMattersMost.pdf>>. Access in: 8 Jan. 2009.

POPKEWITZ, T. S. *A political sociology of educational reform: power/knowledge in teaching, teacher education, and research*. New York: Teachers College Press, 1991.

POPKEWITZ, T. S. The production of reason and power: curriculum history and intellectual traditions. *Journal of Curriculum Studies*, [s. l.], v. 29, n. 2, p. 131-164, 1997.

POPKEWITZ, T. S. *Struggling for the soul: the politics of education and the construction of the teacher*. New York: Teachers College Press, 1998.

POPKEWITZ, T. S. The alchemy of the mathematics curriculum: inscriptions and the fabrication of the child. *American Educational Research Journal*, Washington, DC, v. 41, n. 4, p. 3-34, Mar. 2004.

POPKEWITZ, T. S. Hope of progress and fears of the dangerous: research, cultural theses and planning different human kinds. In: LADSON-BILLINGS, G.; TATE, W. F. (Eds.). *Education research in the public interest: social justice, action, and policy*. New York: Teachers College Press, 2006a. p. 119-141.

POPKEWITZ, T. S. The idea of science as planning was not planned: a historical note about American pedagogical sciences as (re)making society and individuality.

In: HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. (Eds.). *Passion, fusion, tension: new education and education sciences: end 19th – middle 20th century*. Bern: Peter Lang, 2006b. p. 143-169.

POPKEWITZ, T. S. *Cosmopolitanism and the age of school reform: science, education, and making society by making the child*. New York: Routledge, 2008.

POPKEWITZ, T. S.; FRANKLIN, B. M.; PEREYRA, M. A. (Eds.). *Cultural history and education: critical essays on knowledge and schooling*. New York: Routledge, 2001.

POPKEWITZ, T. S.; LINDBLAD, S. Educational governance and social inclusion and exclusion: some conceptual difficulties and problematics in policy and research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, Abingdon, England, v. 21, n. 1, p. 5-44, Apr. 2000.

QI, J. A history of the present: Chinese intellectuals, Confucianism, and pragmatism. In: POPKEWITZ, T. S. (Ed.). *Inventing the modern Self and John Dewey: modernities and the traveling of pragmatism in Education*. New York: Palgrave Macmillan, 2005. p. 255-278.

RABINOW, P. *Anthropos today: reflections on modern equipment*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2003.

RAMOS DO Ó, J. The disciplinary terrains of soul and self-government in the first map of the educational sciences (1879-1911). In: SMEYERS, P.; DEPAEPE, M. (Eds.). *Beyond empiricism: on criteria for educational research*. Leuven, Belgium: Leuven University Press, 2003. p. 105-116. (Studia Paedagogica, 34).

RANCIÈRE, J. *The philosopher and his poor*. Translated by John Drury, Corinne Oster and Andrew Parker. Durham, NC: Duke University Press, 2004.

SÁENZ OBREGÓN, J. The appropriation of Dewey's pedagogy in Colombia as a cultural event. In: POPKEWITZ, T. S. (Ed.). *Inventing the modern Self and John Dewey: modernities and the traveling of pragmatism in education*. New York: Palgrave Macmillan, 2005. p. 231-254.

SCOTT, J. The evidence of experience. *Critical Inquiry*, Chicago, v. 17, n. 4, p.773-797, 1991.

TÖNNIES, F. *Community and society*. Translated by C. P. Loomis. East Lansing, MI: Michigan State University Press, 1957.

TRÖHLER, D. Modern city, social justice, and education: early pragmatism as exemplified by Jane Addams. In: TRÖHLER, D.; OELKERS, J. (Eds.). *Pragmatism and education*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishing, 2005. p. 69-94.

WARDE, M. J. John Dewey through the Brazilian Anísio Teixeira or reenchantment of the world. In: POPKEWITZ, T. S. (Ed.). *Inventing the modern*

Self and John Dewey: modernities and the traveling of pragmatism in education.
New York: Palgrave Macmillan, 2005. p. 203-230.

WHAT WORKS CLEARINGHOUSE (WWC). Washington, DC, [s. d]. Available in:
<<https://ies.ed.gov/ncee/wwc/>>. Access in: 10 Jan. 2009.

Thomas Popkewitz, Department of Curriculum and Instruction, University of
Wisconsin-Madison, USA.

Recebido em 11 de dezembro de 2019

Aprovado em 29 de janeiro de 2020

Políticas educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputas de projetos

Márcia Angela da S. Aguiar

Malvina T. Tuttman

Resumo

Este artigo objetiva contextualizar os processos de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os currículos da educação básica, no Brasil, nos períodos dos governos de Dilma Rousseff e de Michel Temer, focalizando as principais iniciativas do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). Com base em fontes primárias e secundárias são analisados os processos de formulação da BNCC da educação infantil e do ensino fundamental no contexto das políticas educacionais do período. Os resultados dessa análise podem contribuir para ampliar o conhecimento sobre os efeitos da BNCC na gestão dos sistemas de ensino, na formação dos professores e nos processos avaliativos da educação básica.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; educação infantil; ensino fundamental; política da educação; reforma do currículo.

Abstract

Educational policies in Brazil and the Common National Curricular Base: conflicting designs

This paper aims to put in context the developmental processes of Brazil's Common National Curricular Base (BNCC) for the basic education curricula, during Rousseff's and Temer's administrations, from the viewpoint of key initiatives implemented by the Ministry of Education (MEC), the National Education Council (CNE), and the National Council of Secretaries of Education (CONSED). Primary and secondary sources are used as references for the analysis of the processes adopted in the design of the BNCC for elementary and middle schools within the context of the education policies in effect at the time. The results of the analysis herein may help to expand the knowledge on the effects of BNCC on the management of educational systems, teacher training, and assessment processes used in basic education.

Keywords: Common National Curricular Base; curriculum reform; education policies; elementary school; middle school.

Resumen

Políticas educativas en Brasil y la Base Nacional Común Curricular: disputas de proyectos

Este artículo objetiva contextualizar los procesos de construcción de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) para los currículos de la Educación Básica, en Brasil, en los períodos de los gobiernos de Dilma Rousseff y de Michel Temer, enfocando las principales iniciativas del Ministerio de la Educación (MEC), del Consejo Nacional de Educación (CNE) y del Consejo Nacional de Secretarios de Educación (Consed). El texto, utilizando fuentes primarias y secundarias, analiza los procesos de formulación de la BNCC de la Educación Infantil y de la Enseñanza Primaria en el contexto de las políticas educativas del período. Los resultados de los análisis pueden contribuir para ampliar el conocimiento sobre los efectos de la BNCC en la gestión de los sistemas de enseñanza, en la formación de los profesores y en los procesos evaluativos de la Educación Básica.

Palabras clave: Base Nacional Común Curricular; currículo nacional; Educación Infantil; Educación Primaria; políticas educativas; reforma curricular.

Introdução

Examinar a trajetória de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos governos de Dilma Rousseff (2011-2016) e de Michel Temer (2016-2018) requer um resgate do contexto, dos projetos em disputa, das discussões e das iniciativas governamentais atinentes ao campo de currículo nos governos anteriores dos presidentes Fernando Henrique Cardoso (FHC – 1995-2003) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011).

Parte-se do pressuposto que esses projetos dizem respeito às visões de sociedade, de homem, de currículo, de avaliação, de gestão e de formação de profissionais da educação que permeiam as proposições e práticas governamentais relacionadas às políticas educacionais e à construção da BNCC. No período pós-ditadura militar, a perspectiva de construção de um país livre e soberano unificou um amplo espectro de forças sociais que formularam a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988.

Naquele momento, sobressaíam, no Congresso Nacional e nos diversos fóruns da sociedade civil, acirrados debates sobre as concepções de Estado e de sociedade e seus desdobramentos nas políticas sociais e educacionais. As perspectivas apontavam para a construção do Estado Democrático de Direito e a educação como um bem universal. Desse modo, as disputas em torno de um projeto de nação alcançavam novo patamar no campo educacional, e as entidades científicas participaram na organização das conferências de educação que congregaram os educadores para a análise dos fundamentos dessa área.

Nas últimas décadas, o cenário da economia cada vez mais globalizada tem redefinido as articulações entre os sistemas educativos e os produtivos, com repercussões no papel do Estado e nas regulações do campo educacional, como afirma Aguiar (2015, p. 271-272):

A educação pode ser compreendida como um campo de disputa de projetos com intencionalidades políticas dos diferentes atores políticos no debate. Nele, estão presentes, *grosso modo*, as posições mais alinhadas com as demandas do mercado e que minimizam o papel do Estado frente às políticas públicas de educação, bem como posições que consideram a educação como direito de todos a ser assegurado pelo Estado.

A análise dos processos que resultaram na formulação da BNCC pelo Ministério da Educação (MEC), que se desenvolve, de forma não exaustiva, no presente artigo, respaldada em documentos oficiais e sites desse Ministério, do Conselho Nacional de Educação (CNE), de fundações privadas e das principais associações científicas do campo educacional, bem como na literatura da área, revela as nuances das disputas de projetos educacionais nos diversos contextos.

Do ponto de vista teórico-conceitual e metodológico, tem sido útil na análise da atuação desses atores a abordagem do ciclo de políticas (Ball, 1994; Mainardes, 2006) por favorecer a compreensão da complexidade das políticas educacionais, dos antecedentes, das pressões econômicas, sociais e políticas, da influência dos grupos e movimentos sociais e da migração de políticas globalizadas (Ball, 2014; Dale, 2010).

Esse referencial tem permitido aos pesquisadores analisar o contexto de influência na produção do texto da BNCC e resultados de estudos e pesquisas fundamentados nessa abordagem embasam algumas análises do presente texto.

Nos limites deste artigo, evidenciam-se as disputas em torno de duas perspectivas: uma que situa a educação de qualidade para todos no contexto de um país com extrema desigualdade social e que defende mudanças sociais e econômicas profundas em prol de uma sociedade justa; e outra que prioriza a formação para o trabalho na lógica do mercado, favorecendo o gerencialismo, o estabelecimento de competências e a cultura da performatividade. A análise das iniciativas dos sucessivos governos no campo da educação e das regulações nessa área por meio de parâmetros, diretrizes e orientações curriculares¹ mostra não só os conflitos entre as forças sociais em presença, como também essas diferenças de abordagens teórico-epistemológicas e estratégicas no direcionamento das políticas de educação e curriculares.

Durante o governo FHC, foram aprovados dois importantes dispositivos para a educação brasileira: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), e o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010). Esses dispositivos, em sua tramitação no Congresso Nacional como projetos de lei, foram objeto de intensas disputas, tendo em vista as concepções de sociedade, de homem, de formação, entre outras, que impulsionaram reações e iniciativas da sociedade civil organizada. No caso do PNE 2001-2010, o Executivo após nove vetos à Lei nº 10.172/2001, particularmente os referentes ao financiamento da educação (Pinto, 2002).

72

Ao assumir a presidência da República em 2003, Luiz Inácio Lula da Silva, liderança sindical do Partido dos Trabalhadores (PT), deu continuidade a várias políticas do governo anterior e introduziu novas políticas, programas e ações, após efetivar mudanças na máquina governamental (Lopes, 2004; Oliveira, 2009). No MEC, foram criadas a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (Sase) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad, posteriormente denominada Secadi), que passaram a liderar as ações educacionais relativas à cooperação federativa entre União, estados e municípios, com vistas à instituição de um Sistema Nacional de Educação (SNE) e à promoção de ações voltadas à diversidade, respectivamente.

Na articulação com os setores organizados da sociedade civil – associações científicas, entidades sindicais e outros –, o MEC foi um dos promotores da Conferência Nacional de Educação (Conae) em 2010, precedida de encontros municipais, estaduais e regionais que mobilizaram educadores em todas as regiões do Brasil. Na conferência foram aprovadas proposições que influenciaram a definição de políticas e medidas educacionais nas esferas do Executivo, do Legislativo e do Judiciário, a exemplo do PNE 2014-2024 (Dourado, 2017; Aguiar, 2015).

A gestão do governo Lula foi criticada por não romper com as políticas e ações do governo anterior, tendo demonstrado no segundo mandato “certo grau de ambivalência”

¹ Por não ser o objeto deste artigo, não se aprofunda a discussão sobre o campo do currículo, o que pode ser visto na produção da Associação Brasileira de Currículo (ABdC), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e dos especialistas da área.

(Oliveira, 2009), o que também ecoava nas discussões sobre as questões atinentes ao currículo da educação básica. Lopes (2004, p. 115) atribui a continuidade das políticas educacionais da “era-FHC” na primeira gestão do governo Lula à seguinte hipótese:

[...] muito do que foi construído nas políticas curriculares nesses oito anos não é modificado porque o MEC se mantém influenciado, do ponto de vista curricular, pela mesma comunidade epistêmica. Em outras palavras, os processos de recontextualização realizados no atual governo não estão sendo efetivamente diversos daqueles realizados no governo anterior *ainda* (e grifo o “ainda” como expressão de minha esperança de que isso não persistirá), em virtude de muitas das concepções sobre educação, dominantes na equipe do atual governo, pertencerem à mesma comunidade epistêmica do governo anterior. (Lopes, 2004, p. 115).

Lopes (2004, p. 116) chama atenção para novas interpretações no campo do currículo, em especial os processos de avaliação, centrados no modelo de formação de competências, que exerceriam o controle das práticas em sala de aula, ou seja, “ao estabelecerem uma vinculação restrita entre resultados de avaliação e medida de qualidade da educação, a avaliação limita-se à dimensão de medida de habilidades, perdendo sua dimensão social de diagnóstico do processo e de orientadora de políticas públicas”. Para a autora, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), iniciativa do governo FHC, foram vinculados a esse modelo de avaliação, apesar das inúmeras críticas de especialistas e associações científicas do campo,

[...] especialmente em virtude de constituírem uma tentativa de currículo nacional [...]. A despeito disso, eles foram produzidos e distribuídos. Além disso, foram elaborados os PCN em Ação, para o ensino fundamental, e os PCN+, para o ensino médio. Os PCN assumiram um papel emblemático na reforma do governo passado, sendo os definidores de seus princípios gerais, junto às diretrizes curriculares. (Lopes, 2004, p. 116).

Sobre o processo de elaboração dos PCN, ele foi restrito às equipes centrais das secretarias de educação e às assessorias de professores de universidades, não favorecendo a participação dos docentes das redes públicas da educação básica nas discussões da proposta (Arelaro, 2000).

Indagações sobre currículo no governo Lula

As ações e políticas educacionais que demarcaram distâncias entre os projetos dos governos de FHC e Lula, no que diz respeito à educação básica, são mais evidentes quando, no MEC, a Secretaria de Educação Infantil e Fundamental (Seif) foi liderada por Francisco das Chagas Fernandes, ex-dirigente da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), que intensificou o trabalho conjunto com as secretarias de Educação Média e Tecnológica (Semtec) e Educação Especial (Seep), envolvendo todas as etapas da educação básica. Ele atuou com os governos estaduais e municipais, mediante articulações com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), os movimentos sociais, as entidades sindicais, as universidades e as Comissões de

Educação da Câmara e do Senado, em torno de três pautas relevantes: financiamento para a educação básica, processo de valorização do professor e ensino fundamental com nove anos (Brasil. MEC. SEB, 2007b; SEERS, 2005).

Nessa gestão, retomou-se a experiência do “movimento dos educadores” na promoção de conferências nacionais de educação, a exemplo das Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), na década de 1980, que tanto contribuíram para o avanço na área. Assim, foi realizada pelo MEC, em 2008, a Conferência Nacional de Educação Básica (Fernandes, 2008), que reuniu cerca de duas mil pessoas para debater a construção de um Sistema Nacional de Educação no País (Cury, 2010).

No primeiro mandato do presidente Lula (2003-2006), ocorreu a reestruturação do MEC, e o secretário Francisco das Chagas Fernandes (2010) efetivou a organização da Secretaria de Educação Básica (SEB), formalizada pelo Decreto nº 5.159/2004, conjugando as três etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), fato relevante para a organicidade das políticas educacionais e curriculares direcionadas à formação de crianças e jovens. No segundo mandato, nomeado secretário executivo adjunto pelo ministro Fernando Haddad, em 5 de junho de 2007, Francisco das Chagas Fernandes destacou-se na realização das Conae 2010 e 2014, marcos referentes do PNE 2014-2024 (Brasil. Lei nº 13.005, 2014; Dourado, 2017), que também impactaram as políticas atinentes ao campo do currículo da educação básica.

Como titular da SEB, assume Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, então secretária municipal de Educação de Belo Horizonte (MG) e presidente da Undime, que reforça as articulações entre esta e o Consed – entidades que influenciaram o debate sobre currículo nos sistemas de ensino. A SEB preocupava-se em cumprir o artigo 210 da Constituição Federal, que dispõe como dever do Estado para com a educação fixar “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

Considerando o contexto do governo Lula, de abertura ao diálogo com os diversos atores do campo educacional, a SEB buscou promover um debate nacional, envolvendo escolas e sistemas de ensino, sobre a concepção de currículo e seu processo de construção. Para discutir o tema e as estratégias de ação da própria Secretaria, convidou uma equipe de pesquisadores e especialistas do campo de educação e currículo. A ideia era que professores, gestores e demais profissionais da educação discutissem a questão de currículo relacionado às suas práticas. A equipe da SEB se propunha a “subsidiar a análise das propostas pedagógicas dos sistemas de ensino e dos projetos pedagógicos das unidades escolares, porque [...] esta é uma discussão que precede a elaboração dos projetos político-pedagógicos das escolas e dos sistemas” (Brasil. MEC. SEB, 2007a, p. 5).

Tratava-se de uma ação desafiadora para a SEB, tendo em vista as mudanças no campo da legislação educacional e na organização das redes de ensino. Estava em curso a implementação do ensino fundamental de nove anos, e o CNE promovia o debate sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. A SEB entendia que sua ação deveria ser norteadada pelo artigo 26 da LDB, que reza:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma *base nacional comum*, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma *parte diversificada*, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (Brasil. Lei nº 9.394, 1996 – grifos nossos).

É relevante situar a perspectiva das ações da SEB no período em foco, pois, tendo presente as normas e as orientações então vigentes, considerava imprescindível:

[...] permitir que todos os envolvidos se questionem e busquem novas possibilidades sobre currículo: o que é? Para que serve? A quem se destina? Como se constrói? Como se implementa? Levando em consideração que o processo educativo é complexo e fortemente marcado pelas variáveis pedagógicas e sociais, [...] esse não pode ser analisado fora de interação dialógica entre escola e vida, considerando o desenvolvimento humano, o conhecimento e a cultura. (Brasil. MEC. SEB, 2007a, p. 6).

A SEB convoca os profissionais da educação dos sistemas e das escolas para debaterem os eixos organizadores do currículo, cujos textos foram elaborados pelos especialistas convidados. Justificava a escolha desses estudiosos, evidenciando a perspectiva do governo sobre a relevância da instauração de um amplo debate sobre política curricular:

Assim, será possível encontrar algumas concepções sobre currículo não necessariamente concordantes entre si. É justamente divulgando parte dessa pluralidade que o MEC contribui com a discussão. Há diversidade nas reflexões teóricas, porque há diversidade de projetos curriculares nos sistemas, nas escolas. Esse movimento, do nosso ponto de vista, enriquece o debate. (Brasil. MEC. SEB, 2007a, p. 6).

A SEB solicitou de Undime, Consed, Secretaria de Educação Especial (Seesp/MEC), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), Comitê Nacional de Políticas para a Educação Básica (Conpeb/MEC) e Rede de Educação para a Diversidade (Rede/MEC) indicações de profissionais envolvidos com temáticas curriculares nos sistemas de ensino para responderem à seguinte questão: “que interrogações sobre currículo deveriam constar em um texto sobre esse tema?”. Após a leitura dos textos preliminares dos autores, esses profissionais deveriam se posicionar sobre uma segunda questão: “como os textos respondem às interrogações levantadas?”. Além dessas questões, os profissionais indicados foram incentivados a apresentarem as lacunas eventualmente percebidas nos textos e nas contribuições. A equipe do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE) deveria sistematizar as contribuições e preparar um pré-texto para submeter à discussão em seminários.

A SEB organizou, em novembro de 2006, duas edições do Seminário Nacional Currículo em Debate, nas quais os textos, ainda em versão preliminar, foram

[...] socializados e passaram pela análise reflexiva de secretários municipais e estaduais de educação; de profissionais da educação representantes da Undime, do Consed, do CNE e de entidades de caráter nacional como CNTE, Anfope, Anped; de professores de Universidades – que procuraram apresentar as indagações recorrentes de educadores, professores, gestores e pesquisadores sobre currículo e realizar um levantamento da potencialidade dos textos junto aos sistemas. Esse evento contou com a expressiva participação de representantes das secretarias estaduais e municipais de educação e da

secretaria do Distrito Federal, em um total de aproximadamente 1.500 participantes. (Brasil. MEC. SEB, 2007a, p. 7).

Posteriormente, os textos foram entregues aos professores e aos sistemas de ensino com um conjunto de indagações e orientações. Em cada escola, que deveria se constituir em “[...] espaço e ambiente educativos que ampliem a aprendizagem, reafirmando-a como lugar do conhecimento, do convívio e da sensibilidade, condições imprescindíveis para a constituição da cidadania” (Brasil. MEC. SEB, 2007a, p. 7), as indagações deveriam ser respondidas por esses “coletivos”.

A distribuição dos textos para escolas das redes públicas estaduais e municipais teve início em dezembro de 2008, e o conjunto de cinco “cadernos” contemplava os eixos organizadores: currículo e desenvolvimento humano (Lima, 2007); educandos e educadores: seus direitos e o currículo (González Arroyo, 2007); currículo, conhecimento e cultura (Moreira; Candau, 2007); diversidade e currículo (Gomes, 2007); e, currículo e avaliação (Fernandes; Freitas, 2007).

Os textos tratam os currículos “como uma organização temporal e espacial do conhecimento que se traduz na organização dos tempos e espaços escolares e do trabalho dos professores e alunos”, considerando as mudanças sociais, do mundo do trabalho, de “vida e de sobrevivência dos educandos e educadores” que “condicionam os tempos de socialização e formação, de aprendizagem” e problematizam as lógicas temporais e espaciais de organização escolar e curricular (Brasil. MEC. SEB, 2007a, p. 13).

Em síntese, os autores dos textos contribuem para estruturar uma problematização das questões curriculares trazendo para o centro do debate aquelas substantivas para os campos da educação, da pedagogia, do currículo, das práticas educativas e escolares e que estão diretamente vinculadas a um projeto de sociedade e educação democráticas. Distanciam-se, assim, de um projeto educativo marcado pela racionalidade técnico-instrumental. A SEB direciona-se, nesse processo, para firmar o seguinte entendimento sobre a instituição escolar:

A função da escola, da docência e da pedagogia vem se ampliando, à medida que a sociedade e, sobretudo, os educandos mudam e o direito à educação se alarga, incluindo o direito ao conhecimento, às ciências, aos avanços tecnológicos e às novas tecnologias de informação. Mas também o direito à cultura, às artes, à diversidade de linguagens e formas de comunicação, aos sistemas simbólicos e ao sistema de valores que regem o convívio social, à formação como sujeitos éticos. (Brasil. MEC. SEB, 2007a, p. 13).

Nesse período, no MEC intensifica-se o debate sobre educação integral com o Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/2010. O Programa era coordenado pela diretora de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania da Secad/MEC, Jaqueline Moll, e tinha como foco a ampliação do tempo e do espaço educativo para estudantes de escolas públicas. Uma de suas primeiras ações foi a elaboração coletiva de um texto-referência, com a finalidade de desencadear o debate sobre o tema e colocá-lo na agenda pública educacional. Posteriormente, o Mais Educação ficou sob a responsabilidade da SEB, na Diretoria de Currículos e Educação Integral, ainda sob a coordenação de Jaqueline Moll, em parceria com as secretarias estaduais e/ou

municipais de educação. O referido Programa tinha por finalidade contemplar os mesmos princípios das *Indagações sobre currículo* (Brasil. MEC. SEB, 2007a).

Essas ações desencadeadas pela SEB junto às escolas e aos sistemas de ensino, em articulações com diversos atores institucionais, conduzem o debate sobre currículo sob a ótica de um projeto de sociedade democrática, justa e igualitária, o que, certamente, depende do caminhar das forças sociais em presença.

Debate sobre a base nacional comum no governo Dilma Rousseff

Em janeiro de 2012, Fernando Haddad assume a Prefeitura da Cidade de São Paulo. Toma posse Aloízio Mercadante, que faz alterações nos quadros do MEC e, ainda nesse mês, nomeia para a Secretaria de Educação Básica César Callegari, presidente do Conselho de Acompanhamento e Controle Social, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), membro do CNE e do Conselho de Governança do Movimento Todos pela Educação.

Na gestão de Callegari foi implementado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), mediante Portaria MEC nº 867/2012. O MEC e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam o objetivo previsto no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Brasil. Decreto nº 6.094, 2007) de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico (Undime, 2012). Callegari deixou a SEB, em novembro de 2012, para assumir a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo na gestão do prefeito Fernando Haddad.

Para substituí-lo, o ministro Mercadante nomeou Romeu Caputo, que atuara na coordenação de planejamento e gestão da SEB e fora diretor de programas da Secretaria Executiva do MEC. Na solenidade de posse, Mercadante enfatizou que iria priorizar a política de avanço do ensino médio, com o objetivo de assegurar a qualidade dessa etapa de ensino. A responsabilidade de acompanhar a implantação do Pnaic seria, então, de Romeu Caputo (Três novos..., 2013).

Em fevereiro de 2014, Mercadante vai para a Casa Civil da Presidência da República e assume o comando do MEC Henrique Paim. Para a SEB, o ministro convida Maria Beatriz Luce, professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e ex-membro do CNE, substituindo Romeu Caputo, que assume a presidência do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Além do apoio de agentes públicos, a proposta de uma base nacional comum curricular teve atores influentes da sociedade civil que se organizaram para consolidar uma hegemonia nesse processo (Aguiar; Dourado, 2019; Tuttmann; Aguiar, 2019). Nesse contexto, assinala-se a atuação de grupos da sociedade civil, a exemplo do Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC, [201-?]),² “um grupo não governamental que, desde 2013, reúne entidades, organizações e pessoas físicas,

² Década provável – conforme a NBR 6023, da ABNT [N. do E.].

de diversos setores educacionais, que têm em comum a causa da Base Nacional Comum Curricular”.

No *site* da Fundação Lemann ([201-?]) há uma seção com o título “Apoio à Base Nacional Comum Curricular” e o esclarecimento que essa Fundação “apoia, participa ativamente e é a secretaria executiva do Movimento pela Base para garantir a qualidade do documento e de sua implementação”. Além disso, explica-se que o Movimento é constituído por 65 pessoas físicas e 11 instituições e tem o papel de “garantir a qualidade da Base Nacional Comum Curricular” e essa Fundação apresenta-se como “uma organização familiar e sem fins lucrativos que colabora com iniciativas para a educação pública em todo o Brasil e apoia pessoas comprometidas em resolver grandes desafios sociais do País”.

No âmbito da SEB, após a aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais do CNE, foi elaborado, pela Diretoria de Currículos e Educação Integral, o documento *Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento* (Brasil. MEC. SEB, 2014), como resultado de reuniões, encontros e seminários promovidos de 2009 a 2014. Há, nos créditos, os nomes da secretária de Educação Básica, Maria Beatriz Luce, e dos responsáveis por todas as etapas de ensino.

No início do texto, apreende-se a existência, no MEC, de uma disputa de sentido de currículo que resulta no “trânsito de uma visão de expectativas de aprendizagem para direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento que ensejou muitos debates e marcou importante mudança de orientação na produção do documento ora apresentado” (Brasil. MEC. SEB, 2014, p. 7). Assim,

[...] na perspectiva de um conjunto de obrigações imputadas somente aos estudantes para a consolidação das tarefas, finalidades e resultados escolares em um contexto de permanente culpabilização destes, de suas famílias e de seu contexto sociocultural, o MEC, no ano de 2012, assume trabalhar esse documento em uma perspectiva de direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento. Esses por sua vez ensejam o debate acerca das condições através das quais o Estado brasileiro tem garantido, ou não, as possibilidades para que as tarefas, finalidades e resultados escolares sejam efetivados de modo positivo na vida dos estudantes no cotidiano da instituição escolar. (Brasil. MEC. SEB, 2014, p. 7).

É importante destacar que esse documento da SEB trata de *uma base nacional comum* e não menciona o termo *base nacional comum curricular*, como segue:

Teve como perspectiva orientar as formulações curriculares do ensino fundamental e do ensino médio da educação básica em todas as modalidades. O conjunto do trabalho objetiva oferecer subsídios para o debate público, com vistas à definição da *base nacional comum* e na perspectiva da garantia aos direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento de crianças, jovens e adultos brasileiros na educação básica, a partir das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), emanadas do CNE. (Brasil. MEC. SEB, 2014, p. 8).

Relevância é atribuída às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), emanadas pelo CNE, enfatizando que “os *percursos formativos*, no âmbito de cada experiência educacional e escolar, devem ser construídos a partir das singularidades de cada contexto sociopolítico-educacional e de cada indivíduo”, e destaca que: “[...] as

proposições presentes nas DCN transcendem a ideia de *currículo único, modelar e padronizado, currículo mínimo, currículo homogêneo*, etapas estanques compreendidas como *grades curriculares, matérias, conteúdos mínimos*” (Brasil. MEC. SEB, 2014, p. 15 – grifos do autor).

Em síntese, enfatiza-se a *formação humana integral* como o horizonte em relação ao qual deve se mover a educação básica brasileira, e “[...] a partir dos *Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento e da base de conhecimentos apresentados em cada Área*, se seguirão ações que auxiliem sistemas e escolas com subsídios metodológicos para a construção de suas propostas curriculares que levem em consideração a *Base Comum Nacional*” (Brasil. MEC. SEB, 2014, p. 159 – grifo dos autores).

Embora com as credenciais da SEB/MEC, todas as páginas têm a sinalização de “documento preliminar”, que foi “esquecido” com a nomeação de Cid Gomes para ministro da Educação.

De como vai se transmutando a perspectiva de um currículo

Na gestão “relâmpago” de Cid Gomes – de 2 de janeiro a 19 de março de 2015 –, foi nomeado para a SEB Manuel Palácios, professor da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e vinculado ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed), que permaneceu como titular dessa secretaria também nas gestões dos ministros Renato Janine Ribeiro e Aloizio Mercadante. Ao longo das duas gestões da presidente Dilma Rousseff, o MEC teve cinco ministros,³ fator a ser considerado em análises sobre as ações da Secretaria.

Ao assumir a SEB, Manuel Palácios destacou que o primeiro desafio seria discutir a Base Curricular Nacional: “Não há um currículo comum na Federação, e isso tem um impacto na educação. Essa deve ser uma das prioridades” (Ratier; Peres; Alves, 2015).

Ao analisar manifestações públicas sobre a BNCC por parte de integrantes do Movimento pela Base, Freitas (2015) aponta as consequências da nomeação de um “reformador empresarial” para ministro da Educação:

Com uma base nacional comum obrigatória em nível nacional, está criada a base mercadológica para a atuação de consultorias, empresas de avaliação, assessoria (em ligação com os ADEs [arranjos de desenvolvimento da educação] da Pátria Educadora) e produtoras de material didático e midiático em grande escala nacional. O que está havendo neste momento é um posicionamento de mercado.

A concepção de uma base nacional comum curricular como um currículo nacional torna-se hegemônica no MEC com as iniciativas que foram tomadas pela SEB na gestão de Manuel Palácios, apesar das críticas oriundas de especialistas de

³ Fernando Haddad: 01/01/2011 a 24/01/2012 (ministro da Educação do governo Lula desde 29/07/2005); Aloizio Mercadante: 24/01/2012 a 02/02/2014; Henrique Paim: 03/02/2014 a 01/01/2015; Cid Gomes: 02/01/2015 a 19/03/2015; Renato Janine Ribeiro: 06/04/2015 a 04/10/2015; e Aloizio Mercadante: 05/10/2015 a 11/05/2016 (Brasil. MEC. Galeria de ministros, 2019).

currículo e das várias associações do campo educacional. Aliás, as associações científicas da área da educação envolvidas com a base curricular, na etapa de definições sobre o processo de elaboração da BNCC pela SEB, diferentemente do que ocorrera em gestões anteriores, não foram acionadas para um diálogo sistemático sobre o tema. Manuel Palácios contemplou como principais interlocutores outros atores, como o Consed, a Undime e o Movimento pela Base.

A gestão do ministro Cid Gomes durou apenas 76 dias, quando, após polêmicas com deputados no Congresso Nacional, solicitou seu afastamento do cargo à presidente Dilma Rousseff, que nomeou Renato Janine Ribeiro. Este, em entrevista, reconheceu que a “Base Nacional Curricular (*sic*)” só foi elaborada em sua gestão:

A Base Nacional Curricular foi estabelecida pelo Plano Nacional de Educação, que foi votado e sancionado pela presidente Dilma Rousseff em junho de 2014. E a Base deveria ter sido entregue ao Conselho Nacional de Educação, para sua aprovação final, dois anos depois, ou seja, em junho de 2016. No período desde a entrada em vigor da lei, o Plano Nacional de Educação, até a minha posse em abril do ano seguinte, nada foi feito nessa direção. No final de abril, eu instalei as comissões que iam montar a base. (Ribeiro, 2017 – grifos do autor).

Com essa visão do processo, Janine Ribeiro assinou a portaria que instituiu a Comissão de Especialistas para a elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular, assim definida:

§ 1º A Comissão de Especialistas será composta por 116 membros, indicados entre professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação.

§ 2º Participarão dessa comissão profissionais de todas as unidades da Federação indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). (Brasil. MEC. Portaria nº 592, 2015).

A primazia das indicações para a Comissão, conforme o § 2º, era do Consed e da Undime, que mantinham vinculações com grupos de interesse no tema, a exemplo do Todos pela Educação ([201-?]), fundado em 2006 e que se apresenta como uma “organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural e suprapartidária”.

O fato de a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), que congregam reconhecidos especialistas do campo do currículo, não terem sido indicadas para a referida Comissão de Especialistas, pode ser interpretado como uma dificuldade da SEB/MEC, nesse momento, em lidar com o contraditório ou com vozes dissonantes. Essas associações emitiram posicionamentos críticos acerca da proposição de Base Nacional Comum Curricular, que foram devidamente encaminhados à SEB e ao CNE (Anped, 2015), sem que houvesse ressonância da parte dessas instâncias.

A 1ª versão da BNCC foi disponibilizada em uma plataforma do MEC, em 16 de setembro de 2015, e foi objeto de discussão nas escolas, no período de 2 a 15 de

dezembro de 2015, sendo oferecido aos seus profissionais apenas dez dias úteis para a análise de um documento volumoso. A consulta pública *online* foi estendida até março de 2016, incluindo o período de férias escolares.

O ministro Janine Ribeiro deixou o MEC no final de setembro de 2015, em decorrência da reforma ministerial da presidente Dilma Rousseff, reassumindo a pasta Aloizio Mercadante.

No meio acadêmico, o processo de elaboração da BNCC, bem como a publicação da 1ª versão, recebeu inúmeras críticas. A Base era vista como um currículo prescritivo que respondia às tendências internacionais de uniformização e centralização curricular, de avaliações padronizadas e de responsabilização de professores e gestores. Após o recebimento de críticas e sugestões, a SEB elaborou a 2ª versão da BNCC em 2016, porém, antes de estar finalizada, o Consed solicitou alterações na proposta do ensino médio, que passaria a ser “por blocos temáticos, sem indicação de seriação. Naquele momento, o modelo era o de ensino médio integrado, já praticado pelos institutos federais, sem extinção ou desobrigatoriedade de componentes” (Valladares *et al.*, 2016, p. 12).

Tal posição do Consed pode ter sido um sinalizador das mudanças que haveriam de vir com a reforma do ensino médio, hipótese que merece ser apreciada em outro estudo, dado o protagonismo desse órgão, que congrega os secretários estaduais ao longo da tramitação da BNCC. Valladares *et al.* (2016, p. 12) esclarecem o contexto no qual estava inserido o trabalho da SEB na organização da 2ª versão da Base:

De acordo com o cronograma inicial, haveria a entrega da 2ª versão para o Consed e a Undime, para a realização das Conferências Estaduais, após o que a equipe de assessores, coordenação e SEB/MEC fariam os ajustes finais para envio ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Considerando, entretanto, a conjuntura daquele momento, da iminência da admissibilidade do processo de *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff pelo Congresso Nacional, o que implicaria em seu afastamento e conseqüente alteração das equipes ministeriais, houve uma inversão no cronograma, acordado com o CNE, de que a entrega da 2ª versão seria feita a esse órgão, que juntamente com Consed e Undime encaminhariam as Conferências Estaduais. Naquele momento (abril/maio de 2016) o CNE, pela sua natureza, era considerado mais estável do que a equipe ministerial.

Dessa forma, a 2ª versão da BNCC foi entregue pelo ministro Aloizio Mercadante, acompanhado do secretário da SEB Manuel Palácios, no dia 3 de maio de 2016, ao CNE, ao Consed e à Undime, com a informação que seria da responsabilidade dos dois últimos órgãos a realização das conferências estaduais com o propósito de discutir com estados e municípios a última versão da Base. O clima na solenidade de entrega do documento já refletia a crise político-institucional que sobressaltava o Brasil, tanto que o ministro da Educação, após valorizar “a participação de todos no processo” da construção da Base, encerra seu pronunciamento com a seguinte frase: “A educação não vai permitir golpe na Base Nacional Comum Curricular e se tentarem vai ter luta!” (Brasil. MEC. SEB, 2016).

Com efeito, não será possível compreender a trajetória da construção da BNCC sem a análise, por mais sucinta que seja, do contexto do afastamento da presidente

eleita Dilma Rousseff, que repercutiu, também, nas ações e políticas ministeriais. Por decisão do Congresso Nacional, no dia 12 de maio de 2016, ela foi afastada por 180 dias até o julgamento final do processo de *impeachment* e o vice-presidente Michel Temer assumiu interinamente a presidência. Em 31 de agosto de 2016, com a decisão do Senado Federal, Dilma Rousseff foi afastada definitivamente, em um processo jurídico-parlamentar-midiático controverso (Saviani, 2018).

A trajetória da BNCC no governo Michel Temer

A mudança na presidência da República implicou alterações no quadro político-institucional do Brasil, como também no setor de educação. Michel Temer (MDB), como vice-presidente interino, em 12 de maio de 2016, nomeou Mendonça Filho (DEM) para o Ministério da Educação, e, com uma nova coalizão no poder, as políticas educacionais foram redirecionadas com alterações na máquina administrativa, interrupções de programas, esvaziamentos e mudanças em vários conselhos.

Michel Temer revogou o decreto de nomeação de 12 dos 24 membros do CNE, bem como alterou a composição do Fórum Nacional de Educação (FNE) e a sistemática de organização da Conae de 2018. Reagindo à intervenção no FNE, as associações científicas e entidades sindicais criaram o Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE, 2017) e realizaram, de 24 a 26 de maio de 2018, em Belo Horizonte, Minas Gerais, a Conferência Nacional Popular de Educação (FNPE; Conape, 2018).

A continuidade do processo da BNCC foi marcada por injunções políticas, como a edição da PEC do Teto dos Gastos Públicos (Brasil. Emenda Constitucional, nº 95, 2016). Ao assumir a gestão, o ministro Mendonça Filho nomeou em maio de 2016, como secretária executiva do MEC, a professora Maria Helena Guimarães de Castro, que exercera esse mesmo cargo no governo FHC, quando foram produzidos os PCN – muito criticados à época (Moreira, 1996).

Com relação à BNCC, em junho e agosto de 2016, o Consed e a Undime promoveram a realização de 27 seminários em todos os estados para debater a 2ª versão da Base; em seguida, sistematizaram um relatório que foi entregue ao MEC, que marcaria a finalização do processo nessa instância e os trâmites correriam, a partir daí, com o CNE. Esse documento foi entregue ao ministro pelo presidente do Consed e secretário estadual de Educação de Santa Catarina, Eduardo Deschamps, e pelo presidente da Undime e dirigente municipal de Educação de Tabuleiro do Norte (CE), Alessio Costa Lima, em 14 de setembro de 2016.

Contudo, Mendonça Filho altera a sistemática de construção da BNCC ao instituir, por meio da Portaria MEC nº 790, de 27 de julho de 2016, o Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e Reforma do Ensino Médio para acompanhar o processo de discussão da 2ª versão preliminar da BNCC, encaminhar sua proposta final e propor subsídios para a reforma do ensino médio. Em sua composição, estão presentes apenas setores vinculados ao Ministério:

Art. 4º O Comitê Gestor será constituído pela Secretaria-Executiva do Ministério da Educação (MEC), que o presidirá, pelo Secretário de Educação Básica,

que será o seu Secretário-Executivo, e pelos titulares e suplentes dos seguintes órgãos e entidades vinculadas ao MEC:

- I – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi);
- II – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec);
- III – Secretaria de Educação Superior (SESu);
- IV – Secretaria de Articulação dos Sistemas de Ensino (Sase); e
- V – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (Brasil. MEC. Portaria nº 790, 2016).

O Comitê Gestor, entre outras atribuições, passou a ser responsável pelas definições e diretrizes que orientaram a revisão da 2ª versão, bem como pela indicação dos especialistas que redigiram a versão final. Conforme a Portaria, a presidência do Comitê cabia a quem ocupasse a Secretaria Executiva do MEC, portanto, a Maria Helena Guimarães de Castro, nomeada em maio.

Outra iniciativa do governo Michel Temer que veio a impactar a educação básica foi a Medida Provisória (MP), que modificou o currículo do ensino médio e a LDB, conforme o *caput*:

Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. (Brasil. MP nº 746, 2016).

Além de promover a ruptura do conceito de educação básica em sua organicidade, como acentua Aguiar (2018), essa MP introduz alterações na LDB que favorecem as novas políticas e práticas do governo Temer concernentes à implementação da BNCC pelas secretarias de educação, ao acrescentar dois novos dispositivos. Estabelece no artigo 61, item IV – “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do *caput* do artigo 36”. E, no tocante ao artigo 62, acrescenta o § 8º – “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular”.

Essas duas medidas – a instituição do Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e Reforma do Ensino Médio e a emissão da MP nº 746/2016 – constituíram a moldura perfeita da guinada que seria dada ao processo de construção da BNCC, confirmando as previsões feitas pelos críticos desse processo.

O Comitê Gestor foi o responsável pela elaboração da 3ª versão da Base encaminhada ao CNE, referente à educação infantil e ao ensino fundamental, dessa forma, rompendo com a sistemática de construção das versões anteriores. Essa versão final, alvo de intensas críticas das associações científicas da área – Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Anped, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas

Brasileiras (Forumdir), Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) – quanto ao conteúdo da proposta e à rapidez do processo para análise e avaliação dos principais interessados, foi entregue ao CNE em 6 de abril de 2017, que estabeleceu os procedimentos necessários ao processo de consulta pública. Foram realizadas no mês de julho de 2017 audiências públicas em Manaus, Recife, Florianópolis, São Paulo e Brasília, com caráter exclusivamente consultivo, para receber subsídios e contribuições com vistas à elaboração das normativas atinentes à Base.

A insatisfação, tanto com o conteúdo desse documento elaborado pelo MEC quanto com os procedimentos de auscultas, era elevada, contudo, não foi suficientemente forte para impedir que fosse aprovada no CNE, apesar das argumentações contrárias expressas durante as audiências públicas e em documentos específicos, bem como do *pedido de vistas* e parecer contrário de três conselheiras do CNE (Márcia Angela da Silva Aguiar, Malvina Tuttman e Aurina Santana), conforme consta no Parecer CNE/CP nº 15, aprovado em 15 de dezembro de 2017.

O CNE aprovou a BNCC com alterações da 3ª versão para a versão final, que foi disponibilizada no *site* do MEC no dia 20 de dezembro de 2017; no dia seguinte, foi publicada a Portaria MEC nº 1.570/2017 com a homologação do ministro para o Parecer CNE/CP nº 15/2017; e, dois dias depois, a Resolução CNE/CP nº 2/2017, que institui e orienta a implantação da Base, foi publicada no *Diário Oficial da União*.

No evento de homologação da Base, o ministro Mendonça Filho anunciou que o MEC alocaria R\$ 100 milhões no orçamento do ano seguinte “para apoio técnico e financeiro para o início das ações de implantação da Base, em parcerias com estados e municípios”. E que as ações envolveriam o apoio de “consultores e técnicos especializados, *workshops* de formação continuada de professores e organização de materiais didáticos, principalmente guias de orientação para a implementação da Base” (Craide; Brandão, 2017). Entretanto, a BNCC, aprovada e homologada, para Dourado e Oliveira (2018, p. 40), apresentava-se

[...] fragmentada, por excluir o Ensino Médio, e restritiva, à medida que direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foram reduzidos a uma visão pedagógica centrada na aprendizagem, cuja materialização se expressa por meio de uma relação que subjuga o currículo à lógica da avaliação por desempenho. Tal concepção e política, de forte centralização e protagonismo do governo federal, não contribuem para o estabelecimento de políticas nacionais pautadas na relação de efetiva cooperação e colaboração entre os entes federativos, entre seus sistemas de ensino, instituições educativas, bem como seus profissionais e estudantes.

A certeza da aprovação da BNCC era tal que, mesmo com a Base ainda em processo de análise no CNE, o Consed e a Undime, com o apoio do Movimento pela Base, elaboraram e divulgaram um *Guia de implementação da BNCC*, detalhando os passos a serem seguidos pelas redes e escolas, promovendo também a formação de professores para uso desse material. O anúncio contém a seguinte justificativa:

O documento traz orientações práticas e sugestões de planos de ação, que buscam responder a dúvidas e apoiar os trabalhos que envolvem questões como por onde começar e como organizar o processo, quem envolver, como comunicar.

Para elaboração do guia, um grupo de trabalho composto por técnicos indicados pelas duas instituições conduziu a produção dos materiais, com o apoio técnico do Movimento pela Base e da Comunidade Educativa Cedac. Durante a produção, uma equipe formada por 53 coordenadores estaduais da BNCC – um representante da Undime e um do Consed por estado – avaliou a estrutura do Guia e contribuiu para a sua construção. (Undime, 2017).

Ressalte-se nesse processo a estreita colaboração entre o MEC e o CNE na tramitação da BNCC nas duas instâncias, com assessorias do Movimento pela Base (Aguiar, 2019). Essa quase simbiótica relação, ao longo da elaboração da BNCC, pode ser constatada pela não reação do CNE quando, em agosto, o Consed e a Undime (2017) apresentaram e divulgaram o *Guia de implementação da BNCC*, sem esta sequer ter sido aprovada.

Mendonça Filho deixou o MEC em abril de 2018 e, um dos legados da sua gestão, foi a BNCC dividida, pois a parte referente ao ensino médio, antes de ser enviada ao CNE, deveria adequar-se ao estabelecido pela MP 746/2016. Essa seria, a principal tarefa do seu sucessor. Antes de encerrar seu mandato, Mendonça Filho deu um passo estratégico para garantir a continuidade desse processo, ao nomear, com seis meses de antecedência de término da sua gestão, a secretária executiva do MEC para exercer um mandato de quatro anos na Câmara de Educação Básica do CNE.

Em 10 de abril de 2018, Rossieli Soares, titular da SEB, assume como ministro e intensifica as articulações para agilizar a aprovação da BNCC do Ensino Médio pelo CNE.

Com relação a esse processo, o conselheiro do CNE César Callegari, relator da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, por discordar dos encaminhamentos relativos ao ensino médio, retirou-se da presidência da Comissão Bicameral da BNCC que analisava a Base dessa etapa, explicitando em carta de 29 de junho de 2018, dirigida aos conselheiros do CNE, suas motivações, entre as quais se destacam:

No que concerne à Lei nº 13.405 [reforma do ensino médio] propriamente dita, penso que ela deva ser revogada. E, a partir disso, em novas bases sociais, políticas e administrativas advindas das eleições de outubro, iniciar um amplo debate nacional com participação ativa deste CNE.

Quanto à proposta de BNCC elaborada pelo MEC, proponho que ela seja rejeitada e devolvida à origem. Seus problemas são insanáveis no âmbito do CNE. Ela precisa ser refeita.

Quanto aos trabalhos do CNE e, particularmente, os da Comissão Bicameral da BNCC, proponho uma imediata revisão da estratégia de estudos e debates, com a suspensão do ciclo de audiências públicas e a organização de uma ampla agenda de diálogos em profundidade com os diferentes setores da educação nacional. Mais do que nunca, o CNE deve assumir seu papel de Órgão de Estado, guardião dos interesses educacionais da Nação e protetor da Educação contra os males das descontinuidades e dos oportunismos. (Callegari, 2018, p. 4-5).

Para titular da SEB, em 7 de agosto de 2018, o ministro Rossieli Soares nomeou a professora Kátia Smole, diretora do Grupo Mathema, que, na condição de secretária da SEB, teve também assento como membro nato na Câmara de Educação Básica do CNE. A nova secretária estava alinhada com a proposta da BNCC, tendo atuado como “consultora de Nova Escola no projeto de 1.500 planos de aula de Matemática alinhados

à Base Nacional Comum Curricular” (Semis, 2018). Na SEB, Kátia Smole teve quatro meses para contribuir com a implementação das políticas para a educação básica do MEC, conforme ela afirmou: “O ministério tem pela frente a discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio e a preocupação em deixar o trabalho reforçado na formação continuada dos educadores brasileiros” (Semis, 2018).

A BNCC do Ensino Médio foi aprovada pelo CNE que, desde outubro de 2018, estava com uma nova composição de conselheiros, a despeito das críticas das associações científicas, como também dos protestos de profissionais da educação e estudantes que, mobilizados, impediram a realização de duas audiências públicas sobre a BNCC do Ensino Médio (São Paulo, em 8 de junho; Belém, em 10 de agosto de 2018), entre as cinco previstas pelo Conselho. O MEC e o CNE tinham pressa para aprovar a versão final da BNCC, ainda no governo Temer, e, sem o texto final ter sido divulgado, isso foi feito em 4 de dezembro de 2018, atitude que foi destaque na mídia. Sobre a aprovação da Base dessa etapa, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) lamentou

[...] a aprovação da Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio, sem levar em consideração as principais críticas e sugestões que foram apresentadas ao Conselho Nacional de Educação (CNE). [...] O documento foi aprovado pelo CNE sem nenhum voto contrário, apenas duas abstenções. Dos 24 conselheiros, 22 foram favoráveis à aprovação do texto. As abstenções foram de Chico Soares e Aurina de Oliveira Santana. Aurina foi uma das três conselheiras que se colocou contrária, em 2017, à aprovação do texto da Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental, por considerar que o documento ainda precisava de ajustes. Chico era um dos relatores. (SBPC, 2018).

86

Destacou, também, que o conselheiro Francisco Soares foi um dos relatores do texto da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, mas se retirou da função na reta final da aprovação do texto para o ensino médio. Na votação, “justificou sua abstenção afirmando que não pode deixar de reconhecer as limitações e riscos no projeto, porém também não gostaria de ver a lei revogada e toda a discussão paralisada” (SBPC, 2018). Ainda segundo a SBPC, Soares criticou o fato de o CNE não ter considerado manifestações da sociedade brasileira:

Há razões epistemológicas que as sociedades científicas evidenciaram, há as limitações da formação dos atuais professores, que os gestores apontaram. Há os argumentos sindicais e jurídicos sobre os contratos de trabalho dos professores. Há os motivos teóricos que os sociólogos do currículo como Michael Young registram na sua produção científica. Há a comparação internacional, onde se percebe a presença das disciplinas de forma clara, ainda que de múltiplas maneiras. Há as considerações do projeto 2030 das Nações Unidas e literatura que mostra as múltiplas maneiras de tratar este problema que é geral. Não me parece adequado nem prudente que todos estes argumentos sejam simplesmente desconsiderados. (Soares *apud* SBPC, 2018).

Finalmente, a BNCC do Ensino Médio foi homologada, em 14 de dezembro de 2018, pelo ministro Rossieli Soares, que anunciou

[...] a liberação de R\$ 58 milhões aos estados e ao Distrito Federal, por meio do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) do Ensino Médio, para que comecem o processo de implementação dessa etapa. Na ocasião, ele também lançou o Portal Novo Ensino Médio, que

reúne informações sobre todas as políticas e ações que têm sido organizadas pelo MEC nesse período e que estão à disposição dos gestores e da comunidade em geral. (Brasil. MEC. SEB, 2018).

O Portal do MEC ainda noticiava políticas e ações que estavam por vir, visando ao alinhamento à Base: “deverá ser implementada a Política Nacional de Formação de Professores e revisados o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)” (Brasil. MEC. SEB, 2018).

Encerrava-se um capítulo da história da educação brasileira, em um contexto sociopolítico-econômico de grandes dificuldades e desafios, evidenciando o resultado momentâneo de um processo de disputas de projeto de sociedade, de educação e de formação humana, refletidas nas políticas de educação básica e intensificadas no chão da escola.

Considerações finais

Para melhor compreender a centralidade alcançada pela BNCC no contexto das políticas educacionais, foi necessário adentrar na complexidade do debate sobre as concepções curriculares que deram sustentação às medidas políticas direcionadas à educação básica nos governos envolvidos, bem como na movimentação da sociedade civil organizada. Assim, foram examinadas iniciativas e ações políticas, com foco na agenda da SEB/MEC, por se entender que era o *locus* da disputa de um projeto formativo para o cidadão brasileiro.

À medida que a análise avançou, evidenciaram-se os embates para que uma determinada visão de mundo, de sociedade, de Estado, de formação humana e de educação tomasse corpo e predominasse nos modelos e proposições curriculares, nos sistemas e redes de ensino e nas escolas públicas. Constatou-se que a compreensão dos dispositivos atinentes ao capítulo da educação na Constituição Federal de 1988, bem como ao de seus princípios fundamentais, e as contradições da sociedade brasileira são interpretadas diferentemente pelos diversos atores implicados no debate sobre as políticas formativas e os dispositivos curriculares.

Não é fortuito, portanto, que o debate sobre a instituição de uma base para os currículos da educação básica no País traduza diferentes concepções e que seus porta-vozes se empenhem em garantir sua materialidade mediante a efetividade de políticas públicas que, necessariamente, estão no foco das disputas que resultam na instituição de regulamentações e normativas legais e de novas regulações, alterando a ação do Estado.

Uma lição sobressai no contexto focalizado: as coalizões políticas dos governos propiciam, muitas vezes nas esferas decisórias, a presença de atores com visões diferenciadas, que contradizem as intenções anunciadas das políticas educacionais, e, no caso em análise, das políticas curriculares. Isso se tornou evidente no governo de Dilma Rousseff, quando a pauta da questão curricular foi alterada pelo MEC, levando em consideração interesses de grupos cujos representantes alçavam sua

direção, contrapondo-se, em certa medida, ao discurso de participação e de democracia veiculado pelo governo federal.

As análises evidenciam que as interpretações sobre os currículos da educação básica, que foram formuladas no governo FHC, sem mudanças na orientação das ações do MEC, e materializadas nos vários formatos dos PNC, continuaram sendo disseminadas e ampliadas em outros espaços, sobretudo em instituições e organizações da sociedade civil, posteriormente aglutinadas no Todos pela Educação e no Movimento pela Base.

Favorecidos pelas coalizões feitas para assegurar a governança, vários desses atores, nas gestões dos presidentes Lula e Dilma, continuaram no MEC, no CNE e em vários órgãos públicos e da sociedade civil a buscar oportunidades de concretizar no âmbito dessas instâncias o ideário que conduzia a política curricular no governo FHC. A oportunidade ideal surgiu com o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff e a ascensão do vice-presidente Michel Temer ao cargo de presidente da República, permitindo o retorno dos mesmos atores que dominaram o jogo político da construção da BNCC de Educação Infantil e Ensino Fundamental e, a seguir, na BNCC do Ensino Médio.

Por fim, como “tudo na vida tem o seu contrário”, será no chão da escola que as políticas curriculares instituídas serão postas à prova, ao favorecerem ou não a formação de sujeitos críticos e emancipados, o que dependerá, sobretudo, de mudanças no atual contexto sociopolítico-econômico e da afirmação dos princípios fundamentais da Constituição Federal de 1988.

Referências bibliográficas

AGUIAR, M. A. S. [Entrevista]. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 271-281, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_17_2015.pdf>..

AGUIAR, M. A. S. Vinte anos da LDB: da Base Nacional Comum à Base Nacional Comum Curricular. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). *LDB/1996: vinte anos depois – projetos educacionais em disputa*. São Paulo: Cortez, 2018. p. 71-94.

AGUIAR, M. A. S. Reformas conservadoras e a “Nova Educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 40, p. 1-24, dez. 2019.

AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./maio 2019.

ARELARO, L. R. G. Resistência e Submissão. A reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (Orgs.). *O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate – Campinas, SP: Autores Associados, 2000.*

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). *Moções, recomendação e manifestos: 37ª Reunião Nacional da ANPEd*. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/moco-es-recomendacao-e-manifestos-37a-reuniao-nacional-da-anped>>. Acesso em: 23 dez. 2019.

BALL, S. J. *Education reform: a critical and post structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J. *Educação global S.A: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BRASIL. Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 jul. 2004. Seção 1, p. 7.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação [...]. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 jan. 2010. Seção 1, p. 2. Edição Extra.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. [...]. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 dez. 2016a. Seção 1, p. 2.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE [...]. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...] e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007 [...]. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 set. 2016b. Seção 1, p. 1. Edição Extra.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Parecer nº 15, de 15 de dezembro de 2017. Assunto: Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular [...] no âmbito da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 dez. 2017b. Seção 1, p. 41.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Galeria de ministros [online]. 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/institucional/galeria-de-ministros>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto [...]. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 jul. 2012. Seção 1, p. 22.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015. Instituiu a Comissão de Especialistas para a elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 jun. 2015. Seção 1, p. 16.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 790, de 27, de junho de 2016. Institui o Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e reforma do Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 jul. 2016. Seção 1, p. 16.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017. Fica homologado o Parecer CNE/CP nº 15/2017. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 dez. 2017. Seção 1, p. 146.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Indagações sobre currículo*. Brasília, 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Ministro empossa mais dois integrantes de sua equipe*. Brasília, 2007b. Disponível em: <<http://portal.MEC.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/8390-sp-1380871592>>. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Por uma política curricular para a Educação Básica: contribuição ao debate da Base Nacional Comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento*. Brasília, 2014. Disponível em: <<https://ipfer.com.br/gper/wp-content/uploads/sites/2/2017/12/Governo-Federal-Diretrizes-Aprendizagem.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Segunda versão da Base Nacional Comum é entregue a CNE para avaliação*. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/35821-segunda-versao-da-base-nacional-comum-e-entregue-ao-cne-para-avaliacao-final>>. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Etapas do ensino médio é homologada e Base Nacional Comum Curricular está*

completa. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=72011>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC); Ministério do Desenvolvimento Social (MDS); Ministério do Esporte (ME); Ministério da Cultura (MinC). Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação [...]. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 abr. 2007. Seção 1, p. 5.

CALLEGARI, C. *Carta aos conselheiros do Conselho Nacional de Educação* [Brasília, 29 de junho de 2018]. In: FREITAS, L. C. *Avaliação Educacional: Blog do Freitas*. 2018. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2018/06/carta-aos-conselheiros-do-cne.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO (Consed). *MEC recebe contribuições de Consed e Undime para a BNCC*. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/MEC-recebe-contribuicoes-de-consed-e-undime-para-a-bncc>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

CRAIDE, S.; BRANDÃO, M. Base Comum Curricular é homologada: MEC garante recursos para implementação. *Agenda Brasil*, Brasília, 20 dez. 2017. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-12/base-comum-curricular-e-homologada-mec-garante-recursos-para-implementacao>>. Acesso em: 3 out. 2018.

CURY, C. R. J. Os desafios da construção de um Sistema Nacional de Educação. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Conae), 2010, Brasília. *Artigos*. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/2010/pdf/documentos/artigos/jamil_cury.pdf>. Acesso em: 22 maio 2020.

DALE, R. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out./dez. 2010.

DOURADO, L. F. *Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira*. Goiânia: Ed. da Imprensa Universitária, Anpae, 2017.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (Org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: Anpae, 2018.

FERNANDES, F. C. *Entrevista exclusiva: Secretário do MEC avalia a CONEB e destaca participação da CONTEE*. [Entrevista concedida a] Daniele Moraes. In: CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DE EDUCAÇÃO DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO (Contee). *Educação*. Brasília, 30 abr. 2008. Disponível em: <<http://www.contee.org.br/noticias/educacao/nedu472.asp>>. Acesso em: 20 maio 2020.

FERNANDES, F. C. Entrevista: a Conferência Nacional de Educação (CONAE) e o Plano Nacional de Educação (PNE). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31,

n. 112, p. 1031-1058, jul./set. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/19.pdf>>. Acesso: 10 jan. 2020.

FERNANDES, C. O.; FREITAS, L. C. *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação*. Brasília: MEC, SEB, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>>.

FÓRUM NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO (FNPE). *Convocatória para construção da Conferência Nacional Popular de Educação (Conape)*. Brasília, 2017. Disponível em: <https://cnpe.org.br/images/stories/2017/convocatoria_adesao_a_conape_2018f.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

FÓRUM NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO (FNPE); CONFERÊNCIA NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO (Conape), 2018. *Documento final: plano de lutas*. 2018. Disponível em: <<http://fnpe.com.br/docs/documentos/docs-conferencia/fnpe-conape2018-documento-final-planodelutas.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

FREITAS, L. C. Base nacional (mercadológica) comum. In: FREITAS, L. C. *Avaliação Educacional: Blog do Freitas*. 2015. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2015/07/20/base-nacional-mercadologica-comum/>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

FUNDAÇÃO LEMANN. *Apoio a Base Nacional Comum Curricular: todos os alunos e alunas têm o direito a uma educação de qualidade*. São Paulo, [201-?]. Disponível em: <<https://fundacaolemann.org.br/projetos/apoio-a-base-nacional-comum-curricular>>. Acesso em: 12 out. 2019.

GOMES, N. L. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: MEC, SEB, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>>.

GONZÁLES ARROYO, M. *Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo*. Brasília: MEC, SEB, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>>.

LIMA, E. S. *Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano*. Brasília: MEC, SEB, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag1.pdf>>.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, maio/ago. 2004.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas públicas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, jan./abr. 2006.

MOREIRA, A. F. B. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 9-22, jan./jun. 1996.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: MEC, SEB, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM (MBNC). *A construção da BNCC*. [201-?]. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/a-construcao-da-bncc/>>. Acesso em: 19 maio 2020.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009.

PINTO, J. M. R. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 108-135, set. 2002.

RATIER, R.; PERES, P.; ALVES, A. Conheça Manuel Palácios, novo secretário de Educação Básica do MEC. *Nova Escola [Online]*, 2015. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/2815/conheca-manuel-palacios-novo-secretario-de-educacao-basica-do-MEC>>. Acesso em: 12 dez. 2019.

RIBEIRO, R. J. Base Nacional Comum Curricular – BNCC: num Brasil sem diálogo, a escola vira uma arena de disputas. [Entrevista concedida a] João Vitor Santos. *IHU Online [Revista do Instituto Humanitas Unisinos]*, 4 dez. 2017. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7146-num-brasil-sem-dialogo-escola-vira-arena-para-disputas>

SAVIANI, D. Política educacional no Brasil após a ditadura militar. *Revista HISTEDBR*, Campinas, v. 18, n. 2, p.291-304, abr./jun. 2018.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (SEERS). *Senadores assumem compromisso de ajudar Secretário da Educação*. Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<https://educacao.rs.gov.br/senadores-assumem-compromisso-de-ajudar-secretarios-da-educacao/>>. Acesso em: 20 maio 2020. [Checar referência ABNT.](#)

SEMIS, L. Katia Smole é a nova secretária de Educação Básica do MEC. *Nova Escola [Online]*, 2018. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/11850/katia-smole-e-a-nova-secretaria-de-educacao-basica-do-MEC>>. Acesso em: 10 dez. 2018

SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA (SBPC). *CNE aprova BNCC do ensino médio*. São Paulo, 2018. Disponível em: <<http://portal.sbpnet.org.br/noticias/cne-aprova-bncc-do-ensino-medio/>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Quem somos*. [s. d.]. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

TRÊS novos secretários tomam posse no Ministério da Educação. *Correio Braziliense*, Brasília, 9 abr. 2013. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2013/04/09/ensino_educacaobasica_interna,359477/tres-novos-secretarios-tomam-posse-no-ministerio-da-educacao.shtml>. Acesso em: 25 jan. 2020.

TUTTMAN, M. T.; AGUIAR, M. A. S. A construção da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental: uma visão crítica. In: SIQUEIRA, I. C. P. (Org.). *BNCC: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 81-94. (Processos e Demandas no Conselho Nacional de Educação – CNE).

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (Undime). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: adesão dos municípios*. [S. l.], 2012. Disponível em: <<https://undime.org.br/noticia/pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa-adesao-dos-municipios>>. Acesso: 12 out. 2018.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (Undime). *Undime e Consed lançam Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular*. [Brasília]: Consed, Undime,, 2017. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/consed-e-undime-lancam-guia-de-implementacao-da-base-nacional-comum-curricular>>; <https://undime.org.br/uploads/documentos/phpBPoe6a_59973febd90d7.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

VALLADARES, M. T. R. *et al.* Contexto da construção da primeira e segunda versões da Base Nacional Comum Curricular no Componente Curricular de Geografia. *Giramundo*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 7-18, 2016.

Márcia Angela da Silva Aguiar, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é professora titular da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (2014–2018), coordenadora do Observatório de Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, UFPE, Brasil.
marciaangelaaguiar@gmail.com

Malvina T. Tuttmann, doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), é professora titular e ex-reitora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), de 2004 a 2011. Foi membro do Conselho Nacional de Educação (2012–2018), presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2011. Atualmente é presidente do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEE-RJ).
malvina.tuttmann@gmail.com

Recebido em 5 de fevereiro de 2020

Aprovado em 25 de fevereiro de 2020

Breve histórico do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil

Maria Helena Guimarães de Castro

Resumo

Na passagem para o século 21, em âmbito internacional, surgia um novo paradigma de organização pedagógica e curricular em que os processos avaliativos são o instrumento essencial de gestão. Desde 1995, o Brasil vem construindo o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), e os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997, trouxeram orientações sobre os conteúdos e os resultados da escolaridade básica. Em 1998 foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais que, apesar de obrigatórias, não impactaram o ensino nas escolas. Em 2007, a aplicação censitária do Saeb/Prova Brasil e a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) provocaram rankings de desempenho entre as escolas. Não havendo currículos com uma base comum, as avaliações transformaram-se em referência para os sistemas de ensino. Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) converteu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em estratégia para cumprir suas metas. Após debates e consultas públicas, a BNCC referente a educação infantil e ensino fundamental foi homologada em 2017 e a parte do ensino médio, em 2018.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; políticas públicas em educação; reforma curricular.

Abstract

A brief history of the process of development of the Brazilian Base Nacional Comum Curricular

Moving into the 21st century, on the international scene, a new paradigm for pedagogical and curricular administration was formed, in which evaluations became essential managerial tools. Since 1995, Brazil had been developing a system for the evaluation of education, the Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). The 1997 document *Parâmetros Curriculares Nacionais* presented guidelines about the contents and results of basic education. In 1998, the *Diretrizes Curriculares Nacionais* were set and, although being compulsory, they had no impact over school teaching. In 2007, the census application of Saeb/ProvaBrasil and the development of the *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)* led to competitions for the best performance between schools. Since no curricula followed a common base, evaluations turned into a reference for educational systems. In 2014, the document *Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)* turned the common national curricular base into a strategy to reach its goals. Upon debates and public consultations, the *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* for childhood and primary education was approved in 2017, followed by the one for secondary education in 2018.

Keywords: Base Nacional Comum Curricular; public policies for education; curriculum reform.

Resumen

Breve histórico del proceso de elaboración de la Base Nacional Común Curricular en Brasil

En la transición al siglo XXI, a nivel internacional, surgió un nuevo paradigma de organización pedagógica y curricular en el que los procesos de evaluación son el instrumento esencial de gestión. Desde 1995, el Brasil ha construido el Sistema de Evaluación de la Educación Básica (SAEB), y los Parámetros Curriculares Nacionales, de 1997, proporcionaron orientaciones sobre los contenidos y los resultados de la escolaridad básica. En 1998, fueron instituidas las Directrices Curriculares Nacionales que, aunque obligatorias, no impactaron la enseñanza en las escuelas. En 2007, la aplicación del censo de Saeb/Prova Brasil y la creación del Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB) provocaron disputas de rendimiento entre las escuelas. Con la falta de currículos con una base común, las evaluaciones se han convertido en una referencia para los sistemas educativos. En 2014, el Plan Nacional de Educación (PNE 2014-2024) convirtió la Base Nacional Común Curricular (BNCC) en una estrategia para cumplir sus metas. Después de debates y consultas públicas, la BNCC referente a la educación infantil y la educación primaria fue aprobada en 2017 y la parte de la educación secundaria en 2018.

Palabras clave: Base Nacional Común Curricular; políticas públicas en educación; reforma curricular.

Introdução

Como todo depoimento, este também tem suas limitações e sintetiza uma leitura particular do longo processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que ganha força a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE). Por mais isenta que seja minha visão, tive uma atuação político-institucional nas decisões e na articulação com diferentes atores, portanto minha análise é a de quem presidiu o Comitê Gestor da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, instituído pela Portaria MEC nº 790, de 27 de julho de 2016:

Art. 4º O Comitê Gestor será constituído pela Secretária-Executiva do Ministério da Educação – MEC, que o presidirá, pelo Secretário de Educação Básica, que será o seu Secretário-Executivo, e pelos titulares e suplentes dos seguintes órgãos e entidades vinculadas ao MEC:

I – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi);

II – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec);

III – Secretaria de Educação Superior (SESu);

IV – Secretaria de Articulação dos Sistemas de Ensino (Sase); e

V – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

[...]. (Brasil. MEC. Portaria..., 2016).

O Comitê, entre outras atribuições, foi responsável por propor definições, orientações e diretrizes para a elaboração da versão final e implementação da BNCC, como também por indicar especialistas para redigir essa versão.

É importante registrar que o processo de revisão e finalização da 3ª versão da BNCC teve o apoio essencial do ministro Mendonça Filho, sem o qual não teria sido possível realizar uma tarefa tão complexa numa conjuntura política bastante adversa. Aliás, esse foi um ponto decisivo para que eu aceitasse o convite do ministro para a Secretaria Executiva do Ministério da Educação (MEC). Minhas condições eram basicamente dar continuidade ao processo de elaboração da BNCC e ao andamento dos trabalhos sobre a reforma do ensino médio. Desde meados de 2014, eu estava envolvida nos dois projetos aos quais me dediquei com compromisso profissional e convicção política. Ambos representavam um passo importante para mudanças estruturais na educação brasileira.

Entre os principais atores que participaram do processo, destaco: os gestores do MEC e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed); a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); a Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação (CNE), responsável pelo parecer e pela resolução da BNCC; as Comissões de Educação do Congresso Nacional; as entidades representativas do setor de educação, os sindicatos, as associações, as universidades; os movimentos e as entidades do terceiro setor, representativos da sociedade civil; os especialistas em educação; os organismos internacionais; e os especialistas nacionais e

internacionais em reformas curriculares. Todos os interlocutores mencionados tiveram papel relevante no processo de revisão e finalização da BNCC, tanto os apoiadores como os opositores da Base. Destaco o apoio imprescindível de alguns: o Consed, a Undime e o CNE, além das importantes contribuições do Movimento pela Base, que representa diversas entidades do terceiro setor envolvidas no debate desde 2013, antes mesmo da aprovação do PNE.

A BNCC é fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira em geral. A 1ª versão do documento foi disponibilizada para consulta pública entre outubro de 2015 e março de 2016 e recebeu mais de 12 milhões de contribuições, provenientes de indivíduos, organizações e redes de educação de todo o Brasil, sistematizadas por pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Também foi alvo de análises e pareceres de especialistas, associações científicas e professores universitários.¹

Publicada em abril de 2016, a 2ª versão da BNCC foi debatida por mais de 9 mil professores, gestores, especialistas e entidades de educação, em seminários organizados pelo Consed e pela Undime em todas as unidades da Federação, entre 23 de junho e 10 de agosto de 2016. Os seminários estaduais encerraram o ciclo de consulta previsto para a 2ª versão, e seus resultados foram sistematizados e organizados em relatório produzido por um grupo de trabalho composto por Consed e Undime, com base em análise realizada pela UnB. Esse relatório foi encaminhado ao Comitê Gestor.

Além do relatório com o posicionamento conjunto do Consed e da Undime sobre a 2ª versão da BNCC, leitores críticos (especialistas, associações científicas e professores universitários) produziram pareceres relativos a diferentes etapas, áreas e componentes curriculares, que igualmente subsidiaram a revisão e a construção da 3ª versão da Base.² A versão final, preparada por especialistas de cada área do conhecimento sob a coordenação de Ghisleine Trigo, contou com a valiosa participação crítica de profissionais de ensino e da sociedade civil e foi amplamente debatida nas audiências públicas do CNE.

Em abril de 2017, considerando as versões anteriores do documento, o MEC encaminhou ao CNE a 3ª e última versão da BNCC da educação infantil e do ensino fundamental, que foi aprovada e homologada (Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017), após receber novas sugestões para seu aprimoramento nas audiências públicas realizadas nas cinco regiões brasileiras, com ampla participação da sociedade.

Em abril de 2018, o MEC encaminhou ao CNE o documento da etapa do ensino médio, concluindo a sistematização da BNCC da educação básica, alinhada às orientações da Lei da Reforma do Ensino Médio (Brasil. Lei nº 13.415, 2017). Após debates, críticas e sugestões por meio das audiências públicas feitas pelo CNE, foi instituída a BNCC do ensino médio pela Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018.

¹ A relação completa dos colaboradores encontra-se no *site* do MEC (Brasil. MEC, 2016).

² A revisão do texto final contou com a colaboração de Guiomar Namó de Mello e de especialistas das áreas.

A 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (Brasil. MEC, 2018) complementa e revisa a 2ª versão (Brasil. MEC, 2016) e cumpre a atribuição do MEC de encaminhar ao CNE a proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, pactuada com os estados, o Distrito Federal e os municípios.

O debate sobre a Base não é novo. Prevista na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil. Lei nº 9.394, 1996) e no Plano Nacional de Educação (Brasil. Lei nº 13.005, 2014), a BNCC passou por diferentes momentos. Já no final dos anos 1990 e na primeira década do século 21, os resultados insuficientes das avaliações nacionais trouxeram para o centro do debate a questão do currículo e da valorização e formação dos professores como elementos estratégicos das políticas de melhoria da qualidade e da equidade do sistema educacional brasileiro.

Antecedentes

Nos últimos 20 anos, com a massificação da escola básica e o impacto das novas tecnologias na produção e distribuição do conhecimento, consolida-se uma tendência de reforma educacional com ênfase em mudanças curriculares. Essa tendência considera a apropriação dos conhecimentos historicamente construídos como necessária, mas não suficiente, pois entende ser preciso ir além e aplicá-los às situações cotidianas que demandam a intervenção na realidade. A nova vertente de reformas curriculares propõe não só a reconstrução, mas a mobilização dos conhecimentos para intervir em situações de diferentes graus de complexidade. O currículo não é mais centrado no conhecimento, nem no aluno, mas na aprendizagem e no resultado, entendido como aquilo que o discente sabe e é capaz de fazer. Por essa razão é também denominado currículo referenciado em competências.

A grande inovação que a sociedade do conhecimento impõe à educação direciona-se ao seu núcleo central: o que aprender e como ensinar e avaliar o aprendido, ou seja, dirige-se ao currículo e aos aspectos pedagógicos. Em grande medida, reflete os debates da Conferência Mundial de Educação da Unesco, realizada em Jomtien em 1990,³ processo esse reforçado com a atuação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE; em inglês: Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD) e o lançamento do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) em 1998, indicando os rumos que a inovação educacional deveria tomar.

A primeira aplicação do Pisa no ano 2000 teve a participação de 40 países, entre eles o Brasil,⁴ e representa um marco importante nos debates acerca das inovações educacionais e da ênfase no currículo por competências, que ganha

³ Conferência Educação para Todos, da qual surge o conceito de necessidades básicas de aprendizagem apresentado no documento *Declaração mundial sobre educação para todos* (Unesco, 1990).

⁴ O Brasil foi o primeiro país não membro da OCDE a aderir ao Pisa em 1998. Como presidente do Inep à época, integrei o comitê organizador representando os países convidados. O apoio do ministro Paulo Renato de Souza foi essencial para viabilizar essa participação.

crescente espaço nos países da OCDE. Desde então, o Pisa tem sido regularmente aplicado a cada três anos e sua última edição, em 2018, teve a participação de 79 países. Os estudos e as pesquisas que orientam a permanente revisão e atualização das matrizes do Pisa têm influenciado as reformas educacionais em todo o mundo.

No novo cenário tecnológico, fica cada vez mais claro que viver e ser criativo, participativo, produtivo e responsável requer muito mais do que a acumulação de conhecimentos. Aprender a aprender, saber lidar com a informação disponível, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções tornam-se objetivos mais valiosos do que a ênfase na memorização da escola tradicional do passado. Os resultados das aprendizagens precisam se expressar na possibilidade de operar o conhecimento em situações-problema que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes. A esse conhecimento mobilizado, operado e empregado na situação se deu o nome de competência, assim descrito no documento da OECD (2001) sobre as competências-chave para o sucesso da aprendizagem.

Gradativamente vai surgindo um consenso sobre a importância de avaliar e prestar contas em sistemas de educação massificados. Discute-se, de um lado, a necessidade de assegurar a todos o direito de aprender e diminuir as desigualdades e, de outro, a de ampliar os investimentos em educação, desenvolver o capital humano e melhorar a produtividade dos países. Os debates que caracterizaram a passagem para o século 21, no Brasil e no mundo, destacam a educação como eixo estratégico do desenvolvimento sustentável na sociedade do conhecimento.

Em suma, as avaliações internacionais e a intensa discussão que se dá em vários países sobre as inovações educacionais demandadas pela sociedade do conhecimento configuram um novo paradigma da educação com base em competências, habilidades, atitudes e valores como referência da organização pedagógica e curricular e em processos avaliativos como instrumento essencial de gestão. Esse novo paradigma, apesar de grande resistência em alguns setores, vai se fortalecendo em diferentes países. Os conteúdos disciplinares passam a servir ao desenvolvimento das competências e habilidades e promovem uma revolução na teoria e na prática pedagógica.

Muitos estudos e documentos sobre política educacional registram essa nova visão da educação. Entre as inúmeras referências, o documento da OECD (2001), os relatórios dos resultados do Pisa/OCDE e os estudos realizados por diferentes instituições e pesquisadores podem ser encontrados em Trilling e Fadel (2009), Ettayebi, Jonnaert e Defise (2009), entre outros.

Vários países passaram por reformas curriculares nos últimos anos. É conhecida a iniciativa dos governadores dos estados norte-americanos, em 2008 e 2009, de construir um núcleo curricular nacional de inglês e matemática – os *common core*. Países como Portugal, Chile, Espanha, Austrália, Finlândia, estados do Canadá (Ontário, Alberta, Quebec, British Columbia), França, Singapura, entre outros, passaram por reformas curriculares importantes nas duas últimas décadas (MBNC, [2020]).⁵

⁵ O Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC, [2020]) divulgou vários estudos a respeito das reformas curriculares recentes, disponíveis na aba Biblioteca – Experiências internacionais.

É nesse contexto internacional que o Brasil se insere, principalmente depois da Constituição de 1988, quando se desencadeia o debate da nova LDB, iniciado nesse mesmo ano, com a apresentação do primeiro anteprojeto, e concluído oito anos depois, com a promulgação da Lei nº 9.394/1996. A nova LDB introduz mudanças curriculares consideráveis sintonizadas com o movimento desencadeado pela Conferência de Jomtien, os desafios da sociedade do conhecimento e o novo contexto de construção democrática do Brasil.

A nova LDB desloca o eixo da educação escolar, do ensino para a aprendizagem, numa configuração bastante próxima do que a literatura descreve como as competências para o século 21.⁶ Entre elas, a lei menciona: relação entre teoria e prática em cada disciplina do currículo; capacidade de aprender para adquirir conhecimentos; compreensão do ambiente físico e social; autonomia intelectual; pensamento crítico; compreensão do significado das ciências, das letras e das artes (Mello, 2014). Em seu artigo 9º, inciso IV, a LDB dispõe que uma das incumbências da União é “estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (Brasil. Lei nº 9.394, 1996). Para tanto, não haverá um currículo único nacional, mas sim uma base nacional comum que norteará os currículos dos estados, do Distrito Federal e dos municípios:

Art. 26 Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma *base nacional comum*, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Brasil. Lei nº 9.394, 1996 – grifo nosso).

Estados, Distrito Federal e municípios deveriam construir currículos próprios sobre essa base e caberia aos entes federados decidir sobre outros conteúdos a serem introduzidos nos currículos, bem como a contextualização das propostas pedagógicas. Contudo, nos anos 1990, não havia clareza no Brasil sobre o papel dos estados, do Distrito Federal e dos municípios na definição curricular dentro da estrutura federativa. Acreditava-se que uma base nacional comum seria uma interferência indevida na autonomia dos entes federados. Isso explica, em grande medida, as dificuldades no desenvolvimento da BNCC.

Algumas iniciativas pós-LDB de 1996

Desde sua criação, em novembro de 1995, o CNE⁷ tem produzido orientações normativas – Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) – para todos os níveis e modalidades da educação básica e profissional e do ensino superior. Como órgão

⁶ Para uma análise das inovações da LDB de 1996, ver Mello (2014).

⁷ Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995. Essa instituição teve início como Conselho Superior de Ensino em 1911, passou a ser Nacional de Educação em 1931, mudou para Federal de Educação em 1961 e voltou a ser Nacional de Educação em 1995.

normativo, o papel do CNE é trabalhar os valores e princípios de caráter doutrinário que devem reger a elaboração curricular.

O MEC produziu e distribuiu Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a partir de 1997, para todos os níveis da educação básica, propondo conteúdos e tratamento pedagógico para cada disciplina do currículo e para cada ano de escolaridade. Os PCN não eram obrigatórios, constituíam uma referência curricular oferecida aos estados e municípios por livre adesão.

Influenciado pelas determinações da Constituição de 1988, de plena autonomia dos entes federados, o pensamento dos anos 1990 considerava a definição de um currículo nacional no Brasil incompatível com o regime federativo e associou a base nacional comum com as DCN. Estas, por serem obrigatórias, deveriam ter caráter doutrinário amplo, cabendo aos entes federados e às escolas construírem seus próprios currículos. O primeiro conjunto dessas diretrizes estão na Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998, para o ensino fundamental, e na Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, para o ensino médio.

No entanto, os educadores e os gestores engajados nas políticas educacionais desse período entendiam que as diretrizes eram insuficientes para organizar a estrutura didático-pedagógica da educação básica e impactar o ensino nas escolas. Isso levou o Executivo federal a preparar orientações mais específicas quanto aos conteúdos curriculares e aos resultados esperados da escolaridade básica.⁸ Essas orientações mais específicas levaram o nome de Parâmetros Curriculares Nacionais, distribuídos em larga escala para os sistemas de ensino e as escolas do País e considerados material de referência para programas de formação continuada de professores e gestores.⁹ Para o ensino médio, houve duas versões: PCN (Brasil. MEC. SEB, 1997) e *PCN+ (Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais)*.

Pela primeira vez, o termo “curriculares” aparece associado ao conceito de “parâmetros”, os quais desempenharam um papel mais concreto de apoio pedagógico para escolas e professores do que as diretrizes. Não sendo obrigatórios, os parâmetros não foram identificados como base comum. Além disso, eles não previam uma progressão das aprendizagens, o que veio a ser uma característica fundamental da BNCC aprovada em 2017. Os PCN mostraram que, no espaço entre as orientações políticas e filosóficas das DCN e a realidade das escolas, havia um vazio que precisa ser preenchido para deixar claro a docentes e gestores quais aprendizagens são esperadas (Mello, 2014).

O MEC assumiu diretamente a formação dos professores para a implantação dos PCN, mas faltou uma política de apoio e fortalecimento da capacidade técnica de estados e municípios para que desenvolvessem seus próprios currículos. Não estava claro que esse conjunto normativo deveria constituir a base nacional comum

⁸ Na gestão do ministro Paulo Renato Souza, a elaboração dos PCN foi liderada por Iara Glória Areias Prado, secretária de Ensino Fundamental, de 1995 a 2002.

⁹ Uma descrição desse processo de educação continuada encontra-se no livro *O Brasil dos professores: parâmetros em ação* (Brasil. MEC. SEF, 2002).

determinada no artigo 26 da LDB, sobre a qual estados e municípios construiriam seus próprios currículos. A transposição do currículo para a prática acabou sendo feita por meio dos livros didáticos. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi se aperfeiçoando segundo as orientações dos PCN, sem que a escolha dos livros adquiridos pelo MEC seguisse um projeto pedagógico da escola ou rede de ensino.

As fragilidades do regime de colaboração e de articulação dos entes federados não foram os únicos fatores que dificultaram a promoção das mudanças curriculares do Brasil. Questões ideológicas também mobilizaram setores das universidades e associações que rejeitavam o enfoque curricular por competências da LDB de 1996.

Nesse quadro fragmentado do ponto de vista curricular, o Brasil construiu um robusto sistema de avaliação educacional e introduziu importantes inovações no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a partir de 1995.¹⁰ O Saeb passou a avaliar leitura e matemática nas séries finais de cada ciclo; incluiu, pela primeira vez, o terceiro ano do ensino médio; ampliou a amostra de alunos avaliados, abrangendo escolas do setor privado; adotou nova metodologia – a Teoria de Resposta ao Item (TRI) –; e, desenvolveu testes com base em nova matriz de avaliação (Brasil. Inep, 2020). Esse conjunto de mudanças permitiu a construção de escalas de proficiência e métricas avançadas comparáveis ao longo do tempo. Vários estados e alguns municípios também criaram seus sistemas próprios de avaliação.

A partir de 2007, a aplicação censitária do Saeb/Prova Brasil em todas as escolas públicas de ensino fundamental e a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) desencadearam grande disputa entre as escolas e as redes públicas em busca de melhores desempenhos. As matrizes dos descritores, que servem de referência para a elaboração das provas, acabaram na prática sendo determinantes do currículo pela influência que exercem sobre a produção de materiais didáticos. Em suma, na ausência de currículos construídos a partir de uma base comum, as avaliações transformaram-se também na referência dos sistemas de ensino.

O Enem, por sua vez, originalmente implantado em 1998, tinha por objetivo servir como autoavaliação do aluno ao final da educação básica, podendo ser utilizado como critério de acesso ao ensino superior nos processos seletivos das universidades. Sendo um exame de saída do ensino médio, de caráter voluntário, o Enem avaliava as competências e as habilidades gerais que todos os estudantes deveriam adquirir ao final da escolaridade básica obrigatória e representou importante avanço conceitual e pedagógico nos processos avaliativos.¹¹ A partir de 2009, esse exame se transformou em vestibular nacional e passou a definir o currículo do ensino médio, o que causou graves distorções no sistema.

¹⁰ Como presidente do Inep, na gestão do ministro Paulo Renato Souza, fui responsável pela reformulação do Saeb, pela implantação de avaliações como o Provão, o Enem e as internacionais, e pela revisão e atualização das estatísticas educacionais (censos da educação brasileira). De 1995 a 1996, o Inep era subordinado à Secretaria de Avaliação e Inovação Educacional, transformando-se em autarquia em 1997.

¹¹ O desenho do Enem original foi liderado por Maria Inês Fini, então diretora de Avaliação para Certificação de Competências no Inep (1996-2002).

BNCC e DCN em debate

Na primeira década dos anos 2000, mudanças na orientação das políticas educacionais levam o MEC e o CNE a rever as DCN dos anos 1990 e produzir novas diretrizes para todas as etapas e modalidades da educação básica. Nesse período, o Congresso Nacional aprovou inúmeras emendas à LDB, introduzindo novos conteúdos “obrigatórios” nos currículos desse nível de ensino. Além das mudanças na lei, o próprio CNE produziu novas DCN para todas as etapas da escolaridade básica, sem que houvesse uma discussão ampla sobre a base nacional comum. O objetivo dessas novas diretrizes foi substituir as dos anos 1990 por outro discurso pedagógico doutrinário, passando ao largo das determinações de base nacional comum estabelecidas pela LDB.

Nesse quadro curricular confuso, muitos estados e municípios elaboraram e implementaram propostas curriculares ao longo da primeira década do século 21, entre eles São Paulo,¹² Pernambuco, Ceará, Rio Grande do Sul, Goiás, Espírito Santo, Paraná, Minas Gerais, além de várias capitais, por exemplo, São Paulo e Rio de Janeiro.

Por outro lado, os PCN continuaram servindo como referência para a produção de materiais didáticos. Vários estados e municípios – Ceará, Minas Gerais, São Paulo, por exemplo – elaboraram matrizes de avaliação de competências e habilidades, alguns desenvolveram currículos completos com materiais para professores e alunos.

De toda forma, ocorreram importantes iniciativas curriculares que influenciaram o processo de construção da BNCC, impulsionado a partir de 2014 pela aprovação do PNE. Gradativamente, consolida-se a ideia de que é preciso cumprir a LDB, superar a fragmentação curricular e iniciar a construção de uma base nacional comum curricular que sirva de norte para todos os currículos do País.

Nos debates que precederam o PNE, ganha força a discussão sobre a base comum curricular, que se transforma em bandeira do Consed, da Undime e de movimentos e organizações do terceiro setor, sob a liderança do MEC. Grupos de educadores começam a discutir, em diferentes espaços, os conceitos pedagógicos do que seria uma base nacional comum curricular. Experiências de outros países – da Austrália, por exemplo –, foram consultadas e debatidas, assim como as experiências e iniciativas de reforma curricular ocorrida em diferentes estados brasileiros. Com o apoio do Consed, da Undime e de outros setores organizados – institutos e fundações, mídia, empresários, políticos, educadores –, a base ganha força de lei como uma das estratégias centrais do PNE, com ênfase no regime de colaboração e na promoção da qualidade do ensino.

Em grande medida, as lições aprendidas com as DCN e os PCN, ao lado dos resultados insatisfatórios das avaliações nacionais, mostraram aos gestores das redes públicas a necessidade de estabelecer uma base nacional comum curricular que orientasse a organização pedagógica das escolas e definisse o que os alunos devem

¹² São Paulo lançou a proposta de reforma curricular em 2007, na minha gestão à frente da Secretaria Estadual de Educação. Os programas curriculares *Ler e escrever* e *São Paulo faz escola* foram implementados a partir de 2008, com materiais didáticos para todos os componentes curriculares, revisão e atualização das avaliações externas e ações permanentes de formação dos professores.

aprender, respeitando o regime de colaboração federativo do Brasil. Os debates deixaram claro que, além das diretrizes, haveria espaço para uma base nacional comum curricular que fosse obrigatória, sem, no entanto, ferir a autonomia de estados, Distrito Federal e municípios para formular seus próprios currículos.

O PNE converteu a BNCC em estratégia para cumprir suas metas. Mais do que isso, o Plano estabeleceu que a Base deveria ser discutida por uma instância permanente de negociação e cooperação entre a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, com a finalidade de pactuar consensos sobre os direitos de aprendizagem, a conceituação pedagógica e os objetivos da Base. Sob a coordenação do MEC, inicia-se em 2014 um longo processo de debates com ampla participação de estados e municípios, CNE, associações, universidades, educadores e grande protagonismo do terceiro setor. Apesar da resistência de setores representativos da educação, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), o processo de construção da BNCC acelerou-se.

Uma série de seminários precedeu a elaboração da 1ª versão da BNCC, lançada pelo MEC em setembro de 2015, que recebeu 12 milhões de contribuições durante o processo de consulta pública. Em maio de 2016, o MEC divulga a 2ª versão, aperfeiçoada e revisada, com o compromisso de submetê-la à discussão dos seminários regionais do Consed e da Undime. Estes reúnem 9 mil professores, gestores e especialistas de escolas públicas para analisar a proposta da BNCC. Em setembro de 2016, o Consed e a Undime encaminham ao ministro da Educação e ao Comitê Gestor um relatório contendo críticas e recomendações para a revisão da Base.

A BNCC: impasses e perspectivas

Após um período bem sucedido de expansão da cobertura da educação básica, o Brasil passa a enfrentar um desafio muito maior, que é o de melhorar a qualidade das aprendizagens e a equidade do sistema. Os resultados das avaliações de desempenho escolar nesse nível de ensino no início da década eram muito insatisfatórios e, infelizmente, continuam sendo. Mas o desafio do novo século é maior e mais complexo. As mudanças tecnológicas no mundo do trabalho e nas relações sociais passam a demandar um cidadão mais escolarizado, mais autônomo, capaz de aplicar conhecimentos para melhorar sua vida, mais solidário com a comunidade, mais persistente no seu projeto de vida e resistente às adversidades. Preparar os futuros cidadãos para o enfrentamento dos complexos desafios do mundo contemporâneo e assegurar a todos as aprendizagens essenciais e uma formação integral constitui grande compromisso da BNCC.

Um dos temas mais debatidos durante o processo de revisão e finalização da Base diz respeito ao conceito de competência, que fundamenta a versão final e encontra muita resistência entre associações e universidades brasileiras. No entanto, o documento final de revisão da 2ª versão, fruto dos seminários realizados pelo Consed e pela Undime, indicou a opção dos gestores e professores das redes por

uma base curricular referenciada em competências, nos moldes das novas propostas curriculares implantadas em vários estados e municípios.

Com base nessas recomendações e nas determinações da LDB, o Comitê Gestor decidiu fundamentar a versão final da BNCC no desenvolvimento de competências e habilidades que devem orientar a aprendizagem em todos os níveis e modalidades da educação básica. De acordo com o PNE, o princípio do direito à educação inspira e referencia as normas das diretrizes e a Base. Contextualizados nos valores que fundamentam a educação escolar, os direitos de aprendizagem representam a expressão político-institucional do compromisso que o Brasil assume com seu futuro e com a educação das novas gerações. No entanto, os direitos e os princípios só se concretizam na sala de aula se houver alguma mediação pedagógica. É nesse espaço de mediação que se insere a BNCC tal como veio a ser concebida e caracterizada desde 2014 até a versão final aprovada pelo CNE.

Entende-se que os direitos de aprendizagem definidos nos documentos legais e normativos da educação brasileira envolvem duas dimensões: a técnico-pedagógica, relativa aos resultados – a aprendizagem aconteceu ou não e por que; e a política – o direito do aluno foi assegurado ou não e por que. A competência nesse sentido é uma forma de mediar o direito de aprendizagem e o saber fazer, de modo que possam ser acompanhados pelo professor, pela escola, pela família e pelo sistema.

Pautada pelo direito à educação, como estabelece a Constituição, a estrutura da BNCC procura dar rumo mais específico à ação pedagógica. Entre as opções estabelecidas na versão final desse documento, destaco as seguintes:

- a reafirmação da intencionalidade como marca de todo ato educativo no contexto escolar;
- a adoção de uma abordagem pedagógica de desenvolvimento e formação integral que informa a progressão das aprendizagens; e
- a opção por estabelecer a mediação entre princípios e direitos, de um lado, e expressões observáveis desses princípios e direitos, de outro, adotando o conceito de competência para descrever o que o aluno deverá saber e saber fazer como resultado do processo educativo escolar.

Em síntese, os trabalhos de revisão e finalização da BNCC, após idas e vindas, críticas, debates e recomendações, resultaram em um documento organizado de acordo com as seguintes premissas pactuadas pelo Comitê Gestor:

- 1) O compromisso da Base com o objetivo geral de garantir que cada estudante tenha a oportunidade de desenvolver-se integral, física, intelectual, emocional, social e simbolicamente, participando de forma ativa da vida cultural e social do País, na busca de sua autonomia de pensamento e ação. A BNCC entende que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento se concretizam e se expressam em termos curriculares por meio de competências e habilidades que devem ser asseguradas a todos os alunos nas diferentes etapas da educação básica.
- 2) O compromisso com o desenvolvimento integral, valorizando, em todas as etapas da educação básica e em todos os componentes curriculares, a

- promoção de autoconhecimento, autocuidado, pensamento crítico, criatividade e inovação, abertura às diferenças e apreciação da diversidade, sociabilidade, responsabilidade e determinação.
- 3) A articulação explícita entre princípios, atitudes e valores que devem orientar a definição das competências gerais e das competências e habilidades específicas (os objetivos gerais e os específicos) de áreas do conhecimento e componentes curriculares.
 - 4) A progressão das aprendizagens entre os anos de escolaridade, que deve seguir a lógica própria de encadeamento de conceitos de cada área de conhecimento, para cada ano de escolaridade. A BNCC indica as aprendizagens essenciais em cada área, componente e etapa da educação básica, seguindo uma progressão.
 - 5) A uniformidade em relação às áreas de conhecimento, de modo a contemplar as especificidades de cada uma sem perder de vista os compromissos assumidos para o desenvolvimento integral, com os princípios, os valores e as atitudes propostas.
 - 6) O princípio da igualdade como eixo condutor da BNCC deve ser comum para todo o País, as características locais e regionais ficam por conta da contextualização de conhecimentos. A busca da equidade, num país com autonomia dos entes federados, grande diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, exige currículos diferenciados e adequados a cada sistema, rede e escola, reconhecendo as formas de sociabilidade das várias culturas que são parte da identidade brasileira.
 - 7) A explicitação de que a Base não é currículo, mas sim uma referência obrigatória para a formulação dos currículos e das propostas pedagógicas das redes de ensino e das escolas. Para cumprir tal objetivo, a BNCC deve também pautar as políticas de formação de professores, de avaliação educacional, de orientação dos materiais didático-pedagógicos e da oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.
 - 8) As relações entre BNCC e currículos são de complementaridade. Ambos têm o propósito de melhorar a qualidade das aprendizagens. A Base indica o que deve ser comum, o que se espera que todos aprendam, mas são os currículos que vão criar as condições institucionais e pedagógicas para que as aprendizagens previstas se concretizem. Estes constituem o conjunto de decisões e ações que vão adaptar a BNCC à realidade de sistemas, redes de ensino e escolas, considerando o contexto e as características dos alunos.
 - 9) As decisões curriculares deverão contextualizar os conteúdos dos componentes na realidade regional, estadual e local; definir métodos e estratégias didático-pedagógicas diversificadas; adotar ritmos e conteúdos complementares, se necessário; aplicar procedimentos de avaliação de processo; motivar e engajar os alunos nas aprendizagens; e selecionar, produzir e aplicar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender. As orientações da BNCC devem dar espaço a opções

metodológicas e didático-pedagógicas diversificadas e adequadas às diferentes realidades. A construção de um currículo com base numa referência nacional como a BNCC significa passar do plano normativo propositivo – expresso em competências e habilidades a serem desenvolvidas –, para o plano da ação e da gestão curricular.

- 10) A BNCC deve fortalecer o regime de colaboração. A implementação desse documento é prerrogativa de sistemas e redes de ensino, mas a complexidade da tarefa vai exigir que União, Distrito Federal, estados e municípios somem esforços para a efetivação dos currículos. A sustentabilidade de uma política de Estado como a BNCC depende do fortalecimento de instâncias técnicas e pedagógicas nos sistemas de ensino, função que deverá ser coordenada pelo MEC em parceria com estados e municípios.

Esse conjunto de premissas que pautou os trabalhos de finalização da BNCC e os documentos produzidos para áreas e componentes curriculares foi objeto de inúmeras discussões, reuniões da equipe com o Comitê, análise dos pareceres dos leitores críticos, reuniões com CNE, especialistas, comissão da BNCC/CNE, Consed, Undime, associações etc. Mais de 300 documentos foram produzidos e, em cada rodada de discussão, surgiam novas dúvidas e ideias. Foi um trabalho intenso, mas de grande engajamento e dedicação da equipe. Além das questões técnicas envolvidas nos trabalhos, nosso maior desafio era dialogar com os diferentes atores e encontrar caminhos para superar os entraves que dificultaram a definição da base comum tal como previa a LDB de 1996.

A complexidade maior foi definir a Base do ensino médio, seguindo as mesmas premissas anteriormente destacadas, tendo em vista as mudanças introduzidas pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Tratava-se de elaborar um documento totalmente novo, em contraposição à proposta da 2ª versão, então alinhada às DCN do ensino médio aprovadas em 2012.

Foi grande o desafio de produzir uma Base que desse conta das inovações introduzidas com a reforma e de definir uma parte comum obrigatória que, ao mesmo tempo, contemplasse a parte flexível dos itinerários. Creio, no entanto, que o resultado final foi muito bom ao estabelecer competências e habilidades por área de conhecimento, especificar as de língua portuguesa e matemática, deixando claro que os itinerários podem ser construídos de acordo com as orientações curriculares das escolas e redes de ensino.

Desafios e perspectivas

Passados quase dois anos da aprovação da BNCC de educação infantil e ensino fundamental, os primeiros resultados são promissores. Todas as unidades federativas aprovaram seus currículos nos conselhos estaduais de educação e preparam sua implementação a partir de 2020. Há registros de intenso fortalecimento do regime de colaboração entre cada estado e seus municípios no processo de elaboração e

adaptação dos currículos locais e regionais à BNCC. Vários estados pactuaram com seus municípios a composição de um só currículo para as escolas de suas redes. Há notícias de regionalização de currículos em base territorial – São Paulo, Ceará, Santa Catarina – e ações importantes de formação de professores preparando a implantação da Base. O processo é novo, precisa ser monitorado e representa um passo importante do ponto de vista federativo, seja em relação à otimização de recursos e capacidade técnica para formação docente, seja quanto ao desenvolvimento de inovações e compartilhamento de boas práticas.

No caso do ensino médio, que integra e completa a BNCC da educação básica, há vários desafios a serem enfrentados. Aprovada em dezembro de 2018, a Base dessa etapa requer uma atenção maior, na medida em que significa uma mudança estrutural na arquitetura do modelo atual e segue as determinações da Lei da Reforma do Ensino Médio. Um dos principais desafios é a reformulação do Enem, que na prática se transformou, historicamente, no currículo dessa etapa. Se esse exame não for modificado, não haverá mudança nas escolas e cabe ao MEC liderar o processo. Outros desafios, no âmbito de redes e conselhos estaduais, são preparar propostas curriculares claras para o desenvolvimento da parte comum a partir das competências e habilidades das áreas; incentivar projetos temáticos interdisciplinares; estimular projetos de vida que ajudem os estudantes a fazer escolhas; e construir itinerários de aprofundamento acadêmico e/ou de ensino técnico profissional de acordo com as vocações e os arranjos produtivos locais e/ou regionais.

De todos, o maior desafio é a formação de professores e a construção de uma nova cultura que estimule um trabalho integrado das equipes pedagógicas na articulação das áreas de conhecimento, na organização da parte comum do currículo e na definição de estratégias que reforcem o protagonismo dos estudantes, valorizem suas escolhas e atendam a suas aspirações.

Em suma, o processo de construção e aprovação da BNCC representa apenas o ponto de partida de mudanças curriculares substantivas na educação básica brasileira. É preciso organizar estudos de monitoramento e avaliação da sua implementação, fazer as correções de curso quando necessárias, dar prioridade total à formação de professores e desenvolver a adaptação dos currículos de ensino médio que serão implementados a partir de 2021. Um novo ciclo de políticas públicas educacionais se inicia com o propósito de garantir mais equidade e educação de qualidade para todos.

Referências bibliográficas

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 jul. 2017. Seção 1, p. 7.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Texto compilado disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 29 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer nº 15, de 1 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 de julho de 1998. Seção 1, p. 18.

110

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 dez. 2017. Seção 1, p. 41.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez. 2017. Seção 1, p. 120.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep). *Saeb: Sistema de Avaliação da Educação Básica*. Brasília, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/historico>>. Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular: proposta preliminar – segunda versão*. Brasília: MEC, abril 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 15jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 790, de 27 de julho de 2016. Institui o Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e reforma do Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 jul. 2016. Seção 1, p. 16.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *O Brasil dos professores: parâmetros em ação*. Brasília: MEC/SEF, 2002.

ETTAYEBI, M.; JONNAERT, P.; DEFISE, R. *Currículo e competências*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MELLO, G. N. *Currículo da educação básica no brasil: concepções e políticas*. 2014. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/08/guimar_pesquisa.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2020.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM (MBNC). *Conheça a BNCC*. [2020]. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br>>. Acesso em: 23 abr. 2020.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *Definition and selection of competencies: theoretical and conceptual foundations (DeSeCo)*. Paris: OECD Publishing, 2001. (DeSeCo Background Paper). Disponível em: <<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2020.

SEMINÁRIOS estaduais da BNCC: posicionamento conjunto de Consed e Undime sobre a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular. [S. l., set. 2016]. 22 p. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/09/2016_09_14-Relato%CC%81rio-Semina%CC%81rios-Consed-e-Undime.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2020.

TRILLING, B.; FADEL, C. *21st century skills: learning for life in our times*. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos: conferência de Jomtien. 1990*. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 21 abr. 2020.

Maria Helena Guimarães de Castro, socióloga, foi presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) de 1995 a 2002 e secretária-executiva do Ministério da Educação (MEC) de 2016 a 2018.

mariahelenacas@gmail.com

Recebido em 13 de janeiro de 2020

Aprovado em 27 de fevereiro de 2020

A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: tensões de uma política inacabada

Maria Carmen Silveira Barbosa

Susana Beatriz Fernandes

113

Resumo

O resgate de tensões ocorridas durante a formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referente à educação infantil visa contribuir para o debate ainda em curso. Na introdução, apresentam-se as tensões e as dificuldades que constituíram, desde o início, o processo de elaboração da BNCC, juntamente com a metodologia do texto. Em seguida, problematiza-se o lugar da educação infantil no sistema educacional brasileiro. Posteriormente, discutem-se as complexas relações entre Estado e governo, políticas globais e locais. Por último, questionam-se as possibilidades de uma base ser geradora de processos curriculares diversos. Na conclusão, reflete-se sobre o que esteve e ainda está em disputa no processo de implementação da Base, especialmente na educação infantil (BNCC-EI).

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; educação infantil; problemas político-educacionais.

Abstract

Early Childhood Education in the Common National Curricular Base: tensions of an unfinished policy

The remembrance of the tensions felt during the formulation of the Common National Curricular Base (BNCC) regarding early childhood education aims to add to the ongoing debate. The introduction presents the tensions and difficulties that, as of the early stages, have been part of BNCC's development process, along with this work's methodological presentation. Then, there is a discussion of the place held by early childhood education in the Brazilian educational system. Subsequently, there is a discussion on the complex relations between state and government, as well as on the global and local policies. Finally, the possibilities of a base generating different curricular processes are questioned. In conclusion, there is a debate on what was and still is in dispute in the implementation process of the Common National Curricular Base, especially for early childhood education (BNCC-EI).

Keywords: Common National Curricular Base; early childhood education; public policies.

Resumen

La Educación Infantil en la Base Nacional Común Curricular: tensiones de una política inacabada

El rescate de las tensiones que ocurrieron durante la formulación de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) con respecto a la Educación Infantil tiene como objetivo contribuir al debate en curso. En la introducción, presenta las tensiones y dificultades que constituyeron, desde el principio, el proceso de preparación del BNCC junto con la presentación metodológica de ese texto. Luego, se cuestiona el lugar de la Educación Infantil en el sistema educativo brasileño. Posteriormente, se discuten las complejas relaciones entre el Estado y el gobierno, las políticas globales y locales. Finalmente, se cuestionan acerca de las posibilidades de una base ser generadora de diferentes procesos curriculares. En conclusión, reflexiona sobre lo que estaba y aún está en disputa en el proceso de implementación de la Base Nacional Común Curricular, especialmente en la Educación Infantil (BNCC-EI).

Palabras clave: Base Nacional Común Curricular; Educación Infantil; políticas públicas.

Introdução

Escrever sobre uma política educacional contemporânea considerando a complexidade e as disputas políticas, econômicas e sociais que a envolvem não é tarefa fácil. Isso significa que, neste contexto de incertezas, precisamos, mais do que nunca, continuar os debates sobre os rumos da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), especialmente no que se refere à educação infantil.

As reflexões desenvolvidas neste texto foram provocadas por problematizações presentes em quatro revistas *online* sobre o tema:

- *Revista E-Curriculum*, v. 12, nº 3, 2014. Dossiê: Debates em torno da ideia de bases curriculares nacionais;
- *Revista Debates em Educação*, v. 8, nº 16, jul./dez. 2016. Dossiê: Educação infantil e Base Nacional Comum Curricular: questões para o debate;
- *Revista Retratos da Escola*, v. 13, nº 25, jan./maio 2019. Dossiê: A BNCC e a formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias;
- *Realização: Revista Online de Extensão e Cultura*, v. 3, nº 5, jun. 2016, da qual consideramos apenas o texto de Triches e Aranda (2016): “A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como ação da política educacional: breve levantamento bibliográfico (2014-2016)”.

As três primeiras são dossiês sobre a BNCC publicados entre 2014 e 2019. Por se tratar de um ensaio, optou-se por não analisar discursos específicos, mas indicar os periódicos que nos provocaram este exercício de reflexão crítica. Embora um ensaio seja uma escrita reflexiva, em grande parte subjetiva, buscamos, na abordagem da análise de implantação de políticas públicas proposta por Ball (1993, 2014, 2019), um suporte para nossas argumentações. Entendemos que tal abordagem ajuda a compreender e situar a BNCC no contexto da política brasileira em um momento de transformações radicais, iniciadas em 2013, com a irrupção da disputa pela hegemonia, fraturada pelo *impeachment* de 2016 e apropriada, no campo educacional, pelo polo oposto ao popular: os novos agentes educativos empresariais nacionais e internacionais (Ball; Mainardes, 2019).

A abordagem teórica e metodológica de análise do Ciclo de Políticas de Stephen J. Ball (Ball, 2014; Ball; Mainardes, 2019; Avelar, 2016) compreende a política em “movimento”, com oscilações e disputas, exigindo muita atenção dos analistas e formuladores de políticas. O ciclo de políticas em *actment* (posta em ato ou atuação política) é uma ferramenta de trabalho interessante para pensar a política não como um documento a ser implementado, mas como uma “entidade social” instável, que, ao se mover, é movida. A abordagem do ciclo de políticas está estruturada em três dimensões de análise: contexto de influência, contexto de produção do texto e contexto de prática.

Para Ball (2014, 2019), uma política está em ininterrupta constituição, ela é sempre inacabada, e o autor indica que é na constituição das práticas que se dá a maior disputa das relações de poder. É nela que os agentes sociais, numericamente ampliados, a partir da criatividade, da interpretação e da tradução, podem constituir outros desdobramentos e efeitos, muitas vezes diversos dos originalmente planejados – afinal, a constituição da política nunca é unidimensional. Defendendo sua utilização de Gramsci e Foucault, Ball (1993, p. 182) pede atenção à convergência do pensamento de ambos: “O poder para Foucault, como a hegemonia para Gramsci, não só é imposto de cima para baixo, mas como algo complexo e difuso”. Gramsci fala em “aceitação ativa”; Foucault, em micropoderes, disputando discursos, estabelecendo relações de força, circulando, intersectando.

Nossa interlocução com essa perspectiva de análise centrou-se especialmente no questionamento sobre os contextos de prática, pois as duas primeiras dimensões já foram amplamente analisadas. A formação dos professores e a produção dos currículos nas escolas, terceiro momento do ciclo de política, não parecem estar sendo analisadas como um campo de prática aberto para a discussão, revisão e reescrita do texto da própria BNCC, discrepando tanto das compreensões de agência de Ball (2019) em sua *police enactment* como das de autonomia docente (Contreras, 1997), de cultura escolar (Viñao-Frago, 2017) e de autonomia relativa da escola (Gramsci, 1985).

A integração da educação infantil na educação básica

116

A construção da política de institucionalização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Ministério da Educação (MEC), especialmente no que se refere ao âmbito da educação infantil brasileira, precisa ser compreendida dentro de um contínuo enfrentamento de paradoxos colocados de forma sistemática como parte do processo de integração da educação infantil ao sistema educacional. Integrar um sistema exige assumir, para o bem e para o mal, as suas características identitárias. Dessa forma, financiamento protegido constitucionalmente, currículo, docente com formação superior, avaliação em larga escala e férias foram temas que passaram a ser debatidos na educação infantil desde quando esta se tornou primeira etapa da educação básica.

Participar ou não da elaboração dessa política curricular (BNCC), com base constitucional, iniciada em um governo popular, ou excluir-se da produção de um “documento propositivo”, ponto de partida para o debate nacional que afetaria milhões de bebês e crianças pequenas, suas famílias e trabalhadores e trabalhadoras da educação era a questão colocada. A perspectiva da dissolução da etapa, com a obrigatoriedade dos 4 e 5 anos de idade, e o aniquilamento de um modelo educacional recentemente articulado (Brasil. Lei nº 9.394, 1996) colocava-se como questão central para a sobrevivência da própria educação infantil.

A obrigatoriedade da pré-escola estava levando as crianças de 4 e 5 anos para a escola de ensino fundamental, em tempo parcial, e os grupos empresariais e religiosos conservadores, que sempre evidenciaram grande interesse na socialização da pequena infância e/ou nas verbas ou isenções fiscais dos processos de terceirização, faziam-se

presentes para assumir a creche. Assim, a escolha de participar da BNCC não foi apenas cumprir a exigência legal historicamente acordada, mas uma escolha ético-política para garantir no texto a articulação da etapa e o cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs (Brasil. CNE. CEB, 2009). Afirmar a integralidade do atendimento da creche e pré-escola e a exigência de professor formado – uma vez que somente ele é o profissional responsável pela produção de currículo – manteriam o projeto da educação infantil (EI).

A sustentação dessa tensão pela equipe que participou da elaboração da BNCC-EI em sua fase inicial somente se tornou possível pela interlocução constante com os coletivos de educadores infantis. Nesse cenário, os processos que começaram “de cima para baixo” são disputados para que possam se transformar, pela participação social, em “de baixo para cima”, tendo, assim, compromisso político e legitimidade social. Viviam-se uma situação complexa: situar-se simultaneamente dentro e fora da política do Estado, constituindo a participação e, ao mesmo tempo, procurando romper com a tecnocracia.

Disputas entre as políticas internacionais e as políticas consolidadas localmente

A relação do Estado brasileiro com as políticas educacionais internacionais não começa pelo aspecto propositivo da discussão de um projeto educativo nacional ou pela elaboração de uma política curricular, mas exatamente pelo seu oposto complementar: a política de avaliação. Nos últimos anos, as avaliações da educação pública realizadas nacionalmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), assim como os encaminhamentos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), tornaram-se os grandes referenciais curriculares. Não havia uma base curricular democraticamente construída no âmbito do Estado, mas um currículo mínimo definido pelas empresas editoriais.

No segundo mandato da presidente Dilma Rousseff, com a escolha, em 2015, do então deputado Cid Gomes para a pasta da Educação, a avaliação da educação pública tornou-se a referência para a conquista de melhores resultados escolares (Narlla, 2014). A proposta do MEC era a expansão do modelo de “sucesso educacional” de Sobral, terra natal do ministro, para o currículo, a formação de professores e a avaliação em todo o Brasil.

Como as avaliações necessitam, do ponto de vista tecnológico, de parâmetros para estabelecer controle comparativo, foi necessária a definição de uma proposta curricular nacional. Desse modo, a política de construção de uma BNCC, que está na Meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE), ganhou prioridade, em detrimento de outras metas e estratégias:

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb [...]

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, 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, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (Brasil. Lei nº 13.005, 2014).

Os novos dirigentes do MEC, ao anunciarem a BNCC, convocaram a sociedade brasileira a participar no processo. Nesse momento, também as grandes empresas educacionais se aproximaram ainda mais do governo, inicialmente a partir do Movimento Todos pela Educação, surgido em 2006, e, posteriormente, a sua divisão interna foi denominada Movimento pela Base em 2013.

Havia, em parte desses “parceiros”, tanto o interesse no sentido da definição do que deve ou não estar presente como conteúdo na base (a disputa ideológica) como a oportunidade de gerar a posterior venda de serviços (a disputa econômica). Vale ressaltar que a educação infantil, por sua exigência de ampliação de vagas, se tornou um grande mercado inexplorado no âmbito da construção civil, dos materiais pedagógicos, do mobiliário, da formação e dos eventos. A ampliação da presença de sistemas apostilados e de livros didáticos para a educação infantil já estava constatada em estudos e pesquisas nacionais (Nascimento, 2012; Barbosa; Gobatto; Boito, 2018; Boito; Barbosa; Gobatto, 2016). Segundo Ball (2014, p. 155), a política educacional global virou “uma oportunidade de lucro para *edu-business* globais – tanto o vender quanto o retomar o tema da filantropia”.

A formulação de uma BNCC-EI é uma demanda legítima da população brasileira, consagrada nas legislações e políticas que vinham sendo tecidas desde a Constituição Federal, passando pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e pelos planos nacionais de educação. O estabelecimento de uma BNCC não é um evento arbitrário, precisa ser compreendido no âmbito de um Estado Federativo e de uma sociedade plural como uma disputa pelas dimensões comuns da formação da cidadania de bebês, crianças e jovens da Nação brasileira.

Entre os profissionais da educação vinculados ao campo democrático, destacavam-se duas posições em jogo. A primeira, mais institucional, no aspecto da manutenção e ampliação do Estado de Direito e das políticas de justiça social, que atribuíam à BNCC o sentido de garantia de democratização pelo acesso igualitário a uma parcela de conhecimentos comuns, complementados pelos locais diversificados e pela defesa da equidade na distribuição da educação. A segunda posição operava na defesa da autonomia das escolas de decidirem seus próprios projetos curriculares, afirmando que uma Base Nacional Comum significaria a inibição dos professores como criadores de currículo e, conseqüentemente, a ausência de diversidade local.

Naquele contexto, o debate nacional sobre uma Base Nacional Comum Curricular passou a ser compreendido como um espaço de luta pela identidade da educação infantil, que vinha sendo construído historicamente na pluralidade de concepções pedagógicas e de forma coletiva. Não participar do debate sobre a BNCC-EI era um grande risco de deixar aberto um espaço para que outros interesses e concepções (de dentro e de fora do governo) assumissem as proposições referentes

à educação infantil. Como em toda política social em sociedades desiguais e complexas tal qual a brasileira, os riscos estavam claros nas duas possibilidades.

Elaborar uma base nacional comum para subsidiar um currículo diverso

A Secretaria de Educação Básica do MEC convidou um grupo de especialistas para elaborar a primeira versão da BNCC (116 professores), todos profissionais oriundos de escolas públicas, gestores municipais e estaduais, professores e pesquisadores universitários que haviam tido experiência prévia em elaborações curriculares e que teriam como interlocutores a comunidade e as associações científicas. O desenho do documento, seguindo o modelo internacional da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), estava estruturado em áreas de conhecimento e em objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo a perspectiva da participação social delimitada a um instrumento virtual.

Do ponto de vista metodológico, a Coordenação Geral de Educação Infantil (Coedi) indicou especialistas em educação infantil que não tinham formação específica para cada área de conhecimento, rompendo a estrutura disciplinar e possibilitando a compreensão de um currículo organizado por campos interdisciplinares. Também deslocou o processo de apenas uma participação virtual para a inclusão de consultas presenciais, realizando mais de 60 reuniões nos diversos estados da Federação e, a partir de vínculos com os movimentos sociais, puderam participar gestores, professores, pesquisadores em educação infantil.¹ Paralelamente, contratou 12 consultores que se debruçaram sobre as experiências, que deveriam ser ampliadas na educação infantil, segundo as DCNEIs (Brasil. CNE. CEB, 2009). Ainda, após a elaboração da primeira versão, quatro especialistas nacionais foram contratados como pareceristas críticos. Desse modo, por dentro do processo, mudou-se o processo, ampliou-se o debate e a participação social, organizou-se um currículo centrando-se nos direitos e nos campos de experiências, e não apenas nos objetivos de aprendizagem por faixa etária. Da ênfase nos objetivos, exigida pelo modelo, passou-se à defesa dos direitos das crianças e, das áreas de conhecimento, para os campos de experiência.

A disputa pela hegemonia na produção da proposta da BNCC-EI estava centrada na polêmica entre atender às definições internacionais (políticas internacionais) ou às legislações nacionais (experiência local), pois ambas indicavam um caminho diferente de regulação social e educacional. Na educação infantil, a lealdade estava direcionada às definições dos documentos legais, especialmente as DCNEIs, e às crianças. Portanto, sua versão inicial teve como premissa a ideia de direitos das crianças, vinculados aos direitos de educação e de viver a infância. Está claro que essa definição foi uma estratégia de uso do poder, que marcou uma direção. Se o Estado opera incrementando o poder, é preciso atentar para “as sutilezas nas

¹ Apesar do desejo de escutar as crianças, o cronograma da elaboração exigiria uma estratégia instrumental, inadequada para a participação infantil. Porém, os adultos presentes eram pessoas que conviviam com bebês e crianças ou pesquisavam essa faixa etária, que puderam, indiretamente, ser representados.

quais o poder opera em múltiplos locais e através das ações e práticas dos indivíduos” (Popkewitz, 1997, p. 238).

Os princípios políticos, éticos e estéticos das DCNEIs foram traduzidos como os direitos que os bebês e as crianças pequenas têm de conviver, expressar-se, participar, conhecer-se e, por fim, explorar e brincar. Esses seis verbos, com sua potência de ação política, são capazes de gerar as experiências necessárias para a constituição de currículos democráticos para a pequena infância. Do ponto de vista pedagógico, esses verbos indicam metodologias sensíveis aos bebês e às crianças pequenas e estabelecem um encaminhamento para práticas educativas centradas na constituição participativa de grupo e de vida comum.

A educação infantil encarou o princípio, na escrita da BNCC-EI, de que menos é mais, isto é, ter poucas e importantes definições é mais importante que uma lista imensa de objetivos. Se a Base precisava conectar as escolas com os princípios educativos das DCNEIs (Brasil. CNE. CEB, 2009), também precisava organizar-se de forma não prescritiva. A perspectiva da BNCC-EI significava a construção de uma política pública inclusiva e plural, e não um processo de subordinação das diferenças à universalidade. A proposta era instituir um comum que não apagasse as diferenças, mas que as aglutinasse, num encontro conflitivo – afinal, os universais somente são possíveis por períodos limitados e em contextos definidos. Não são eternos, mas continuamente são provocados pelo movimento da diferença e da diversidade, resignificando-se e atualizando-se.

O primeiro eixo, de escrita da BNCC, foi pautado nos direitos sociais e pessoais dos bebês e das crianças pequenas e teve tanta força social que, mesmo nas várias leituras realizadas em versões posteriores, não houve mudança textual integral. A Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que normatiza a BNCC, indica que os “direitos e objetivos de aprendizagem” podem ser compreendidos como equivalentes às “competências e habilidades”, isto é, não estão subordinados ao modelo das competências. A educação infantil, desse modo, pode mover-se em um caminho curricular distinto daquele definido por uma educação fundamentada apenas em habilidades e em competências. Apenas a força da sociedade civil organizada pôde tecer um enfrentamento tão forte com a burocracia estatal (MEC e CNE) e, principalmente, com concepções tão arraigadas numa sociedade autocêntrica, autoritária e conservadora como a brasileira.

O segundo eixo da BNCC era o da organização por áreas de conhecimento. As experiências da educação infantil brasileira baseadas nessa concepção geraram um modelo de “escolarização precoce” que algumas vezes chegava até as turmas de berçário com o alfabeto na parede e os móveis numéricos. Portanto, inspirada nas DCNEIs,² procurou-se constituir uma redefinição para a organização das experiências educacionais em termos de práticas cotidianas e linguagens que a escola poderia garantir às crianças, independentemente da sua condição de classe, afirmando seu reconhecimento racial, étnico, sexual, de gênero e idade e adotando as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) homologadas nas últimas décadas.

² Os campos de experiência também são encontrados como organização curricular na Itália (Finco; Barbosa; Faria, 2015).

Como as DCNEIs consideram que toda a construção curricular com bebês e crianças pequenas tem como base a experiência no contexto da comunidade, que as crianças aprendem a conhecer e a conhecer-se a partir da sua experiência histórica, das perguntas que se colocam para compreender o mundo e das respostas que elaboram, na relação com os adultos e com outras crianças, a organização proposta foi aquela que compreende o conhecimento como um campo de experiência. E ela se manteve, mesmo após a interrupção do processo democrático.

As principais mudanças na última versão, publicada em 2017, foram: (a) a exclusão da ideia de *intercampos*, que garantiria as condições transdisciplinares do conhecimento, debate epistemológico da ciência; (b) a *multi-idade* pela segmentação em idades, pois os gestores educacionais ainda não compreendem como esse conceito é importante na formação social, cognitiva e relacional das crianças; e, por fim, (c) a exigência de maior direcionamento aos processos de alfabetização no interior da educação infantil, principalmente problematizados pelos representantes do Movimento pela Base. Epistemologia, socialização e função da escola: velhos entraves que retornam no debate da BNCC.

Por fim, o terceiro eixo refere-se à necessidade de escrita dos objetivos no modelo comportamental e com indicação alfanumérica, deslocando toda a discussão curricular da educação infantil no Brasil para as perspectivas educacionais internacionais. A tentativa de redigir objetivos abertos, sem definição comportamental, de não estabelecer progressões que pudessem ser classificatórias; e, de dimensionar a experiência infantil de modo equitativo em todos os campos, não enfatizando a leitura e a escrita, foi fortemente repudiada pelos críticos e avaliadores das grandes empresas educativas e profundamente alterado na versão final. Segundo Mainardes, Ferreira e Tello (2019, p. 157):

Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas, e a sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas, e apenas algumas vozes são ouvidas.

Assim, o que foi inicialmente uma ação de resistência, participação social e disputa por significados transformou-se em luta e, por fim, em projeto derrotado após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff. Porém, sabemos que o texto não é o único território de disputas. A proposição da BNCC-EI, para além do documento, depende das leituras que serão feitas nas redes e nas escolas e de quem participará delas – famílias, crianças, associações, movimentos, sindicatos –, decidindo tanto as questões curriculares que se referem ao Projeto Político Pedagógico (PPP) como aquelas presentes nas relações pedagógicas do dia a dia. Há um longo processo de redefinição que precisa de articulação de baixo para cima, de continuidade do movimento e da resistência.

Conclusão

É no contexto de institucionalização das práticas que se pode produzir maior participação daqueles que realizam os processos de interpretação e

tradução das políticas no cotidiano das escolas. Momento em que a micropolítica interpela a macropolítica, possibilitando, assim, a construção de sentidos políticos locais.

Nesses contextos de disputas por sentidos e significados, não há uma única forma de resistir. Peter Moss considera possível dividir a expressão “Movimento de Resistência” colocando a ênfase em uma ou outra palavra. Pode ser legítimo aderir a movimentos de criação de práticas que mantenham um “campo dinâmico, em contraste com a ambição do discurso dominante de fechamento e obstrução” (Moss, 2017, p. 20). Participar de um campo que afirma como dever do Estado “a democracia, experimentação e potencialidade” (Moss, 2017, p. 25) é reconhecer a possibilidade de constituir propostas locais na disputa com as indicações nacionais.

Os professores nas escolas precisam de parceiros em suas lutas, sejam eles os movimentos sociais, os pesquisadores ou os docentes universitários. Se é possível ao professor universitário e pesquisador ficar fora do debate da BNCC-EI, para os gestores e professores é impossível. É no contexto das práticas que reside o espaço do diverso na BNCC-EI: a parte local e diversificada do currículo. Essa diversidade precisa ser vivificada nos municípios e nas escolas.

Dois questões, acreditamos, devem ser recolocadas. A primeira é a formação docente. As empresas educacionais estão traduzindo e interpretando a BNCC com a afirmação de que o fazem de modo técnico, não ideológico. Técnicas são também ideológicas. A didática “aplicativa e tecnológica” criada no grande mercado da educação (livros didáticos, revistas, *sites* etc.) tem ocupado a lacuna deixada na formação de professores por dispositivos referentes à criação de didáticas processuais, participativas e contextualizadas. Como formar docentes criativos, autorais, reflexivos se, nos cursos de pedagogia (e nas demais licenciaturas), não estão sendo criadas experiências em didáticas participativas e inventivas? Faz diferença se uma professora acredita que ter didática é ter um rol de exercícios, um “projeto pronto para aplicar”, ou se ela pensa que agir com didática implica conhecer as singularidades das crianças, seus contextos, apoiar a curiosidade, sustentar a investigação, possibilitar a participação, oferecer e compartilhar experiências, sabendo que a docência com as crianças exige abertura à eterna aprendizagem.

A segunda questão é a perspectiva binária entre a relação global (internacional, nacional) e local, dando todo o poder ao local. Quando, em uma escola, a professora faz uma oração antes do almoço, será a legislação que apontará a transgressão dessa atitude frente à laicidade da Constituição Federal. Sugerir que os professores, as professoras e as escolas podem tomar decisões sem atender à legislação nacional é abrir mão da responsabilidade pela formação das crianças e dos jovens como projeto de cidadania e sujeitar-se aos poderes locais, como o coronelismo, o patriarcalismo e outras posições autoritárias que permeiam nosso dia a dia.

Jamil Cury (2019) afirma que uma Base é necessária para garantir cidadania e nacionalidade, ou seja, o direito de todas/os as cidadãs e os cidadãos ao acesso, pela educação escolar, a experiências e conhecimentos que possam favorecer sua vida social e cidadã. É por esse motivo que a educação é um assunto e uma função

do Estado, uma ação pública de garantia de igualdade e de constituição do “comum”, daquilo que é de todos, oferecendo o caráter de pertencimento a todas as pessoas do País. “Agora, uma coisa é você defender uma Base, outra coisa é defender esta Base” (Cury, 2019, p. 1). Não é a Base dos sonhos, mas também não é terraplanista nem criacionista. A implementação da Base é um momento de disputa. Participar ativamente e “ativistamente” dessa disputa é uma questão de resistência, compromisso e responsabilidade com a construção de uma escola que defende a justiça social.

Referências bibliográficas

AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 24, p. 24, fev. 2016. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2368>>. Acesso em: 25 maio 2020.

BALL, S. J. (Comp.) *Foucault y la educación: disciplinas y saber*. Madri: Morata, Fundação Paideia, 1993. (Coleção AICE).

BALL, S. J. *Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2019a. Cap. 1.

BALL, S. J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2019b. Cap. 3.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2019.

BARBOSA, M. C. S.; GOBBATO, C.; BOITO, C. As brincadeiras e as interações nos livros didáticos para educação infantil. *Acta Scientiarum Education*, v. 40, n. 2, p. 2-10, abr./jun. 2018.

BOITO, C.; BARBOSA M. C. S.; GOBBATO C. *Livro didático na educação infantil: de que docência estamos falando?* Curitiba: Anped-Sul, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-5_CRISLIANE-BOITO-MARIA-CARMEN-SILVEIRA-BARBOSA-CAROLINA-GOBBATO.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27883.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. [DCNEIs] *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 22 dez. 2017. Seção 1, p. 41-44.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC>>. Acesso em: 15 dez. 2019.

124

CONTRERAS, J. D. *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata, 1997.

CURY, C. R. J. *O ensino médio sempre foi a pedra de toque da desigualdade social expressa na desigualdade educacional*. [Entrevista concedida a] Cátia Guimarães. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV-Fiocruz), 3 jan. 2019. Disponível em: <<https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/o-ensino-meio-sempre-foi-a-pedra-de-toque-da-desigualdade-social-expressa-na>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (Orgs.). *Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar o currículo de educação infantil brasileira*. Campinas: Edições Leituras Críticas, 2015.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p.47-69, abr. 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>>. Acesso em: 25 maio 2020.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M.S.; TELLO, M. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2019. p. 143-175.

MOSS, P. De la dictadura a la política democrática de la educación. *Infancia Latinoamericana*, Barcelona, n. 19, p. 12-31, abr. 2017. Disponível em: <<https://www.rosasensat.org/revista/numero-19/>>. Acesso em: 15 dez. 2019.

NARLLA, H. Cidade de Cid Gomes cotado para MEC tem maior número de escolas públicas de qualidade do país. *Tribuna do Ceará*, Ceará, 23 dez. 2014. Disponível em: <<https://tribunadoceara.com.br/noticias/educacao/cidade-de-cid-gomes-cotado-para-mec-tem-maior-numero-de-escolas-publicas-de-qualidade-do-pais/tribuna-do-ceara>>. Acesso em: 15 dez. 2019.

NASCIMENTO, M. L. B. P. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 59-80, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782012000100004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 fev. 2020.

POPKEWITZ, T. S. *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

REVISTA DEBATES EM EDUCAÇÃO. Alagoas, v. 8, n. 16, jul./dez. 2016. Dossiê: Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular: questões para o debate. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/issue/view/213>>. Acesso em: 15 dez. 2019.

REVISTA E-CURRICULUM. São Paulo: PUC-SP, v. 12, n. 3, 2014. Dossiê Temático: Debates em torno da ideia de bases curriculares nacionais. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/issue/view/1331>>. Acesso em: 15 dez. 2019.

REVISTA RETRATOS DA ESCOLA. Brasília, v. 13, n. 25, jan./maio 2019. Dossiê: A BNCC e a formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i25>>. Acesso em: 15 dez. 2019.

TRICHES, E. de F.; ARANDA, M. A. de M. A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como ação da política educacional: breve levantamento bibliográfico (2014-2016). *Realização: Revista Online de Extensão e Cultura*, v. 3, n. 5, p. 81-98, jan./jun. 2017.

VIÑAO-FRAGO, A. *Sistemas educativos, culturas escolares e reformas*. Mangalde, Portugal: Ed. Pedagogo, 2007.

Maria Carmen Silveira Barbosa, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

licabarbosa@ufrgs.br

Susana Beatriz Fernandes, doutora em Educação, é professora aposentada da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul (RS).

sufer@terra.com.br

Recebido em 31 de outubro de 2019

Aprovado em 9 de janeiro de 2020

Múltiplos contextos que interpelam o componente curricular de Ciências da Natureza para os anos iniciais do ensino fundamental na BNCC

Danusa Munford

Resumo

127

Com o objetivo de contribuir para discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a implementação de um currículo nacional, tendo como foco o componente curricular Ciências da Natureza e a etapa de escolarização dos anos iniciais do ensino fundamental, abordam-se questões relacionadas à autonomia de professoras e professores em um processo de implementação de um currículo “nacional comum”. Inicialmente, busca-se identificar e caracterizar diferentes dimensões contextuais que interpelam a BNCC. Em seguida, consideram-se os aspectos que permeiam os contextos amplos dos anos iniciais do ensino fundamental e da pesquisa em educação em ciências. Finalmente, defende-se uma agenda de pesquisa sobre a BNCC que não esteja restrita à análise documental. Conclui-se que a autonomia das/os docentes em processos de implementação depende da definição de procedimentos e fóruns para garantir a participação de professoras e professores em processos de reformulação, adaptação e atualização de aspectos dos currículos.

Palavras-chave: autonomia do professor; educação em ciências; reforma curricular.

Abstract

Multiple contexts that encompass the Natural Science curricular component for the early years of middle school at BNCC

Adding to the debates on the Common National Curricular Base (BNCC) and to the enforcement of a national curriculum, and focusing on the Natural Science curricular component and on the early years of middle school as an educational stage, this text approaches issues regarding teacher's autonomy in the implementation of a "common and national" curriculum. First, it identifies and describes different context dimensions that encompass the BNCC. Subsequently, it approaches the aspects involved in the many contexts of the early years of middle school and of the research in Science Education. Finally, it stands for a research agenda on BNCC that is not restricted to a documental analysis. It then concludes that teacher's autonomy to implement depends on the setting of procedures and discussion to ensure teacher's participation in the processes of reformulation, adaptation, and updating of curricular aspects.

Keywords: curricular reformulation; Science Education; teacher's autonomy.

Resumen

Múltiples contextos que desafían el componente curricular de Ciencias de la Naturaleza para los primeros años de la Educación Primaria en la BNCC

Con el objetivo de contribuir a las discusiones sobre la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y la implementación de un currículo nacional, centrándose en el componente curricular de Ciencias de la Naturaleza y la etapa de escolarización de los primeros años de la Educación Primaria, se abordan cuestiones relacionadas a la autonomía de los docentes en un proceso de implementación de un currículo "nacional común". Inicialmente, se busca identificar y caracterizar diferentes dimensiones contextuales que desafían a la BNCC. Luego, se consideran los aspectos que impregnan los contextos generales de los primeros años de la Educación Primaria y la investigación en Educación en Ciencias. Finalmente, se recomienda una agenda de investigación sobre la BNCC que no se limite al análisis documental. Se concluye que la autonomía de los docentes en los procesos de implementación depende de la definición de procedimientos y foros para garantizar la participación de los docentes en los procesos de reformulación, adaptación y actualización de aspectos curriculares.

Palabras clave: autonomía docente; Educación en Ciencias; reforma curricular.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo contribuir para o debate sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a implementação de um currículo nacional, tendo como foco o componente curricular Ciências da Natureza e a etapa de escolarização dos anos iniciais do ensino fundamental. Para desenvolver essa discussão, procuro me aproximar da BNCC de uma forma “sensível ao contexto”.¹ Pretendo examinar e problematizar algumas ideias que têm sido naturalizadas (e/ou são prevalentes) sobre currículo e educação em ciências nos anos iniciais e que, de certa forma, permeiam reformas curriculares dando legitimidade (ou não) para tais reformas. Nesse cenário, proponho que sejam consideradas outras dimensões contextuais menos locais, como o próprio ensino de ciências nos anos iniciais em seus diferentes aspectos e perspectivas.

Ao examinar essas dimensões contextuais, busco entender como alguns elementos se constituem no discurso presente nessas dimensões, procurando identificar tanto perspectivas mais prevalentes quanto a diversidade destas e os possíveis conflitos: como o professor, o estudante e as características da “disciplina” ciências são posicionados e se constituem?

A construção de um recorte para uma questão complexa

Um levantamento preliminar de artigos na área de educação em ciências² indica uma produção ainda relativamente incipiente sobre a BNCC, mesmo diante de algumas produções com contribuições importantes no sentido de caracterizar aspectos da Base (Flôr; Trópia, 2018; Franco; Almeida; Capelle, 2016; Franco; Munford, 2018; Sasseron, 2018), assim como do processo de elaboração de vários elementos da BNCC relacionados ao componente Ciências da Natureza (Marcondes, 2018; Compiani, 2018). Considerando que a primeira versão da BNCC foi submetida à consulta pública no segundo semestre de 2015, o número reduzido de produções em periódicos mais qualificados e de maior reconhecimento na área de educação em ciências é surpreendente. Nesse cenário, são muitas as possibilidades para explorar esse processo de elaboração e implementação de um currículo nacional no Brasil, mesmo considerando-se a educação em ciências especificamente. Construir um recorte desse amplo horizonte demanda reconhecer e caracterizar diferentes dimensões contextuais da questão que poderiam dar início a uma discussão frutífera para o campo, compreendendo as limitações da produção.

Tomo como ponto de partida a trajetória e filiações de pesquisadora da educação em ciências no campo do ensino e da aprendizagem, e educadora de

¹ Em trabalho anterior (Franco; Munford, 2018b), foi desenvolvida a discussão sobre o que seria um “olhar sensível ao contexto”, considerando as análises de eventos em sala de aula, em que esses eventos são situados em contextos mais amplos. No presente trabalho, faço um movimento distinto, de situar em contextos mais amplos e menos amplos/mais locais um documento curricular.

² Base SCIELO, Google Acadêmico e periódicos mais importantes na área (Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências, Investigações em Ensino de Ciências e Ciência & Educação).

professores na formação inicial e continuada. Para fazer uma aproximação de questões relacionadas ao currículo, apoio-me em apropriações de autores que adotam uma perspectiva sociocultural e que investigam o discurso em sala de aula (Kelly, 2007; Werscht, 1991; Bloome *et al.*, 2008). Além disso, tive a oportunidade de atuar em iniciativas governamentais relacionadas à BNCC, em suas fases preliminares. Nesse sentido, me insiro na discussão sobre a BNCC e autonomia docente, trazendo como preocupação principal o que acontece na sala de aula, esse cotidiano e como ele reproduz, é transformado e transforma um “currículo prescrito”. Assim, as discussões e análises desenvolvidas no artigo voltam-se para reflexões relacionadas a essas interações/conexões/movimentos entre a sala de aula de ciências e os documentos curriculares. É o que acontece ou pode acontecer em sala de aula que nos leva a olhar para os documentos curriculares e participar (voluntariamente ou não, formalmente ou não) de reformas curriculares (na produção de documentos ou em sua implementação). É a pesquisa com a sala de aula e seu cotidiano e com a formação de professores que nos leva a fazer indagações sobre as características do documento curricular ou sobre sua história de elaboração.

É desse lugar da sala de aula que tento estabelecer diálogo com o campo do currículo, buscando questionamentos de autores voltados para a compreensão de suas múltiplas dimensões e que podem contribuir para problematizações, discussões e análises que não sejam demasiadamente ingênuas. Há algumas noções prevalentes e prejudiciais para o avanço de conhecimentos sobre reformas curriculares na educação em ciências. Entre elas, destacam-se tratar o currículo como: i) lista de conteúdos; ii) reflexo ou devendo refletir apenas a ciência de referência; iii) homogêneo e coerente; iv) a-histórico/descontextualizado (Marandino; Selles; Ferreira, 2009; Silva, 2003; Lopes, 2009).

Assim, acredito que é possível encontrar apoio em questões e perspectivas do campo do currículo, buscando compreender melhor as tensões que emergem à medida que os diversos sujeitos interagem com a BNCC (ou com aspectos dela). Neste artigo, em particular, sou “provocada” por discussões de Popkewitz (2018) sobre o conteúdo de disciplinas escolares e como a escolarização pode ser entendida como “fazer tipos de pessoas” (*making kinds of people*):

[...] a fabricação direciona a atenção para como essas ficções sobre populações são lançadas no mundo e se tornam reais; programas, teorias, histórias são produzidas para tratar crianças como adolescentes e para crianças pensarem sobre si mesmas dessa maneira. Pensar sobre escolas como fabricantes de tipos de pessoas é trazer para o foco as qualidades produtivas e materiais da escolarização – como discursos são práticas sociais que ordenam pensamento e ação. (Popkewitz, 2018, p. 81).

Evidentemente, a inserção nos estudos do discurso de sala de aula gera afinidades com a perspectiva de discurso aqui apresentada. Porém, é desafiador problematizar uma série de ideias centrais na educação em ciências que considero extremamente caras e que têm orientado minha prática profissional. Enfrento essas dificuldades por entender o argumento de que “desafiar o que é aceito (*taken for granted*) na vida cotidiana de ensinar e do currículo é criar espaços potenciais para

abrir outras possibilidades para além do que está dentro dos enquadres contemporâneos” (Popkewitz, 2018, p. 88 – tradução nossa). Assim, busca-se fazer críticas para gerar novos horizontes de trabalho, não apenas para “confrontar” perspectivas que são hoje adotadas.

Popkewitz demonstra que “reconhecer as escolas como lugares de se fazer tipos de pessoas” tem implicações diretas para nossas visões e capacidade de problematizar o ensino de Ciências da Natureza e também a noção de letramento/alfabetização científica. Por exemplo, ele discute como a “luta pelo controle da alma” está presente nesse contexto:

Aprender como fazer um experimento em ciências ou como fazer a resolução de problemas, envolve práticas que não são apenas o que você deveria saber, mas também as disposições, sentimentos, hábitos e maneiras sobre como você deve saber, reconhecer e agir sobre o que você sabe. (Popkewitz, 2018, p. 79 – tradução nossa).

Outro exemplo envolve como pode ser difícil perceber diferenças entre “ensinar modos de investigação e de gerar conhecimento sobre o mundo” e introduzir estudantes à “ciência como um modo de autoridade no gerenciamento do mundo natural”, tomando a “resolução de problemas como aprendizagem da superioridade de procedimentos, estilos de argumento e a ciência enquanto *expertise* social a ser aplicada à vida cotidiana” (Popkewitz, 2018, p. 87 – tradução nossa). Além disso, ele traz provocações importantes para refletir sobre a autonomia do professor e seu papel na educação:

A educação formal do/a professor/a deveria “fazer” um tipo particular de pessoa que pudesse administrar transformações que fossem mudar o interior da criança. O/a professor/a deveria aprender como raciocinar sobre a criança por meio da organização de aulas e observando a criança a partir da nova psicologia do desenvolvimento. O objeto de observação seriam os modos de vida e as qualidades internas das crianças. (Popkewitz, 2018, p. 80 – tradução nossa).

Assim, essas discussões são centrais para examinar como crianças e professor/a dos anos iniciais são constituídos em documentos curriculares e nos processos de implementação de reformas educacionais/curriculares. Também tento apoiar-me na noção de *alquimia* proposta por Popkewitz (2018) para reconhecer que os currículos de cada uma das disciplinas são constituídos por um processo comum e/ou processos relacionados, mas que estes podem ser caracterizados no contexto específico de uma disciplina, contribuindo para “desnaturalizar” aspectos que têm de ser nela problematizados. Nesse sentido, mapear algumas dimensões contextuais/ contextos que estão presentes na BNCC é importante. Neste artigo, atendo-me a discussões exploratórias, que têm potencial de informar análises de documentos ou de processos de implementação.

Especificidades dos anos iniciais do ensino fundamental

Uma dimensão contextual que mais imediatamente emerge do objeto de investigação deste artigo se refere a especificidades da educação em ciências nos

anos iniciais, com destaque para três aspectos: 1) a relação que a etapa de escolarização tem com o processo de alfabetização e letramento; 2) a docência envolvendo professoras com formação em pedagogia (chamadas por alguns de professoras generalistas); e, 3) características próprias da infância (Munford, *et al.*, 2011; Neves *et al.*, 2017). Além disso, alguns autores apontam que os conteúdos de Ciências da Natureza têm ocupado um lugar de menor importância em contraste com os de português/leitura e escrita e de matemática (Appleton, 2008), inclusive em função da predominância desses conteúdos em avaliações sistêmicas (Garcia *et al.*, 2018).

Alguns artigos sobre a BNCC têm se voltado especificamente para os anos iniciais e mencionam tais aspectos de forma mais ou menos aprofundada. O ponto de partida para as análises de Franco, Almeida e Capelle (2016) sobre a 1ª versão da BNCC refere-se à discussão sobre como a criança é, cada vez mais, no campo da educação em ciências, considerada capaz de se engajar em práticas investigativas complexas. Sasseron (2018) também se alinha com tais visões quanto à criança pequena, porém, aponta limitações na concepção do documento, baseando-se em análises mais detalhadas e sistemáticas em relação a práticas científicas, epistêmicas e investigativas, indicando que práticas mais complexas são pouco exploradas nos anos iniciais.

Por outro lado, Marcondes (2018, p. 274), em relato sobre transformações nas versões da BNCC, apoia-se na literatura para descrever que,

ao longo dos anos finais do ensino fundamental, capacidades cognitivas como abstração, estabelecimento de relações causais, de controle de variáveis vão se ampliando (ZHOU *et al.*, 2016), possibilitando, por exemplo, a criação de modelos explicativos para fenômenos em estudo e a proposição de caminhos para a resolução de problemas, relacionando a ciência, a tecnologia e a sociedade.

Assim, as próprias discussões sobre a BNCC trazem à tona tensões sobre o que é a criança e o que podemos esperar dela. Nesse sentido, cabe lembrar que, de modo geral, a produção acadêmica nacional sobre a educação em ciências para crianças pequenas tem trabalhado com uma visão relativamente simplista sobre infância, apropriando-se pouco de discussões do campo da infância, como apontado por França *et al.* (2015). Isso ocorre apesar de autores como Colinvaux (2004), há muitos anos, já desafiarem de forma bastante contundente noções que ainda prevalecem na literatura e que estão associadas a uma visão muito limitada do que é ciência e ciência escolar. Essa autora, discute, por exemplo, como o conceito de que a criança possui um pensamento meramente concreto sem capacidade de abstração não se sustenta em pesquisas no campo da psicologia.

Mais recentemente, vários resultados de pesquisa em uma perspectiva sociocultural apoiam a posição de que crianças pequenas se engajam em práticas complexas da ciência (Kirch, 2007; Varelas; Pappas, 2012; Franco; Munford, 2018a; Sasseron; Carvalho, 2011). Portanto, na elaboração do documento curricular e/ou em sua análise, bem como no processo de implementação, temos de conviver com disputas sobre o que é a criança pequena, o aprendiz dos anos iniciais.

A questão da docência por parte de professoras pedagogas é mencionada por alguns autores que discutem a BNCC (Sasseron, 2018) com implicações para a formação docente, mas sem maior aprofundamento. A participação de professoras pedagogas tem sido frequentemente abordada na educação em ciências sob uma perspectiva de déficit. Pereira (2001), por meio de uma pesquisa de estado da arte, documenta como o discurso dominante nos estudos indica que as limitações de conhecimento conceitual das professoras pedagogas comprometem o ensino de ciências nos anos iniciais.

Paralelamente, ganham visibilidade estudos que dão destaque a limitações na formação inicial de professoras (Gatti, 2010), mas que acabam por reforçar um discurso de responsabilização dessas profissionais. Apesar desse discurso recair sobre todos/as os/as professores/as, ele parece ser ainda mais forte quando falamos dos anos iniciais, mesmo diante das limitações no ensino nos anos finais do ensino fundamental (Bego; Terrazan, 2015).

Tais retratos de professoras pedagogas ignoram os saberes que elas constroem para enfrentar os desafios de educar crianças pequenas, especialmente o de articular processos de alfabetização com a aprendizagem de ciências (Briccia; Carvalho, 2016; Sasseron; Carvalho, 2011; Franco; Munford, 2017; Franco *et al.*, 2018), visto que vários estudos evidenciam como essas docentes desenvolvem um ensino de ciências de excelência. Além disso, pesquisas com professoras pedagogas no contexto escolar indicam a existência de aspectos estruturais da escola que são essenciais para possibilitar o desenvolvimento da prática pedagógica nos anos iniciais para ensinar ciências (Marco-Bujosa; Levy, 2016).

É interessante notar que, nesse discurso, o destaque para a falta de competência e para as deficiências das/os docentes tem sido usado como “cenário típico” de reformas curriculares que, muitas vezes, tentam se apresentar como uma solução “à prova de professores” para os problemas da educação. Assim, de certa forma, a autonomia docente concorre com ou está em oposição a reformas que visam ao alinhamento (Wrage, 1999). No quadro das novas diretrizes curriculares para formação de professores, por exemplo, a própria autonomia para essa formação é comprometida ao se definirem mais estritamente os conteúdos que estruturam cursos de licenciatura com o argumento de que só assim serão garantidos aos futuros docentes os subsídios para serem capazes de ensinar orientados pela BNCC (Brasil. MEC, 2018; Brasil. CNE. CP, 2019). No caso específico de professoras dos anos iniciais, cria-se ainda mais apoio à ideia de que elas necessitam principalmente de formação sobre os conteúdos conceituais.

Marcondes (2018, p. 274), ao caracterizar o componente Ciências da Natureza para os anos iniciais, dá destaque à sua intersecção com o processo de alfabetização, contrapondo-o aos anos finais, quando “as ciências da natureza estão presentes como um componente curricular específico, o que dá uma outra dimensão para o ensino”. Sasseron (2018) também menciona a escrita em ciências. Porém, considerando que este não é o foco desses trabalhos, não há elaboração sobre a questão. Assim, falta um maior diálogo com referenciais e perspectivas da alfabetização e letramento.

Visões sobre currículo em educação em ciências para professores/as

Como outros campos da educação e das Ciências Naturais, o campo da educação em ciências é particularmente influenciado pelo cenário internacional da pesquisa. Nesse processo, há instituições e perspectivas que são mais hegemônicas, em particular de países como Estados Unidos, Grã-Bretanha e Austrália. Apesar de, no campo acadêmico, estar consolidada a ideia de que o simples “transporte de ideias prontas” desses países ser algo considerado impossível e inadequado (Moreira, 2009), esse discurso ainda permeia a elaboração de documentos curriculares. Em relação à BNCC, o currículo australiano foi apresentado como um modelo e o próprio documento brasileiro foi avaliado por pesquisadores internacionais desses países, cujos pareceres compuseram parte do processo de reformulação da 2ª versão.

Nesta seção, com o objetivo de problematizar algumas dessas visões hegemônicas, considerando a influência desse cenário internacional, buscarei retratar algumas ideias centrais da área e delimitar os materiais para ilustrá-las. Na literatura, há uma extensa e aprofundada discussão sobre processos de desenvolvimento de propostas curriculares e sua implementação. Neste caso, especificamente, o foco estará no discurso orientado para professores/as em formação, pois o interesse não são as discussões e reflexões de pesquisadores, mas como a ideia de “currículo” é apresentada para aqueles/as que se iniciam no ensino de ciências e/ou têm uma reflexão mais “ordinária” sobre a questão. Assim, os textos em análise são do livro *Science education: an international course companion*, editado por Taber e Akpan (2017), que tem como objetivo introduzir temas centrais da educação em ciências, e reúne autores de diferentes regiões do mundo. Não é um livro didático, mas contém textos simples e acessíveis a professores/as em formação inicial.

No primeiro capítulo da seção Currículo de Ciências, são propostas as perguntas: Por que desenvolver o currículo de ciências? Como e por quem o processo de desenvolvimento é iniciado e sustentado?, assim como a abordagem de “questões relacionadas a justificar mudanças no currículo atual e modelos que podem ser usados para guiar o processo de desenvolvimento curricular em educação em ciências”; além disso, “os cinco fatores-chave que têm influenciado uma mudança nos objetivos curriculares para o ensino de ciências são: os aprendizes, os/as professores/as, o conteúdo, a pedagogia de ensino e de aprendizagem, (...) e a avaliação do desempenho dos estudantes” (Eilks; Hofstein, 2017, p. 169 – tradução nossa). O capítulo tem como foco os três primeiros fatores e, a partir de citações de documentos curriculares, é apresentado um retrato dos aprendizes como agentes ativos “autodirecionados” por objetivos. Há um reconhecimento de que conhecimentos, habilidades e atitudes dos/as estudantes têm forte influência sobre sua aprendizagem.

Características similares estão presentes no capítulo denominado “Habilidades do século 21 e ambientes de aprendizagem de ciências”, na seção Recursos para o Ensino de Ciências, e o autor apoia-se em documentos curriculares da Austrália e dos Estados Unidos e em trabalho da National Academy of Sciences, que busca relacionar ensino de ciências com desenvolvimento. Entre as características dos

aprendizes elencadas, há exemplos de “necessidades dos estudantes” ou “características de aprendizes bem-sucedidos” como:

[...] ter um papel ativo na sua própria aprendizagem, fomentar a criatividade para gerar soluções novas e inovadoras; habilidade de pensar com profundidade e de forma lógica, ser adaptável em lidar com *stress* do trabalho, ser automotivado; ter um sentido de autovalor, autoconsciência e identidade pessoal que os capacita a gerenciar seu bem-estar emocional, mental, espiritual e físico [...] ter um senso de otimismo sobre suas vidas e o seu futuro. (Holbrook, 2017, p. 389-390 – tradução nossa).

Paralelamente, Eilks e Hofstein (2017) indicam que, nos anos 1980, as reformas enfatizaram aspectos da ciência e da natureza da ciência, mas, hoje, há uma valorização de se dar significado ao conhecimento científico no contexto sociocultural e no cotidiano do aluno. Holbrook (2017, p. 393) traz características de “cidadãos ativos e informados” com base em um currículo australiano (por exemplo, agir com integridade moral e ética; estar comprometido com valores nacionais de democracia, igualdade e justiça e participar na vida cívica do país; ser cidadão responsável local e globalmente).

Em suma, o discurso para os/as professores/as em relação aos/às estudantes, possui um forte foco em aspectos “internos” dos/as estudantes, com a valorização da autonomia e auto-regulação, assim como busca ordenar seus “modos de vida”, como apontava Popkewitz (2018). É importante destacar que, se formos retratar o que se entende por “qualidade” no campo da educação em ciências, o/a estudante tem papel central, ou seja, a qualidade é dimensionada a partir de como se “faz” uma pessoa em ciências, indicando as expectativas do que é uma boa criança que sabe ciências ou que é cientificamente letrada/alfabetizada. Na BNCC não é diferente. Galian e Silva (2019) apontam que, tanto no texto introdutório desse documento quanto na divulgação da BNCC, há uma estreita vinculação entre o significado de qualidade da educação com as aprendizagens desenvolvidas pelos estudantes.

Ao abordar o “fator professor”, Eilks e Hofstein (2017, p. 171 – tradução nossa) iniciam afirmando que é importante “destacar a ideia de que muito frequentemente a disponibilidade de professores de ciências, suas habilidades de implementar novos currículos de ciências em suas escolas, e suas habilidades de lidar com novos conceitos científicos influenciam a natureza e o conteúdo do currículo de ciências em operação”. Os autores defendem que as crenças e conhecimentos prévios dos professores têm de ser levados em conta para uma reforma ser bem-sucedida. Porém, irão caracterizar o professor como alguém que pode apresentar “relutância” em aceitar mudanças. É importante destacar que esses autores falam de currículo e não de conhecimento dos/as professores/as e da formação de professores/as, e apresentam um discurso significativamente distinto daqueles presentes em capítulos da seção Educação de Professores e da seção Ensino de Ciências no mesmo livro.

Assim, chama atenção ao se pensar o ensino de ciências sob o olhar da implementação curricular, que a autonomia do professor – aqui compreendida também como seus conhecimentos, perspectivas, posicionamentos e experiências

– seja vista como obstáculo para uma reforma que promove melhoria no ensino de ciências. Nesse cenário, o discurso é que a qualidade do ensino é ameaçada pela autonomia do professor. Variar, transformar, adaptar não são facetas do processo de implantação curricular que vêm à tona (Wallace, 2012).

Perspectiva similar emerge quando examinamos os apontamentos de Holbrook (2017) sobre as relações entre a caracterização do “foco do professor”, a atmosfera de sala de aula e a abordagem de ensino, para constituir um ambiente de aprendizagem exemplar. Encontramos descrições de “aspectos do ensino aprendizagem” como: “professor/a identifica o foco do currículo relacionado ao ensino e à aprendizagem que se objetiva; [...] necessidade para maior aprendizagem de ciências com foco no ensino de aspectos relacionados ao currículo” (Holbrook, 2017, p. 397 – tradução nossa). Ao examinarmos esses e outros exemplos, nota-se que o papel do/a docente envolve fazer coisas com estudantes que são previstas no currículo ou que se alinham com os princípios de um currículo considerado de qualidade. Os verbos envolvem sustentar, monitorar, avaliar, guiar estudantes e, paralelamente, compreender, gerenciar e modelar aspectos da sala de aula. Novamente, identifica-se uma expectativa de apagamento da figura do/a professor/a que teria uma interação mais unilateral com o currículo.

Finalmente, quanto ao “conteúdo e sua organização” no currículo, Eilks e Hofstein (2017, p. 172 – tradução nossa) argumentam que

critérios para escolher ideias científicas centrais podem relacionar-se a: importância do conceito dentro de uma disciplina ou em diferentes disciplinas, fornecer ferramentas-chave para a compreensão, investigação e resolução de problemas, aumento do interesse, e significado para experiências de vida e a conexão com preocupações pessoais e sociais.

Além disso, esses autores apontam que “outra questão central é melhorar a aquisição de habilidades nos currículos de ciências”, de forma que esse aspecto “organize (e estruture) o conteúdo do currículo” (Eilks; Hofstein, 2017, p. 172 – tradução nossa). Assim, identificamos uma ênfase em elementos do que Popkewitz descreveu como introduzir estudantes a práticas que “fazem pessoas” com certas disposições, sentimentos, hábitos e maneiras de saber, reconhecer e agir.

Considerações finais

A principal contribuição desta discussão refere-se a buscar por análises mais contextualizadas dos documentos da BNCC. Frequentemente, na área de educação em ciências, análises de documentos são desenvolvidas sem tratar certos elementos como contextos mais amplos presentes no texto de um documento. Os resultados agregam elementos à discussão que outros autores já têm desenvolvido no sentido de problematizar a legitimidade do documento final da BNCC. Especificamente no caso do ensino de ciências nos anos iniciais, movimentos de retirada da autonomia do professor parecem apoiar-se em uma perspectiva pautada no ponto de vista de especialistas que não reconhecem a importância da interlocução com outras

disciplinas, na centralidade do letramento e alfabetização nessa etapa escolar, e na desvalorização dos saberes das professoras pedagogas.

Os resultados evidenciam a complexidade do processo de elaboração e de implementação da BNCC, envolvendo disputas e tensões e uma diversidade de concepções de currículo. Em relação a como as práticas posicionam o professor, os resultados indicam o predomínio de uma racionalidade de controle e perda da autonomia, permeada por um discurso que combina metas e eficiência com inovação associada ao estabelecimento de paralelos com a ciência acadêmica (mais especificamente ciências duras). Porém, nossas pesquisas indicam que há disputas em torno da autonomia docente, evidenciadas, por exemplo, no contexto de formação de professores e de formadores de professores para implementação do currículo.

Referências bibliográficas

APPLETON, K. Research on elementary science teaching. In: ABELL, S.; LEDERMAN, N. (Eds.). *Handbook of research on science education*. New York: Routledge, 2008. p. 493-536.

BEGO, A. M.; TERRAZZAN, E. A. Características das apostilas de Ciências da Natureza produzidas por um sistema apostilado de ensino e utilizadas em uma rede escolar pública municipal. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p.59-83, jan./abr. 2015.

BLOOME, D. et al. *On discourse analysis in classrooms: approaches to language and literacy research*. New York: Teachers College Press, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2019. Seção I, p. 115-119. (Republicada em 19 fev. 2020. Seção 1, p. 87).

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2020.

BRICCIA, V.; CARVALHO, A. M. P. Competências e formação de docentes dos anos iniciais para a educação científica. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p.1-22, jul./set. 2016.

COLINVAUX, D. Ciências e crianças: delineando caminhos de uma iniciação às ciências para crianças pequenas. *Contrapontos*, Itajaí, v. 4, n. 1, p.105-123, jan. 2004.

COMPIANI, M. Comparações entre a BNCC atual e a versão da consulta ampla, item Ciências da Natureza. *Ciências em Foco*, Campinas, v. 11, n. 11, p. 91-106, 2018.

EILKS, I.; HOFSTEIN, A. Curriculum development in science education. In: TABER, K. S.; AKPAN, B. (Eds.). *Science education: an international course companion*. Boston: Sense Publishers, 2017. p. 169-181.

FLÔR, C. C. C.; TRÓPIA, G. Um olhar para o discurso da Base Nacional Comum Curricular em funcionamento na área de Ciências da Natureza. *Horizontes*, Itatiba, v. 36, n. 1, p. 144-157, jan./abr. 2018.

FRANÇA, E. S. et al. A abordagem da infância em pesquisas sobre Educação em Ciências nos anos iniciais: explorando possíveis relações com os estudos da infância a partir de um levantamento preliminar da produção nacional. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 10., 2015, Águas de Lindoia, SP. *Anais...* Águas de Lindoia: Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 2015.

FRANCO, L. G. et al. Ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: aprendendo com uma professora pedagoga na construção de práticas investigativas em sua turma ao longo de 3 anos. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA, 7., 2018, Belém. *Anais...* Belém: Associação Brasileira de Ensino em Biologia, 2018.

138

FRANCO, L. G.; ALMEIDA, R. A. F.; CAPPELLE, V. Práticas investigativas em documentos curriculares para os anos iniciais do ensino fundamental: uma análise da primeira proposta de uma base nacional comum curricular. *Revista de Ensino em Biologia da SBEnBio*, n. 9, p. 1193-1203, dez. 2016.

FRANCO, L. G.; MUNFORD, D. Aprendendo a usar evidências nos anos iniciais do ensino fundamental ao longo do tempo: um estudo da construção discursiva de formas de responder questões em aulas de ciências. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 662-688, maio/ago. 2017a.

FRANCO, L. G.; MUNFORD, D. Quando as crianças argumentam: a construção discursiva do uso de evidências em aulas investigativas de ciências. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 102-124, dez. 2017b.

FRANCO, L. G.; MUNFORD, D. Investigando interações discursivas em aulas de ciências: um "olhar sensível ao contexto" sobre a pesquisa em educação em ciências. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 125-151, jan./abr. 2018a.

FRANCO, L. G.; MUNFORD, D. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: um olhar da Área de Ciências da Natureza. *Horizontes*, Itatiba, v. 36, n. 1, p. 158-171, jan./abr. 2018b.

GALIAN, C. V. A.; SILVA, R. R. D. Apontamentos para uma avaliação de currículos no Brasil: a BNCC em questão. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 30, n. 74, p. 508-535, maio/ago. 2019.

GARCIA, P. S. et al. Austrália, Brasil e Canadá: impacto das avaliações no ensino de Ciências. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 188-221, jan./abr. 2018.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

HOLBROOK, J. 21st century skills and science learning environments. In: TABER, K. S.; AKPAN, B. (Ed.). *Science education: an international course companion*. Boston: Sense Publishers, 2017. p. 385-401.

KELLY, G. J. Discourse in science classrooms. In: ABELL, S.; LEDERMAN, N. (Ed.). *Handbook of research on science education*. London: LEA, 2007. p. 443-469.

KIRCH, S. A. Re/production of science process skills and a scientific ethos in an early childhood classroom. *Cultural Studies of Science Education*, v. 2, n. 4, p.785-815, Jan. 2007.

LOPES, A. C. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2009.

MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. *Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos*. São Paulo: Cortez, 2009.

MARCO-BUJOSA, L. M.; LEVY, A. J. Caught in the balance: an organizational analysis of science teaching in schools with elementary science specialists. *Science Education*, v. 100, n. 6, p. 983-1008, June 2016.

MARCONDES, M. E. R. As Ciências da Natureza nas 1^a e 2^a versões da Base Nacional Comum Curricular. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 269-284, set./dez. 2018.

MOREIRA, A. F. B. Estudos de currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 367-381, maio/ago. 2009

MUNFORD, D. et al. A disciplina escolar Ciências nas séries iniciais do ensino fundamental: reflexões a partir de uma experiência de colaboração entre educadores e pesquisadores. *Revista de Ensino em Biologia da SBEnBIO*, n. 4, p. 12-16, nov. 2011.

NEVES, V. F. A. N. et al. Infância e escolarização: a inserção das crianças no ensino fundamental. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 345-369, jan./mar. 2017.

PEREIRA, T. V. Discursos que produzem sentidos sobre o ensino de ciências nos anos iniciais de escolaridade. *Educação em Revista*, Natal, v. 27, n. 2, p. 151-176, dez. 2001.

POPKEWITZ, T. S. What is "really" taught as the content of school subjects? Teaching school subjects as an alchemy. *The High School Journal*, v. 101, n. 2, p. 77-89, 2018.

SASSERON, L. H. Ensino de ciências por investigação e o desenvolvimento de práticas: uma mirada para a Base Nacional Comum Curricular. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 18, n. 3, p. 1061-1085, set./dez. 2018.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Construindo argumentação na sala de aula: a presença do ciclo argumentativo, os indicadores de Alfabetização Científica e o padrão de Toulmin. *Ciência e Educação*, Bauru, v. 17, n. i, p. 97-114, 2011.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VARELAS, M.; PAPPAS, C. *Children's ways with science and literacy: integrated multimodal enactments in urban elementary classrooms*. London: Routledge, 2012.

WALLACE, C. S. Authoritarian science curriculum standards as barriers to teaching and learning: an interpretation of personal experience. *Science Education*, v. 96, n. 2, p. 291-310, Sep. 2012.

WERTSCH, J. V. *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge: Harvard University Press, 1991.

WRAGA, W. G. "Extracting sun-beams out of cucumbers": the retreat from practice in reconceptualized curriculum studies. *Educational Researcher*, v. 28, n. 1, p. 4-13, Jan. 1999.

140

ZHOU, S. et al. Assessment of scientific reasoning: the effects of task context, data, and design on student reasoning in control of variables. *Thinking Skills and Creativity*, v. 19, p. 175-187, 2016.

Danusa Munford, doutora em Educação (*Curriculum and Instruction*) pela Pennsylvania State University e pós-doutora pela Ohio State University (Teaching and Learning), é professora associada do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do ABC e membro do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Desenvolve estudos sob perspectiva sócio-histórico-cultural, com articulações com a Etnografia em Educação e apoiando-se em contribuições da microetnografia, etnografia interacional, sociolinguística e etnografia da comunicação.

danusamun@gmail.com

Recebido em 10 de janeiro de 2020

Aprovado em 27 de fevereiro de 2020

Base Nacional Comum Curricular, Ciências da Natureza nos anos finais do ensino fundamental e os mitos sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade

Estevão Luciano Quevedo Antunes Júnior

Cláudio José de Holanda Cavalcanti

Fernanda Ostermann

Resumo

Assumindo a perspectiva CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade), questões sociocientíficas e alfabetização científica como posições contra-hegemônicas na área da pesquisa em educação em ciências, buscou-se identificar, no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dos anos finais do ensino fundamental, como tais perspectivas críticas são sustentadas e se são interpeladas por visões tradicionais que recaem nos chamados mitos CTS: a superioridade do modelo de decisões tecnocráticas, a concepção salvacionista da ciência e da tecnologia e o determinismo tecnológico. Como procedimento metodológico, foi adotado um método misto que relaciona a análise metalinguística bakhtiniana e a técnica de mineração de texto (*text mining*). Os resultados indicam que o documento curricular analisado não consegue superar perspectivas curriculares tradicionais, revisitando um discurso que reforça os mitos CTS na educação em ciências.

Palavras-chave: análise bakhtiniana; base nacional comum curricular; mineração de texto.

Abstract

Common National Curricular Base, Natural Sciences at the final years of elementary school and the myths about Science, Technology, and Society

Taking the STS (Science, Technology and Society) perspective, sociocientific issues and scientific literacy as counter-hegemonic positions in the research for science education, we seek to identify, in the legal document Base Nacional Comum Curricular aimed at the final years of Elementary School, how such critical perspectives are sustained and whether they are questioned by traditional views that fall under so-called STS myths: the superiority of the technocratic decision-making model, the salvationist perspective of science and technology, and technological determinism. As methodological procedures, we employ a mixed method that relates Bakhtinian metalinguistic analysis and text-mining technique. The results indicate that the curricular document analyzed could not overcome traditional curricular perspectives, once again using a discourse that reinforces STS myths in science education.

Keywords: Bakhtinian analysis; Base Nacional Comum Curricular; Text Mining.

142

Resumen

Base Nacional Común Curricular, Ciencias de la Naturaleza en los últimos años de la Educación Primaria y los mitos sobre Ciencia, Tecnología y Sociedad

Asumiendo la perspectiva CTS (Ciencia, Tecnología y Sociedad), los problemas sociocientíficos y la alfabetización científica como posiciones contrahegemónicas en el área de investigación en educación en ciencias, buscamos identificar, en el documento de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) de los últimos años de la educación primaria, cómo se sostienen esas perspectivas críticas y se ven desafiadas por los puntos de vista tradicionales que se enmarcan en los llamados mitos CTS: la superioridad del modelo de decisiones tecnocráticas, la concepción salvacionista de la ciencia y de la tecnología y el determinismo tecnológico. Como procedimiento metodológico, se adoptó un método mixto que relaciona el análisis metalingüístico de Bakhtin y la técnica de minería de textos. Los resultados indican que el documento curricular analizado no puede superar las perspectivas curriculares tradicionales, revisando un discurso que refuerza los mitos CTS en la educación en ciencias.

Palabras clave: análisis bakhtiniano; base nacional común curricular; minería de texto.

Introdução

As políticas curriculares para a educação básica no Brasil, por muitos anos, estiveram centradas na elaboração de currículos prescritivos, que privilegiam o conteúdo em detrimento de uma formação integral e emancipadora. Sob forte influência do tecnicismo, essas políticas se fundamentam em perspectivas curriculares tradicionais, que pretendem ser neutras, sem questionamento ao *status quo* ou ao conhecimento dominante, e que priorizam questões técnicas e organizacionais (Silva, 2015). Mais recentemente, dando continuidade a essas políticas prescritivas, o governo federal, por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pretende orientar, nos próximos anos, a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização, incluindo os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio.

A ideia de que uma mesma base curricular em escala nacional, para todas as etapas da escolarização básica, resultaria em igualdade de oportunidades é um dos grandes mitos propagados pelas políticas educacionais. Entre tantos argumentos contrários à implementação de tal base curricular, destaca-se a consideração de que uma proposta de unificação de um projeto comum curricular pressupõe fundamentos que prejudicam ou impedem o desenvolvimento de projetos alternativos que poderiam expandir sentidos mais democráticos nas escolas. A defesa de uma política educacional em nível nacional acaba, também, por veicular uma “imagem hegemônica e negativa da escola” (Lopes, 2015, p. 458), já que a política é feita para preencher supostas lacunas educacionais. Outro aspecto destacado na literatura é o fato de que uma base comum curricular também dificulta a implementação de projetos locais, por se tornar a referência única que ressignifica esses projetos como não prioritários e não relacionados ao conhecimento considerado essencial (Lopes, 2015).

No que se refere à proposta curricular na área de Ciências da Natureza, podemos dizer que está, tradicionalmente, associada ao desenvolvimento de práticas disciplinares (de Biologia, Física e Química) nos ensinos médio e/ou superior, enquanto, no ensino fundamental, essa área se limita, em grande parte, às Ciências Biológicas, tradição que pode ser entendida com base na história das disciplinas científicas nos currículos das escolas brasileiras, que iniciam a fim de suprir problemas na agricultura e na higiene, por exemplo (Brasil. Decreto nº 981, 1890). Ainda, no que diz respeito aos anos finais do ensino fundamental, é pertinente destacar que as Ciências Biológicas são, também, privilegiadas devido ao número de docentes com formação para atuar nessa disciplina, que é significativamente maior do que nas demais disciplinas de Física e Química. De acordo com o Censo Escolar de 2018, as aulas de Física são ministradas, em 56,7% das turmas, por professores sem formação em Física. Quanto à Química, os números são parecidos, mas nesse caso pouco menos de 40% das aulas são ministradas por profissionais sem formação em Química. Quando falamos de Biologia, os números são bem menores. Praticamente 80% das aulas de Biologia são ministradas por professores formados em Ciências Biológicas (Brasil. Inep, 2019).

Neste trabalho assumimos a perspectiva de que o currículo é um espaço de disputas, que sofre tensões de diversos campos sociais e políticos:

[...] toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo. (Lopes, 2004, p. 111).

Como política cultural, a produção da BNCC também reflete um espaço de disputas, sendo possível identificar discursos hegemônicos e contra-hegemônicos (Rezende; Ostermann, 2019) que sustentam sua proposição. Ambos os discursos implicam competências para atuar em situações concretas, consideradas por Macedo (2016) “conhecimento em si” (perspectiva tradicional) e “conhecimento para fazer algo” (perspectiva crítica, antagonista da perspectiva tradicional). Assumindo a perspectiva Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), questões sociocientíficas e alfabetização científica como posições contra-hegemônicas na área de pesquisa em educação em ciências, buscaremos identificar, no documento da BNCC dos anos finais do ensino fundamental, como tais perspectivas críticas são sustentadas e se são interpeladas por visões tradicionais que recaem nos chamados mitos CTS (Auler; Delizoicov, 2001).

Os mitos CTS no contexto da alfabetização científica

144

Pensar a educação em ciências contextualmente referenciada pode abrir margem para diversas vertentes. Poderíamos, por exemplo, cair na armadilha de pensar que o cotidiano dá conta do problema da contextualização dos conteúdos científicos em sala de aula, ou, ingenuamente, supor que um país rico é um país com ciência e tecnologia. Ainda que essa frase seja tentadora e defenda o investimento em pesquisa – de extrema importância no momento político que o Brasil vive –, ela veicula a ideia de que basta haver desenvolvimento científico para, como consequência direta, alcançarmos o desenvolvimento econômico.

O movimento CTS combate essas e outras visões ingênuas sobre ciência e tecnologia (CT), colocando o desenvolvimento científico e tecnológico em um plano mais amplo, em que mais agentes da sociedade estejam aptos a discutir de forma crítica assuntos dessa esfera. Uma alternativa para tornar as pessoas mais críticas quanto à CT é pensar a forma como os indivíduos se deparam com esses aspectos em termos de alfabetização. Auler e Delizoicov (2001) ressaltam a alfabetização científica e tecnológica (ACT) sob dois paradigmas, o reduzido e o ampliado. A primeira forma de alfabetização ignora críticas ao cientificismo e à tecnocracia, enfatizando o que Macedo (2016) chama de “conhecimento em si”; em contrapartida, a segunda é socialmente referenciada e se propõe a abrir a “caixa preta” da ciência e da tecnologia, considerando-as como atividades sociais humanas, portanto, problematizando sua suposta neutralidade.

Na defesa de uma escola democrática, em que a crença em mitos deve ser debatida para ser superada, Auler e Delizoicov (2001) organizam a discussão sobre

a não neutralidade da CT com base em três mitos: a) a superioridade do modelo de decisões tecnocráticas, que considera a neutralidade ideológica do pensamento científico; b) a perspectiva salvacionista da CT, que considera a progressão linear entre desenvolvimento científico, desenvolvimento tecnológico e bem-estar social; c) o determinismo tecnológico, em que o desenvolvimento tecnológico é visto como o principal fator de mudança social e que não sofreria tensões de campos sociais. Enquanto a perspectiva ampliada problematiza essas questões, visando uma racionalidade crítica quanto à forma de compreender as relações CTS, a reducionista não só aceita, mas também difunde os mitos sem problematização, acreditando que as interações entre ciência, tecnologia e sociedade se esgotam quando contextualizamos o conhecimento científico e/ou tecnológico no cotidiano.

Ao analisar a BNCC para o ensino e/ou a educação em ciências para os anos finais do ensino fundamental em nível nacional, percebemos quais perspectivas se filiam ideologicamente a uma concepção crítica de educação em ciências ou se há vozes que apenas reproduzem visões de mundo que remontam a uma perspectiva curricular pautada mais no “conhecimento em si” do que na sua mobilização em práticas sociais (“conhecimento para fazer algo”). Nesse sentido, optamos pela utilização de um método misto que relaciona a análise metalinguística bakhtiniana, a partir do dispositivo analítico de Veneu, Ferraz e Rezende (2015), e a técnica de mineração de texto ou *text mining*, em inglês (Meyer; Hornik; Feinerer, 2008).

Referencial teórico e metodológico: da filosofia da linguagem ao dispositivo analítico

145

“Tudo o que é ideológico possui *significação sîgnica*” (Voloshinov, 2018, p. 93), ou seja, um corpo físico pode se tornar um signo desde que se posicione ideologicamente. É dessa forma que o círculo de Bakhtin entende as interações entre o campo externo ao indivíduo e a ideologia, considerando a consciência humana como um construto de signos que só se manifestam e se constituem no âmbito social, externo ao indivíduo. Assim, se entendermos as políticas curriculares como corpos físicos que assumem um papel ideológico e podem ser interpretados como signos, é possível dizer que as recomendações curriculares para o ensino de Ciências contidas na BNCC, no âmbito dos anos finais do ensino fundamental, expressam signos que manifestam informações importantes da consciência humana e da ideologia dos indivíduos que redigiram o documento.

A filosofia de Bakhtin, neste trabalho representada pelas vozes de Bakhtin (2016) e Voloshinov (1930, 2018), considera o enunciado/enunciação um elo da comunicação verbal, além de ser um ato sempre consciente e que se direciona e responde a outros enunciados. É fundamental entender, com base nesse viés teórico, o enunciador ancorado a um sistema social que orienta a forma de enxergar o mundo, o que torna a enunciação a real unidade da comunicação, sendo concreta e única. O enunciado só é concreto por ser composto por uma parte verbal (escrita/dita) e uma parte extraverbal (contexto de produção do enunciado), ressalta Voloshinov (1930). Entender a concretização do

enunciado implica romper com perspectivas tradicionais da comunicação verbal, que passam pelo viés unilateral que parte do emissor até o receptor e consideram a neutralidade ideológica da palavra.

Um enunciado, assim, é composto por um conjunto de vozes, vocalizadas e revocalizadas, e que são entendidas como as visões de mundo adotadas pelo enunciador. Portanto, uma política curricular pode ser encarada como um enunciado concreto, constituído pela produção verbal e extraverbal, veiculando vozes oriundas de perspectivas teóricas e ideológicas às quais o enunciador se filia.

Como base metodológica alinhada à perspectiva teórica em que acreditamos, partimos da proposta de Veneu, Ferraz e Rezende (2015), que organizaram uma alternativa para a análise discursiva com base na filosofia da linguagem do círculo de Bakhtin. Esse dispositivo analítico leva em conta quatro etapas: delimitação do enunciado, leitura preliminar do enunciado, estruturação do contexto extraverbal e análise bakhtiniana. Para o nosso contexto, adaptamos a última etapa para que ela sirva como uma meta-análise, ou seja, faremos a interpretação dos resultados oriundos de métodos quantitativos à luz da filosofia da linguagem de Bakhtin, interseccionando a parte verbal (escrita) com a parte extraverbal (não escrita).

O suporte quantitativo foi dado pela técnica de mineração de texto, mas principalmente pela coocorrência consecutiva entre substantivos e adjetivos. A utilização clássica da mineração de texto parte da mineração de dados e sustenta a ideia de transformar o texto em, por exemplo, frequências de termos, utilizando técnicas de mineração de dados (Meyer; Hornik; Feinerer, 2008). Assim podemos apresentar bigramas (substantivo seguido de adjetivo) que apresentam significados mais latentes no texto do que as palavras expressas individualmente.

Análise

Delimitação do enunciado

Veneu, Ferraz e Rezende (2015) levantam algumas considerações para determinar a delimitação do enunciado. Entretanto, ressaltam a alternância de sujeitos como o principal indício para que um enunciado termine e inicie o próximo. Sendo assim, pensando a BNCC no que diz respeito aos anos finais do ensino fundamental, que é disposta em cinco áreas do conhecimento redigidas por grupos diferentes de redatores, podemos delimitar o nosso enunciado de interesse apenas na parte que se refere às Ciências da Natureza.

Leitura preliminar do enunciado

Um primeiro aspecto relevante na leitura preliminar da BNCC está no fato de, ainda que aparentemente o texto se mostre contra a utilização de um método único para desenvolver o currículo, dando às escolas a possibilidade de fazerem determinadas

escolhas de acordo com as suas particularidades, o documento apresenta uma tabela que determina o seu método para aplicação curricular. Além disso, percebemos uma tendência forte de resposta a enunciados que veiculam a perspectiva tradicional curricular, priorizando o “como fazer” em detrimento do “por que fazer”.

Percebemos, também, que “compreender as Ciências da Natureza como empreendimento humano, e o conhecimento científico como provisório, cultural e histórico” (Brasil. MEC, 2017, p. 322) é uma das competências gerais definidas na BNCC. Essa afirmação redigida como uma diretriz importante do documento nos permite compreender que, aparentemente, a voz veiculada no documento não se filia à perspectiva de neutralidade científica. Ainda, se analisarmos as demais competências, verificamos uma aparente resposta ao movimento CTS, pois a interação entre ciência, tecnologia e sociedade se manifesta de forma crítica em várias passagens, revelando parcial sintonia com o histórico de pesquisas na área de ensino e/ou educação em ciências, que há anos defendem a importância dessa interação.

O aspecto epistemológico veiculado na BNCC parece se vincular ao racionalismo crítico popperiano, que defende a perspectiva de produção de conhecimento científico em evolução na direção de uma verdade absoluta. Há, no entanto, vozes no documento que admitem que o conhecimento científico é tensionado por fatores sociais, culturais e históricos e, portanto, não expressaria uma verdade absoluta. Ainda assim, faz-se a defesa de que ele se configura como a melhor forma de representar a natureza.

Quanto aos conteúdos, percebemos que aparentemente a Física e a Química estão ganhando maior relevância no que diz respeito ao ensino fundamental, diferentemente do histórico conhecido de hegemonia das Ciências Biológicas como campo dominante das Ciências da Natureza para essa etapa da escolarização. A divisão em eixos temáticos dá a ideia de que teremos, a partir de agora, uma nova tendência em que a Química e a Física, junto com a Biologia, formarão a área das Ciências da Natureza. Discussões sobre as relações CTS aparecem no texto, o que parece próximo de, se não uma alfabetização científica ampliada, pelo menos uma reflexão positiva acerca de aspectos científicos e tecnológicos em um plano mais amplo, em que fatores sociais e culturais aparecem como importantes no desenvolvimento da CT.

Verificamos, na leitura preliminar, alguns aspectos importantes sobre as vozes veiculadas no contexto das Ciências da Natureza nos anos finais do ensino fundamental, na BNCC, principalmente, que elas respondem ao histórico de pesquisa na área, que considera o movimento CTS como uma perspectiva crítica na educação em ciências. Os aspectos frisados nesta subseção serão revisitados na última parte da análise, em que faremos a intersecção entre o contexto verbal e extraverbal, a fim de apresentar conclusões sobre o documento para essa etapa de escolarização.

Contexto extraverbal

Na busca pela caracterização de um enunciado concreto, como ressalta o círculo bakhtiniano, é importante revelar o contexto de produção da enunciação,

isto é, o contexto extraverbal, que não está escrito/falado no documento, mas se configura como parte importante. Segundo Veneu, Ferraz e Rezende (2015), o contexto extraverbal pode ser tão extenso quanto o analista ache necessário, pois os aspectos que permeiam a produção enunciativa podem ser inumeráveis. Sendo assim, julgamos necessário levar em conta o perfil dos autores da BNCC, no que diz respeito às Ciências da Natureza, nos anos finais do ensino fundamental, e o contexto político de produção do enunciado.

A BNCC, quanto ao contexto político e histórico, foi redigida permeada por instabilidade política e em meio ao processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, em 2016. Tendo Michel Temer assumido o governo, as bases ideológicas do Ministério da Educação (MEC) sofreram mudanças, o que atrasou a publicação do documento, pois mudou também a sua comissão de elaboração e isso, claramente, alterou a responsividade e o direcionamento do documento em termos enunciativos.

Outro aspecto importante desse contexto de produção enunciativa são os históricos acadêmicos dos enunciadores, suas formações, pesquisas e influências. Do total de redatores do documento, devemos ressaltar que apenas 16% são da área de Ciências da Natureza, sendo apenas uma redatora responsável pela Física.

Quadro 1 – Formação e atuação das redadoras

Autora	Formação inicial	Universidade de formação/atuação	Especialização	Nível de formação
A1	Biologia	Unesp	Farmacologia	Ma. Farmacologia À época apenas graduada
A2	Física	USP	Ensino de Ciências	Dra. Física
A3	Biologia	USP	Saúde Pública	Dra. Saúde Pública
A4	Biologia	USP	Biologia Genética	Dra. Ciências Biológicas

Fonte: Elaboração própria.

O quadro expressa uma característica no que diz respeito às redadoras, sendo todas mulheres. Nesse caso, três das quatro agentes enunciativas da parte referente às Ciências da Natureza no âmbito dos anos finais do ensino fundamental são pesquisadoras em ensino e/ou educação em ciências, o que representaria uma preocupação do MEC com a bagagem acadêmica dos redatores, ainda que apenas três das quatro tenham formação em licenciaturas. Entretanto, ao analisar os currículos na plataforma Lattes, percebemos que todos são oriundos de universidades paulistas, o que causa estranhamento se consideramos que se trata de uma base nacional comum para o currículo. Outro fato importante sobre as autoras é que nenhuma delas tem formação inicial na área de Química, e apenas uma (A1) tem formação em uma área que se aproxima da Química, ainda que seu grau de formação não passe da graduação.

O que percebemos, também, é que as redatoras da parte de Ciências da Natureza ocupam pouco mais de 13% do total de redatores, levando em conta que quatro destes não têm o currículo Lattes disponível, e os demais se dividem entre as áreas de Ciências Humanas, Linguagens e Matemática.

Análise do enunciado: interação entre o verbal e o extraverbal

A mineração de texto, que apresentaremos na sequência, será analisada à luz da filosofia da linguagem do círculo de Bakhtin e representada por duas redes, uma completa, contendo as interações mais frequentes no texto, e a outra contendo apenas a maior componente da rede (a cadeia mais rica).

Para construir essas redes, os termos do texto original foram lematizados, ou seja, cada termo foi desflexionado. Por exemplo, onde aparece *houve, havia, haverá* ou *há*, o termo *haver* foi empregado. Assim, a expressão “observação direto”, entende-se como “observação direta”, uma vez que o termo *direta* foi desflexionado do gênero feminino. A lematização é importante justamente por eliminar gênero, plural, tempo verbal e outros, tornando a rede factível por usar o equivalente desflexionado. Caso não fosse realizada a lematização, certamente termos idênticos seriam considerados diferentes, o que comprometeria a qualidade das redes.

O primeiro mapa foi construído por coocorrência consecutiva de substantivos e adjetivos, ou seja, cada substantivo é seguido pelo correspondente adjetivo mais frequente, considerado todo o texto da BNCC referente às Ciências da Natureza para os anos finais do ensino fundamental. O mapa da Figura 1 permite inferir, para cada substantivo, qual é o adjetivo (que pode ser considerado um indicador axiológico) próximo mais frequente ou mais provável, apresentando sucessões de palavras que expressam aspectos importantes do documento.

No mapa há uma ligação forte entre palavras como *humano* e o bigrama *ser* → *vivo*, questões climáticas ou de saúde coletiva, o que direciona a ênfase curricular para a Biologia, algo mais difícil de se deduzir a partir de uma leitura direta do documento. Podemos inferir disso que as vezes que privilegiam a Biologia em detrimento de outras áreas das Ciências da Natureza respondem ao histórico curricular brasileiro, que surge no início da escolarização brasileira e com a demanda em termos de agricultura e higiene do final do século 19 (Brasil. Decreto nº 981, 1890).

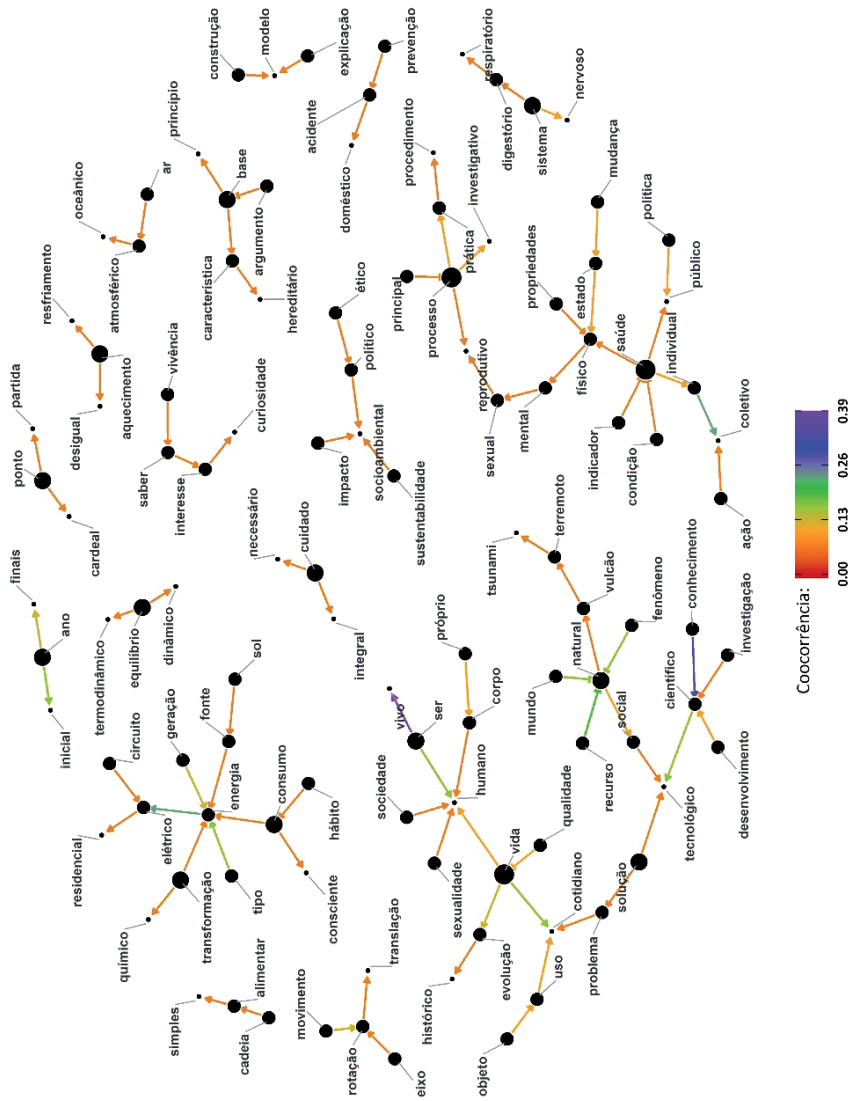


Figura 1 – Coocorrências consecutivas: Ciências da Natureza nos anos finais do ensino fundamental

Fonte: Elaboração própria.

Nota: A escala de cores mostra a frequência da coocorrência dos termos dividida pelo número de páginas do documento (31). Por clareza, foram apresentadas redes com mais de dois termos.

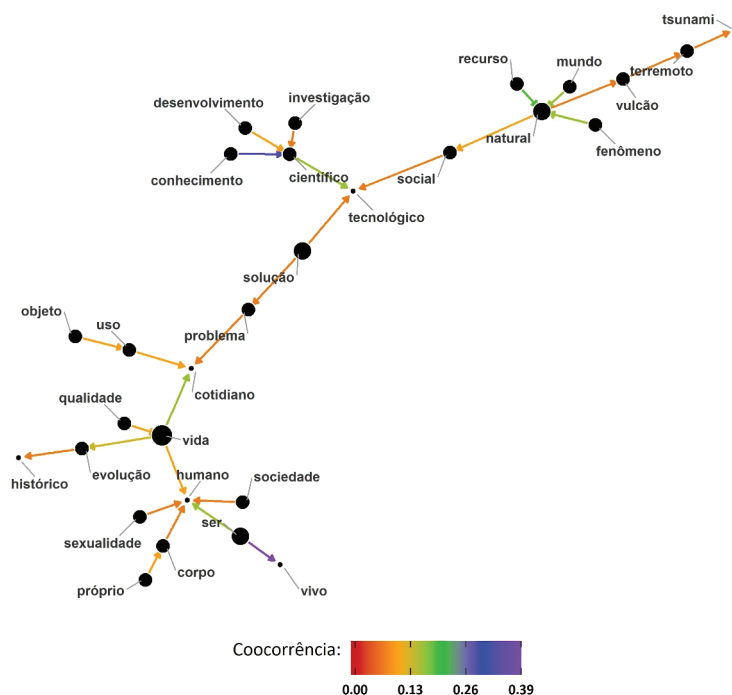


Figura 2 – Rede principal (chamada de componente gigante) na coocorrência consecutiva: Ciências da Natureza nos anos finais do ensino fundamental

Fonte: Elaboração própria.

A rede da Figura 2 expressa o principal eixo de sustentação do enunciado, contendo o maior emaranhado de substantivos seguidos de adjetivos. Desse mapa podemos extrair informações a fim de responder às principais questões de pesquisa deste artigo, uma vez que se relaciona a aspectos da ciência e da tecnologia.

Percebemos, colocando a palavra *científico* em pauta, que existe uma seta direcionada para *tecnológico*, o que parece indicar que o enunciado veicula vozes que acreditam na relação estreita entre ciência e tecnologia, o que pode indicar uma relação vinculada à ideia de neutralidade da CT. Se seguirmos na cadeia, percebemos a sequência *tecnológico* ← *solução* → *problema* → *cotidiano* ← *vida*.

Essa cadeia, ao que tudo indica, é a reverberação de uma voz que veicula ideias de ciência utilitarista, além de correlacionar aspectos tecnológicos à solução de problemas sociais. Esse modelo é compatível com a ideia de desenvolvimento linear, que afirma, entre outras coisas, que o desenvolvimento científico desencadeia o bem-estar social. Tal concepção é, segundo Auler e Delizoicov (2001), um dos mitos CTS relacionados à neutralidade científica.

Tal resultado se contrapõe à ideia levantada na leitura prévia do documento, e que se manifesta com bastante ênfase na leitura do enunciado integral, de que a BNCC se mostra alinhada à concepção de não neutralidade da CT. O documento veicula vozes não alinhadas com algumas questões-chave do movimento CTS, de viés crítico. A herança dos anos 90 do século passado, deixada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil. MEC. SEF, 1997), pode ser percebida na ideia

reducionista de tecnologia como ciência aplicada (concepção utilitarista), tão combatida pelo movimento CTS.

Em síntese, a BNCC revocaliza visões de mundo que privilegiam as Ciências Biológicas no ensino de Ciências da Natureza para os anos finais do ensino fundamental, relegando essas duas áreas a conteúdos que podem ser ministrados em viés interdisciplinar, como se pode ver no mapa da Figura 1 (na rede isolada centrada no tópico energia – ou em redes isoladas menores, centradas em tópicos como rotação ou equilíbrio). Além disso, veicula vozes que parecem se aliar à concepção de uma interação não crítica entre ciência, tecnologia e sociedade, na qual a ciência gera desenvolvimento tecnológico, o que traria, como consequência, o bem-estar social.

Conclusões

Com base na análise do texto da BNCC de Ciências da Natureza para o ensino fundamental, concentrando atenção nas vozes que são veiculadas nele, foi possível perceber que o novo documento não apresenta diretrizes realmente novas para a educação, o que reforça perspectivas curriculares tradicionais, que ainda se configuram como um discurso hegemônico para a educação em ciências, como ressaltam Rezende e Ostermann (2019).

A leitura integral do documento dá a entender, ainda, que áreas como a Química e a Física terão a mesma relevância que a Biologia, mas a análise apresentada neste artigo mostra que as Ciências Biológicas continuam sendo a disciplina central. A problematização da neutralidade científica é omissa no documento, ainda que uma leitura preliminar possa levar à conclusão oposta. O modelo de desenvolvimento linear continua a ser difundido, ainda que implicitamente, do mesmo modo que uma tecnologia concebida como uma ciência aplicada.

A BNCC, portanto, não consegue superar perspectivas curriculares tradicionais, revisitando um discurso que implicitamente reforça os mitos CTS. Infelizmente, o que percebemos é que os defensores de um currículo nacional para a educação básica parecem desconhecer e/ou negligenciar a necessidade de a BNCC se apoiar em resultados de pesquisa da área de educação em ciências.

Referências

AULER, D.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científico-tecnológica para quê? *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 122-134, 2001.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 25 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular: educação infantil e ensino fundamental* – 3ª versão. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros Curriculares Nacionais: PCN*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Resumo técnico: Censo da Educação Básica 2018*. Brasília: Inep, 2019.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, maio/ago. 2004.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamento. *Linhas Críticas: Revista da Faculdade de Educação da UnB*, Brasília, v. 21, n. 45, p. 445-466, maio/ago. 2015.

MACEDO, E. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 45-67, abr./jun. 2016.

MEYER, D.; HORNIK, K.; FEINERER, I. *Text mining infrastructure in R*. *Journal of Statistical Software*, Boston, v. 25, n. 5, Mar. 2008.

REZENDE, F.; OSTERMANN, F. Hegemonic and counter-hegemonic discourses in science education from the perspective of a post-critical curriculum theory. *Cultural Studies of Science Education*, v. 14, n. 3, Sept. 2019.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

VENEU, A. A.; FERRAZ, G.; REZENDE, F. Análise de discursos no ensino de ciências: considerações teóricas, implicações epistemológicas e metodológicas. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 126-149, jan./abr. 2015.

VOLOSHINOV, V. N. *A estrutura do enunciado*. Tradução de Ana Vaz, para fins didáticos. Texto de circulação acadêmica, 1981. Texto original publicado em russo na revista *Literaturnja Ucëba*, v. 3, p. 65-87, 1930.

VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2018.

Estevão Luciano Quevedo Antunes Júnior, mestre e doutorando em Ensino de Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), integra o Grupo “Pesquisa e inovação didática em ensino de Física sob a perspectiva sociocultural”.
eantunesjr@gmail.com

Cláudio José de Holanda Cavalcanti, doutor em Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é docente na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física dessa universidade.
claudio.cavalcanti@ufrgs.br

Fernanda Ostermann, doutora em Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é docente na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física dessa universidade. Coordena o Grupo “Pesquisa e inovação didática em ensino de Física sob a perspectiva sociocultural”.
fernanda.ostermann@ufrgs.br

Recebido em 19 de setembro de 2019

Aprovado em 10 de dezembro de 2019

O nacional e o comum no ensino médio: autonomia docente na organização do trabalho pedagógico

Francisco Thiago Silva

155

Resumo

Há pelo menos duas condições iminentes nos momentos de materialização da Base Nacional Comum Curricular no que se refere à autonomia de docentes do ensino médio na organização do trabalho pedagógico: 1) adesão das instituições de ensino ao conceito de “comum” tomado como sinônimo de nacional; 2) expropriação da autonomia intelectual dos profissionais da educação nos processos de seleção curricular, visando às avaliações de larga escala. Trata-se de um artigo de revisão, por isso tomam-se como base central as contribuições dos teóricos mais próximos às teorias críticas de educação e do campo curricular. Preliminarmente, apresentam-se as seguintes considerações: por mais democrática que a proposta da Base pareça, há o risco de fetichizar os processos de ensino baseado tão somente na aquisição de habilidades e competências. Além disso, se houver o predomínio dos descritores avaliativos de abrangência geral em detrimento dos temas e conteúdos regionais, o espaço destinado a estes pode desaparecer.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; formação docente; organização do trabalho pedagógico.

Abstract

National and common in high school: teachers' autonomy in the organization of teaching work

There are at least two impending conditions at the actualization of the Common National Curricular Base (BNCC) regarding high school teachers' autonomy to organize teaching work: 1) subscription of teaching institutions to the concept of "common" which is used interchangeably with national; 2) removal of education workers' intellectual autonomy to choose a curriculum, in view of large-scale evaluations. This is a review article and, as such, it is primarily underpinned on theoreticians akin to the critical theories of education and of the curricular field. The following consideration is presented in a preliminary basis: as democratic as the Base proposition may seem, it risks the fetishization of teaching processes with sole basis on the acquisition of skills and competencies. Furthermore, should generic evaluative descriptors reign over regional themes and content, these last ones may lose their space.

Keywords: Common National Curricular Base; teacher training; teaching-work organization process.

156

Resumen

Lo nacional y lo común en la Educación Secundaria: autonomía docente en la organización del trabajo pedagógico

Hay al menos dos condiciones inminentes en los momentos de materialización de la Base Nacional Común Curricular con respecto a la autonomía de los docentes de la Educación Secundaria en la organización del trabajo pedagógico: 1) adhesión de las instituciones educativas al concepto de "común" tomado como sinónimo de nacional; 2) expropiación de la autonomía intelectual de los profesionales de la Educación en los procesos de selección curricular, con el objetivo de evaluaciones a gran escala. Este es un artículo de revisión, por lo que las contribuciones de los teóricos más cercanos a las teorías críticas de la Educación y el campo curricular se toman como la base central. Preliminarmente, se presentan las siguientes consideraciones: por más democrática que la propuesta de la Base parezca, existe el riesgo de fetichizar los procesos de enseñanza basados únicamente en la adquisición de habilidades y competencias. Además, si hay un predominio de descriptores evaluativos de alcance general en detrimento de los temas y contenidos regionales, el espacio destinado a ellos puede desaparecer.

Palabras clave: Base Nacional Común Curricular; formación docente; organización del trabajo pedagógico.

Primeiras palavras

Os grandes desafios impostos às diferentes etapas da educação básica têm se intensificado em forma de políticas nos últimos anos. Isso não significa necessariamente que houve avanços. A maioria das ações legais que trouxeram impacto para o campo educacional foram diretamente resultado dos processos políticos recentes: o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, a ascensão de seu vice e o resultado do pleito presidencial de 2018. O grupo político vencedor imprimiu na pasta da educação ideias neoliberais, neoconservadoras e neotecnicistas. Três políticas ou propostas para a educação – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Reforma do Ensino Médio e o Programa “Escola Sem Partido” (ESP) – trouxeram para a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), sobretudo, no campo do currículo, a tônica da regulação e do controle do trabalho intelectual dos professores, o que atinge a sua autonomia. De acordo com Silva (2019, p. 191), o risco que essas políticas “[...] trazem para a regulação e o controle dos planejamentos, da didática e das avaliações praticadas nas instituições de ensino é iminente”.

Tomaremos os impactos que a BNCC trouxe para a lógica estrutural e o lugar da autonomia docente na OTP do ensino médio. A metodologia empregada foi a revisão bibliográfica de autores que discutem currículo e a relação entre formação e atuação/autonomia. Construímos nossas reflexões em torno de categorias e conceitos próprios do campo curricular e da avaliação atinentes ao objeto em tela: “currículo integrado” (Bernstein, 1996; Torres Santomé, 1998); “eixo estruturante” (Borges, 2015; Silva, 2015; Borges; Silva, 2017); “sistema curricular”, “modelo de intromissão burocrática” (Gimeno Sacristán, 2000); “autonomia intelectual”, “cadeado curricular” (Pinar, 2007); “estreitamento curricular” (Freitas, 2012).

Sobre os perigos do retorno dos currículos de caráter nacional e comum, Apple (2006) alerta que, estando no poder, os grupos políticos conseguem imprimir e supervalorizar sua cultura, impondo a falaciosa sensação de um consenso cultural e político. São marcas que o autor demonstra estar presentes em governos “populistas e autoritários de direita”, resguardadas as proporções e os limites de análise da época em que a obra foi escrita – mesmo sendo atualizada em novos prefácios e até novos capítulos –, podemos perceber a presença de algumas ideias como essas em nosso contexto contemporâneo:

O ponto central deste livro são as questões que cercam o que importa como conhecimento legítimo e uma análise da tentativa de criar um falso consenso cultural e político [...]. Uma cultura comum a todos jamais pode ser a imposição daquilo que uma minoria é e acredita. Ao contrário, deve fundamentalmente não exigir a estipulação de listas e conceitos que nos façam todos “culturalmente letrados”, *mas a criação das condições necessárias para que todas as pessoas participem na criação e recriação de significados e valores.* (Apple, 2006, p. 27 – grifos do autor).

Embora os críticos da BNCC estejam atentos aos desdobramentos da referida política, a Base é uma realidade e carece de um cuidado delicado nos instantes em que ela se materializar nas práticas de ensino. Sendo um instrumento normativo e

regulatório para as instituições de ensino formal, ele merece ser pensado e debatido constantemente no cotidiano das escolas.

Para tanto, a formação inicial e continuada de docentes padece de adaptações, moldagens e ressignificações, fugindo, evidentemente, de propostas formativas que apenas se preocupam com a transferência dos conteúdos da Base para os currículos da formação de professores. Com a modificação do documento nuclear e norteador da OTP, espera-se que também sejam repensados a didática, os materiais e os recursos pedagógicos e todo o sistema de avaliações, desde as institucionais até as da aprendizagem, pois o ponto nodal é o respeito à autonomia intelectual dos professores.

Com esses pressupostos, o fio condutor deste texto é a ideia de que o professor da educação básica representa a última instância do currículo praticado (Gimeno Sacristán, 2000) e nossa análise está organizada em três seções: o que já foi publicado sobre o assunto; a organização do trabalho pedagógico (OTP) no ensino médio; e, para onde vai a autonomia docente na implementação da BNCC.

Revisando o que já foi publicado sobre o assunto

Nosso esforço está em caracterizar as principais elaborações teóricas que autores nacionais e estrangeiros do campo do currículo têm realizado para problematizar e mostrar o quanto as teorias curriculares devem e podem permear os processos de (re)elaboração curricular, mesmo as de caráter nacional, com tantos equívocos, como veremos a seguir.

Textos acadêmicos e ordenamentos jurídicos e normativos que tratam ou desenvolvem orientações sobre a presença de um currículo nacional comum que regule e estructure a OTP das instituições de ensino formal foram inventariados por Cury, Reis e Zanardi (2018). Os escritos escolhidos para debate datam desde 2012, ano em que, na esfera federal, se intensificaram os diálogos sobre a necessidade de legalizar um documento de âmbito nacional que tivesse caráter orientador nas feições dos currículos escolares. Sobre os dossiês e artigos que os autores elencam, destacamos as seguintes assertivas:

- Pouca ou nenhuma participação de crianças e jovens na elaboração da BNCC.
- Falseamento do processo “pseudodemocrático” nas contribuições (durante a fase de elaboração).
- Ausência de acolhimento devido as críticas de associações, grupos, entidades, secretarias de educação.
- Pouca clareza (financeira), já que a BNCC tem caráter democrático e federalizado.
- Orientações de propostas curriculares nacionais para redes de ensino públicas, normalmente, são fomentadas pela iniciativa privada e seguem a lógica do mercado. Nesse sentido, as discussões de classe, raça e gênero

resultantes das desigualdades históricas que permearam a formação da nação, possivelmente, permanecerão sendo reproduzidas.

- Imbróglgio do ensino médio (itinerários, semestralidades, documentação).
- Nova (re)configuração das avaliações de larga escala.

A pergunta emblemática “Afim, Base Nacional Comum Curricular é currículo?” é o título do capítulo 3 do livro de Cury, Reis e Zanardi (2018). A resposta, desenvolvida por meio do estudo da polissemia do termo currículo e de suas diferentes concepções a depender da epistemologia adotada, aponta para o sim, já que os conhecimentos, as competências e as habilidades figuram como ponto nodal da prescrição, também não duvidamos disso. Os argumentos são de que a BNCC tem caráter obrigatório e foi elaborada por especialistas dos quais não se tem clareza sobre suas relações com o ambiente escolar, o que eventualmente poderá caracterizar o esvaziamento ideológico e a descontextualização como marcas evidentes:

A BNCC traz uma concepção de currículo travestida de direitos de aprendizagens que, sob a ótica tecnicista e meritocrática, constituem-se em deveres de aprendizagens. [...] O que se pretende expor é que por mais que fuja ao papel de seleção, organização e sequenciamento de conteúdos, a BNCC tem esse papel e se ela não é o currículo, ela não pode deixar de ser considerada *um* currículo (prescrito e unificador) [...]. O currículo é, assim, desideologizado e descontextualizado em nome de um conhecimento teórico/científico/neutro que uma comunidade de especialistas é capaz de estabelecer para todas as escolas brasileiras. (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 66, 69-70 – grifos dos autores).

De tudo isso, o caráter ufanista que beira um “patriotismo compulsório” (Apple, 2006) impresso na BNCC é o que mais assusta a maioria dos especialistas. A ideia de um currículo nacional que garanta os direitos de aprendizagem contribuindo para o exercício de uma cidadania elaborada pelo espaço escolar público é pertinente, já que está presente em tantas legislações nacionais, desde o Decreto nº 19.850, de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação (CNE) e, entre tantas atribuições, delegou a função ao colegiado de elaborar e fixar os conteúdos nacionais do ensino primário e secundário até o atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que, em sua Estratégia 7.1, determina a importância de “[...] estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum [...]” (Brasil. Lei nº 13.005, 2014).

São constatações importantes para um país, como o nosso, que ainda não universalizou a educação básica. Contudo, há três grandes riscos que podem vir da implementação equivocada ou ideologizada da BNCC: a expropriação da autonomia docente; a regulação e o controle dos órgãos deliberativos e avaliativos referentes à educação básica; e, a subsunção da vida cultural diversa e regional em nosso País. Sobre este último tema, Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 47) afirmam a necessidade de movimentos criativos nas esferas institucionais que garantam que “[...] a unidade nacional pretendida seja unidade, não uniformidade, seja igualdade complementada pelo enfrentamento da diversidade”.

Sobre dificultar a autonomia intelectual de professores e professoras envolvidos com a prática pedagógica a partir da BNCC, significa esperar que os próprios docentes exerçam com excelência o trabalho didático inerente aos pontos centrais da prescrição, de forma que as ações didáticas materializadas reverberem os temas apontados no documento oficial, elaborado sem a participação ampla e efetiva desses mesmos docentes. Muitos, sem o devido apoio teórico e didático, podem ter o seu trabalho permeado pelos elaboradores de materiais editoriais, anunciados como solução para os graves problemas da educação de nosso país, desde os baixos salários até as condições precárias de trabalho. Podemos perceber essas soluções instantâneas na oferta de apostilas, plataformas e complementos que trazem os planos e a direção de como se devem elaborar os instrumentos avaliativos, preferencialmente em consonância com os grandes exames – como a Prova Brasil – que tentam mensurar a tão aclamada qualidade do ensino.

Outros textos (Silva; Vasconcelos; Casagrande, 2016; Borges; Silva, 2017; Silva, 2019; Branco *et al.*, 2019; Dourado; Siqueira, 2019) já discutiam os problemas e possíveis avanços que a BNCC traria:

- A necessidade de uma base nacional comum para nortear a elaboração dos currículos e projetos pedagógicos das instituições de ensino é discutida desde os anos de 1932, mas se intensificou nos anos de 1980 para pensar a formação inicial de docentes.
- A metodologia de construção da Base ainda causa estranheza e provoca grande número de críticas.
- A existência de uma confusão epistemológica entre os conceitos de “base”, “diretriz” e “currículo”.
- Um risco muito grande em fetichizar os processos de ensino fundamentados tão somente na aquisição de habilidades e competências, por mais democrática que a proposta da Base pareça.

Essas alterações tendem a favorecer o aligeiramento na formação da educação básica e o esvaziamento do currículo, aumentando a dualidade na educação, enfatizando a profissionalização, alargando as diferenças sociais e condicionando (escolas, docentes e discentes) ao princípio da flexibilidade, atendendo aos interesses do capital, sobre os quais foram construídas. (Branco *et al.*, 2019, p. 345).

- O espaço destinado aos temas e conteúdos regionais pode desaparecer, sucumbido pelos descritores avaliativos de abrangência nacional, que tendem a se centrar no que é determinado como comum referendado ao *status* de nacional.
- É preciso fomentar, em nossos espaços de discussões acadêmicas, na formação inicial, na continuada ou nas práticas de ensino da educação básica, o caráter orientador, e não determinativo da BNCC, ou seja, reforçar com boas e inovadoras práticas pedagógicas que alimentem o argumento de que Base não é currículo e que cada instituição de ensino deve ter o seu próprio.

- Encontramos argumentos muito abrangentes e, ao mesmo tempo, específicos sobre a probabilidade de o movimento reformista e neoliberal da Base aumentar o fosso entre as classes sociais brasileiras, que historicamente ainda não gozam das mesmas condições de aquisição de conhecimento formal:

O pressuposto que orienta esta tese parte do entendimento de que vivenciamos um discurso e/ou retórica *neo economicista* e *reformista* em torno da proposição e materialização desta política cuja materialização e concretude poderá implicar em retrocessos na gestão democrática e na autonomia dos sistemas e instituições educativas, nas dinâmicas curriculares, nos processos formativos e na autonomia docente. (Dourado; Siqueira, 2019, p. 291 – grifos dos autores).

As experiências de países que pensaram em um currículo ou uma base comum nacional, demonstraram mais retrocessos do que avanços; com isso, não estamos desejando que o mesmo ocorra por aqui e já anunciamos o quanto precisamos avançar nas etapas de planejamento e materialização dos currículos subnacionais alimentados pela BNCC.

Nesse sentido, valemo-nos da exposição teórica de Gimeno Sacristán (2000) quando descreve as fases que compõem o chamado “sistema curricular”, desde o “currículo prescrito” até o “currículo avaliado” – se garantida a participação democrática dos sujeitos implicados no currículo nas instituições de ensino –, a chance de evocar autoria e firmar compromisso pedagógico em realizar as atividades previstas é grande.

A evocação de autoria pode ocorrer quando o documento oficial, no caso a BNCC, carece de adaptações aos espaços em que deve ser praticado. Gimeno Sacristán (2000) aponta que o “currículo modelado” ocorre justamente no exercício da autonomia coletiva de professores, coordenadores e gestores das instituições de ensino; portanto, o ato de elaborar os projetos político-pedagógicos (PPP), os planos de ensino e os de aula é a oportunidade ideal para reconstruir e remodelar os “currículos prescritos” – BNCC, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – para atender também às especificidades da cultura local.

Com relação a outras realidades, o caso estadunidense é descrito e criticado por Michael Apple (2011) no texto “A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?” veementemente contrário à ideia de uma proposta curricular nacional comum, nos moldes do que foi feito nos Estados Unidos, nos anos de 1990. Tomamos suas ideias como pontos de consideração para problematizar nossa realidade:

- A chamada “restauração conservadora” é a grande responsável por aglutinar sujeitos da política, normalmente ligados a ideologias fortemente religiosas, em torno de um projeto de sociedade – e que, por isso, passa pela escola – que resgate os pilares supostamente esquecidos das ideias de uma nação baseada nos ensinamentos bíblicos e de uma tradição cristã que se perdeu ao longo do tempo. Esse é o motivo do interesse nas políticas

de conhecimento oficial que desenham os currículos nacionais e subnacionais:

3) Os ataques, cada vez mais eficazes, ao currículo escolar por suas “tendências” antifamília e antilivre-empresa, seu humanismo secular, sua falta de patriotismo e seu suposto descaso em relação ao conhecimento e aos valores da “tradição ocidental” e ao “verdadeiro conhecimento”; 4) a crescente pressão para que as necessidades observadas nas empresas e nas indústrias passem a ser metas primordiais da escola. (Apple, 2011, p. 81).

- O currículo nacional está imbricado com um forte mecanismo regulador e controlador de um sistema nacional avaliativo, que pode trazer um certo “selo de qualidade” a algumas instituições de ensino e também carimbar os supostos fracassos de outras:

[...] o currículo nacional é um mecanismo para o controle político do conhecimento. Uma vez instituído, haverá muito pouca chance de voltar atrás. Ele poderá até sofrer mudanças em função dos conflitos gerados pelo seu conteúdo, mas é justamente em sua instituição que reside sua tática política. (Apple, 2011, p. 94).

- É preciso que o currículo seja menos engessado (isso não significa ausência de uma política prescritiva) e mais voltado para o amplo debate sobre desigualdades e diferenças, que ele esteja em constante situação de “subjetivação”, ou seja, “[...] reconhecer as próprias raízes na cultura, na história e nos interesses sociais que lhe deram origem” (Apple, 2011, p. 90).

162

O matemático McKernam (2009), estudioso do currículo e da formação de professores, também faz duras críticas à rigidez das propostas nacionais, anunciadas como supostas inovações, mas que, na visão do autor, não passam de disfarces para aumentar a exclusão das chamadas minorias, via centralização das decisões curriculares e avaliativas.

Pinar (2007) tem desenvolvido há algumas décadas, no movimento da reconceptualização, por meio do método “autobiográfico”, argumentos em favor de um currículo que considere o seu percurso de abrangência muito maior do que os limites escolares. As experiências que viveu no Canadá e nos Estados Unidos da América levaram-no a constatar que, a médio prazo, a implantação de um currículo comum para o país gerou o aumento de racismo, misoginia e homofobia e o esmaecimento dos assuntos da diversidade. As escolas nesse cenário transformam-se em empresas de “prestação de serviços”, em que o currículo só tem sentido se estiver formatado com os exames e testes nacionais.

Achamos pertinente tecer algumas considerações sobre o caminho que as políticas de currículo possivelmente irão percorrer quando são aprovadas e chegam às redes públicas e privadas de ensino. Estamos nos referindo ao processo de dissecação e materialidade de todo e qualquer documento normativo que trata do que deve ser ensinado: a organização do trabalho pedagógico, estrutura que normalmente agrega as ações teóricas e práticas do ato de educar intencionalmente.

São os chamados componentes do processo de ensino e de aprendizagem (conteúdos, objetivos, metodologias, recursos etc.) cercados de decisões a serem tomadas que podem determinar o sucesso ou o fracasso de qualquer política de currículo.

Organização do trabalho pedagógico (OTP) no ensino médio

A tríade “currículo, didática e avaliação” forma o que Bernstein (1996) apropriadamente denominou de organização do trabalho pedagógico (OTP). O sociolinguista inglês desenvolveu esses conceitos para complementar sua tese da existência de “códigos elaborados” e “códigos restritos” ao demonstrar que a linguagem, no meio social, sobretudo nas instituições formais de ensino, traduz as intenções em aprisionar ou desenvolver o cognitivo dos estudantes. Suas considerações o levaram a categorizar a existência de dois grandes currículos – “coleção e integrado” –, o primeiro quando há forte enquadramento e rigidez no ordenamento das disciplinas escolares e o último quando existe a intenção de aproximações entre as diferentes áreas do saber.

O cenário que traduz essas práticas curriculares é a própria OTP. Portanto, pensar de que maneira o conhecimento está organizado, estruturado ou não (currículo), a forma como ele será desenvolvido (didática) e os desdobramentos resultantes da relação conteúdo-forma (avaliação) é a base para refletirmos, diante de nossa realidade, sobre as aproximações e os percalços eventuais que podem surgir quando as escolas brasileiras promoverem a implantação da política do “novo ensino médio” e da BNCC para a etapa.

No cenário acadêmico nacional, destacamos as reflexões de Luís Carlos de Freitas (1995) em sua pesquisa doutoral, quando investigou o caráter engessador e pouco integrado às discussões políticas de uma OTP resultante do crivo tradicional e tecnicizado de concepções educacionais desprovidas de crítica social e teórica. Ele argumenta que o caráter pragmático, reformista e capitalista das legislações e ideias educacionais dos últimos tempos tem provocado a elaboração e realização de uma OTP cada vez mais subordinada às ideias de mercado, à responsabilização dos docentes pelo insucesso dos estudantes e ao fomento da meritocracia como mola propulsora da suposta renovação de que a educação necessita. Isso se dá, segundo o autor, pela elaboração dos chamados “objetivos sociais”, que:

[...] medeiam e produzem limites para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na sala de aula, e os procedimentos de avaliação garantem o controle da consecução desses objetivos que traduzem a função social seletiva da escola capitalista. Essa função social da escola, incorporada aos objetivos, bem como às práticas avaliativas, passa a fazer parte da própria organização do trabalho pedagógico. (Freitas, 1995, p. 94).

Isso vale tanto para os estudantes, submetidos a exaustivas avaliações de larga escala, quanto para os profissionais da educação, que intensificam, cada dia mais, o seu trabalho didático em função de atender metas e fins regulados pela lógica econômica, travestida da ideia de uma suposta revolução social por meio da educação e da escola (Dal Rosso, 2008).

Situação que, muitas vezes, se traduz no que Freitas (2014) denominou de “estreitamento curricular”, quando são os testes de larga escala que determinam os conteúdos a serem trabalhados na OTP. O próprio autor nos demonstra como muitas redes de ensino têm se transformado em verdadeiros centros de treinamento para estudantes serem bem-sucedidos nas métricas avaliativas. Esses processos são, normalmente, acompanhados de uma campanha midiática para dar visibilidade ao trabalho das instituições, vinculado ao aumento na remuneração docente, porém na contramão das prescrições legais reguladas na LDB (Brasil. Lei nº 9.394, 1996). De acordo com a lei, o plano de carreira do magistério deve estar ligado à formação continuada dos profissionais da educação. Reforçamos a importância de ser instituído um conjunto de ações que garantam estrutura e recursos adequados ao local onde a escola está inserida, remuneração digna e compatível ao grau de formação dos professores e políticas públicas constantes sobre a importância do papel da educação e do trabalho docente.

Cada nível, etapa e modalidade da educação têm suas próprias minudências e anseios, que devem ser traduzidos pela reflexão e ação constante nas políticas nacionais, estaduais, municipais e distrital com vistas a fugir do chamado “cadeado curricular”, categoria elaborada por Pinar (2007). No nível da prescrição curricular, geralmente, a voz dos materializadores dos currículos na prática é silenciada e substituída por discursos (de caráter ufanista, religioso, mercadológico e, mais recentemente, militarizado) cada vez mais distantes da função social da escola, que – ao menos a partir de uma visão crítica – permanece sendo contribuir para o devido debate e aprimoramento do conhecimento de alto nível acumulado pela humanidade, habilmente conceituado por Young (2007) como “conhecimento poderoso”. Esse alvo ainda não foi plenamente atingido no Brasil, portanto, não se pode deletar das decisões educacionais aqueles que cotidianamente dedicam suas vidas à educação, incluindo os estudantes do ensino médio, pois estes já têm uma certa autonomia reflexiva para discutir o caráter da etapa, os conteúdos e as ações que podem melhorar a rotina escolar.

É fato que a etapa do ensino médio foi esquecida e silenciada durante muito tempo no Brasil, sobretudo na lista de prioridades das ações políticas, constatando-se maiores investimentos financeiros nos anos iniciais e até algumas modalidades, como a educação especial, tiveram prioridade, ao menos é o que já demonstraram autores como Krawczyk (2009), Dayrell, Carrano e Maia (2014), Macedo (2014) e Weller e Gauche (2017).

A BNCC expõe os motivos que levaram à necessidade da sua elaboração: “entre os fatores que explicam esse cenário, destacam-se o desempenho insuficiente dos alunos dos anos finais do ensino fundamental, a organização curricular do ensino médio vigente, com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho” (Brasil. MEC, 2018, p. 461).

Em outro trecho, o MEC aponta que a BNCC pode melhorar a qualidade do ensino médio:

Nesse sentido, cabe às escolas de Ensino Médio contribuir para a formação de jovens críticos e autônomos, entendendo a crítica como a compreensão

informada dos fenômenos naturais e culturais, e a autonomia como a capacidade de tomar decisões fundamentadas e responsáveis. Para acolher as juventudes, as escolas devem proporcionar experiências e processos intencionais que lhes garantam as aprendizagens necessárias e promover situações nas quais o respeito à pessoa humana e aos seus direitos sejam permanentes. (Brasil. MEC, 2018, p. 463).

Borges e Silva (2017) defendem que o estudo da juventude permanece ausente dos espaços de formação docente e dos palcos onde se delibera sobre a etapa do ensino médio. As reflexões dos autores confirmam nossa preocupação:

Impossível abordar a problemática do ensino médio no Brasil e no Distrito Federal sem considerar as idiossincrasias dos sujeitos diretamente implicados, que, em grande maioria, são jovens. Esse tema é silenciado na formação docente ou abordado de forma incipiente nos cursos de licenciaturas, que em geral se ocupam das matérias específicas que constituem o currículo da educação básica. (Borges; Silva, 2017, p. 58).

Somos levados, então, a elencar o seguinte questionamento: no que a discussão sobre o caráter do ensino médio pode contribuir para consolidar e ampliar a autonomia docente em tempos de implementação da BNCC no espaço-tempo da organização do trabalho pedagógico? É o que tentaremos desenvolver na próxima seção.

Autonomia docente e BNCC no ensino médio: críticas e possibilidades

165

Embora a situação do ensino médio diante da BNCC já tenha sido e permaneça sendo objeto de investigação constante – em que o espaço acadêmico do ensino e da pesquisa e as políticas estaduais estejam imbricados com suas realidades desde dezembro de 2019, quando o documento da BNCC da etapa foi aprovado –, consideramos pertinente apresentar, em linhas gerais, as principais alterações e orientações destinadas aos anos finais da educação básica.

Achamos pertinente considerar o que a própria BNCC diz sobre a função das DCN para o ensino médio, que foram alteradas/atualizadas em 20 de novembro de 2018, como documentos norteadores de estrutura organizativa das instituições de ensino. Enquanto a Base trata de prescrições pedagógicas com possibilidades de implementação, o MEC é expresso ao delinear o papel das DCN do ensino médio para a homologação da BNCC, porém, não podemos deixar de pontuar que há uma concorrência curricular entre esses e outros documentos normativos que tratam da OTP nas instituições de ensino. Vejamos:

[...] a BNCC do Ensino Médio está organizada por áreas de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), conforme estabelecido no artigo 35-A da LDB. Desde que foram introduzidas nas DCN do Ensino Médio de 1998 (Parecer CNE/CEB nº 15/1998) as áreas do conhecimento têm por finalidade integrar dois ou mais componentes do currículo, para melhor compreender e transformar uma realidade complexa. (Brasil. MEC, 2018, p. 469).

Ressaltamos o quanto a advertência de Stenhouse (2003) é atual: não há desenvolvimento curricular sem desenvolvimento profissional docente. Esse é um dos pressupostos fundamentais para garantir a autonomia docente diante do que a BNCC pode representar. Formações iniciais e continuadas intelectualizantes que discutam a realidade concreta da atuação dos docentes no ensino médio são um primeiro passo fundamental para que cada professor dessa etapa não perceba a BNCC como um “rolo compressor”, mas como uma possibilidade, mesmo com as fragilidades da prescrição, de exercer a autonomia nos momentos de preparação e execução das atividades curriculares.

Trata-se de garantir que os professores, sobretudo do ensino médio, sejam tradutores do currículo, exerçam a função de autores e se sintam autorizados a avaliar também as ações que eles mesmos gestaram. Nas palavras de Borges e Silva (2017, p. 61):

Ao ressaltarmos a importância da valorização dos processos autônomos de elaboração local dos currículos para o ensino médio, o que defendemos é a apropriação do campo curricular pelos professores dessa etapa da escolarização, de forma que os referidos profissionais se tornem tradutores das demandas reais que dão origem e consistência aos conhecimentos do próprio currículo com o qual trabalham nas atividades de ensino e ultrapassem a barreira do senso comum pedagógico que insiste em conceber os professores como meros especialistas de suas próprias áreas de formação.

O campo do currículo, nas suas diferentes manifestações teóricas, apresenta discursos e narrativas muito próximos quando o assunto é a autonomia docente. Os autores tendem a associar autonomia com autoria nos processos de planejamento, execução e avaliação dos “sistemas curriculares” (Gimeno Sacristán, 2000).

O caso é que preservar, reconhecer e exercer a autonomia para além das decisões metodológicas – não que sejam menores, mas é de onde o debate sobre autonomia começou ao longo da história da educação – passa por ultrapassar, adaptar e (re)criar teorias ligadas à sua prática que retroalimentem a OTP. Apesar disso, essa autonomia deve estar sustentada também na constante luta pela democratização dos espaços sociais coletivos (Duboc; Santos, 2007).

Relativamente às concepções de autonomia na literatura, é preciso citar Paulo Freire (2011) que destaca o empenho dos professores em asseverar que, nos espaços educativos, seus estudantes exerçam a própria autonomia. Essa conquista deve ser resultado de uma luta constante pelo direito de ser gente, de ser cidadão(ã), de libertar-se das amarras que levam muitos brasileiros a reduzirem sua participação na sociedade e viverem em uma situação de alienação perversa:

É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua dependência. Sua autonomia que se funda na responsabilidade que vai sendo assumida. (Freire, 2011, p. 36).

Contreras (2002) tornou-se uma das grandes referências quando associou a presença da autonomia como característica fundante do reconhecimento do *status* profissional de quem exerce o magistério:

Quando se compara os professores com essas características, a conclusão mais habitual a que se chega é que a única denominação profissional a ser atribuída é a de semiprofissionais, já que se considera que lhes falta autonomia com relação ao Estado que fixa sua prática, carente de um conhecimento próprio especializado e sem uma organização exclusiva que regule o acesso e o código profissional. (Contreras, 2002, p. 57).

Nesse movimento, queremos reforçar que alguns estados, como Ceará e Paraná e o Distrito Federal, têm investido, nos últimos dois ou três anos, em políticas de implantação do novo ensino médio, inclusive com a proposta ousada de pensar a etapa a partir da semestralidade e adaptando-a ao que preconiza a BNCC. De certa forma, é garantir o pleno exercício da autonomia dos professores e das professoras que, nesses estados, participaram ativamente nos espaços destinados a sua atuação para pensar e ajudar na elaboração das propostas de suas regiões.

Muito embora o tamanho deste artigo seja naturalmente delimitado, vale a pena conhecer o texto de Simões, Dartora e Deus (2017), que caracterizam o que essas propostas têm apresentado para, por exemplo, garantir a autonomia docente e, ao mesmo tempo, cumprir, respeitando os aspectos regionais, as demandas da prescrição. Algumas ideias já estão em curso, outras são previstas para 2020. Ao nosso ver, as próprias secretarias estaduais/distrital atualmente têm delineado boas práticas pedagógicas para alavancar esse novo ensino médio permeado pela BNCC; as três citadas anteriormente, por exemplo, são consideradas exitosas porque respeitaram o grau de autoria e autonomia que deve ser dado aos profissionais implicados com a OTP.

Acreditamos também que é papel das teorias de currículo acompanhar e contribuir com esse movimento, por isso, apontamos algumas direções que, na minudência específica de cada realidade educacional, podem ampliar, recriar e ressignificar planejamentos e atividades ricas na consolidação dos conhecimentos escolarizados e na autonomia intelectual de professores e estudantes. Nesse sentido, cada instituição escolar deve:

- buscar em seu “DNA pedagógico” a origem e a finalidade dos planejamentos curriculares de caráter local, sem perder a ideia do nacional;
- evocar as riquezas, mas também os problemas das comunidades atendidas;
- considerar todos os projetos e as ações de sucesso em curso;
- buscar respostas coletivas para a pergunta: “Qual é a marca dos estudantes que saem de nossa instituição? ”;
- buscar o equilíbrio de ações intencionais em nossas escolas que enalteçam o caráter da formação humana e, ao mesmo tempo, das formações preocupadas em transformar conteúdos em conhecimentos.

Reflexões parciais: caminhos possíveis

A retomada das categorias habilidade e competência pela BNCC, com números específicos para as etapas que compõem a educação básica, remonta à ideia do

neotecnicismo pedagógico (Saviani; Duarte, 2012), duramente criticado por reificar o papel reprodutor do modelo fabril nas instituições de ensino e seus desdobramentos, sobretudo a fragmentação e a alienação com relação aos conteúdos de aprendizagem.

Quanto a atender as partes comum e diversificada nos “itinerários formativos”, a burocracia e os impeditivos estruturais, financeiros e pedagógicos podem ser um entrave para que a carga horária seja verdadeiramente ampliada. Em nosso país, onde ainda há muitos jovens entre 15 e 17 anos fora da escola e municípios sem ofertarem o ensino médio, torna-se um verdadeiro desafio implementar a BNCC nesse formato. Reconheçamos, apesar disso, que a ideia dos itinerários é verdadeiramente inovadora no plano intelectual, mas somente se a autonomia docente for garantida no processo de organização do trabalho pedagógico.

Sobre as disciplinas obrigatórias nos três anos do ensino médio, a autonomia docente é respeitada, ao menos quanto à preparação dos currículos e planejamentos locais, uma vez que há abertura para as escolas enumerarem e até criarem outros espaços curriculares de aprendizagem. Deve-se, porém, atentar para a possibilidade de, dependendo da escolha do estudante, ele não ter contato com temas e conteúdos considerados relevantes e fundamentais para o seu desenvolvimento enquanto sujeito social.

A ideia de um ensino orientado por profissionais da educação, tentando respeitar as opções do estudante no ensino médio, não é novidade em outros países, que modificaram também a forma de ingresso nas universidades. Isso é fundamental para desinchar as propostas curriculares Brasil a fora, porque há currículos que têm, por exemplo, 23 disciplinas.¹ Só não podemos correr o risco de o que é considerado comum vir a ser tratado como se fosse o mínimo. É preciso que o estudante, ao ingressar no ensino médio, seja constantemente acompanhado nos três anos ou seis semestres que compõem seu fluxograma curricular.

A autonomia docente e gerencial proposta na BNCC é manifestada mais uma vez nas orientações e sugestões de como e onde os estudantes podem garantir seus itinerários formativos, mas de nada adianta essa relativa autonomia se não forem garantidas todas as condições de espaço, mobiliário, equipamentos e parcerias interinstitucionais para a construção de atividades integradas em áreas do conhecimento: laboratórios, oficinas, clubes, observatórios, incubadoras, núcleos de estudos e núcleos de criação artística.

Sobre a possibilidade de ao menos 20% da carga horária ocorrer na modalidade de Educação a Distância (EaD), as fragilidades são conhecidas desde que a EaD se consolidou no cenário brasileiro, inicialmente no nível superior. O aspecto mais grave talvez seja a falta de equipamentos tecnológicos nas escolas, dificultando o acesso dos estudantes aos ambientes de convivência virtual. O aspecto da autonomia docente se consolida quando os professores são partícipes de todas as decisões pedagógicas tomadas relativas as escolhas dos conteúdos, das metodologias e dos processos avaliativos.

Um dos maiores avanços nas políticas educacionais da última década talvez tenha sido o Enem como possibilidade de ingresso na educação superior. Apesar

¹ A ideia de um currículo integrado que valorize o estudo da juventude e que quebre a rigidez curricular foi amplamente debatida por Borges e Silva (2017).

disso, as duas etapas (formação básica + itinerários formativos) causam preocupação e levam a questionar se o estudante conseguirá, por exemplo, caso mude de ideia, ingressar na universidade, sem retornar à educação básica e cursar outro itinerário formativo. Redes de ensino público, como a do Distrito Federal, por meio de vários fóruns e espaços de debate, têm buscado garantir participação democrática dos docentes na busca por soluções para problemas e imbróglis como esse.

Embora as críticas negativas sejam majoritárias quando o assunto é a BNCC – e se intensificam sobre a etapa do ensino médio –, queremos destacar a importância da resistência em cada instituição de ensino a qualquer tentativa de expropriação da autonomia intelectual e profissional de professores. A luta deve ser por garantir acesso à informação e a formações continuadas de elevados debates teóricos e metodológicos que reverberem numa prática pedagógica verdadeiramente emancipadora. A BNCC está aprovada e carece de muitas reflexões e proposições, nascidas nas práticas cotidianas construídas pelos profissionais do ensino, ou seja, é preciso resistir em ação, de maneira coletiva e inteligente.

Referências bibliográficas

ALVES, N. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1464-1479, out./dez. 2014.

APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 71-106.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BORGES, L. F. F. Eixo estruturante e transversalidade: elementos orientadores dos currículos da formação de profissionais da educação. In: CAVALCANTE, M. M. D. et al. (Orgs.). *Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade*. Fortaleza (CE): UECE, 2015, v. 4, p. 01181-01199

BORGES, L. F. F.; SILVA, F. T. Currículo do ensino médio: um recorte da atual rede pública de ensino do Distrito Federal. In: WELLER, W.; GAUCHE, R. (Orgs.). *Ensino médio em debate: currículo, avaliação e formação integral*. Brasília: Editora UnB, 2017. p. 57-93.

BRANCO, A. B. G. et al. Urgência da reforma do ensino médio e emergência da BNCC. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, p. 345-363, jan./abr. 2019.

BRASIL. Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931. Cria o Conselho Nacional de Educação. *Diário Oficial*, Rio de Janeiro, 15 abr. 1931. Seção 1, p. 5799.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em 11 de setembro de 2019.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho de Educação Básica (CEB). Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Seção 1, p. 824.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8.

BRASIL. Ministério de Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular: a base*. [Internet]. Brasília, [2018]. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular: ensino médio*. [2018] <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. *Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2018.

DAL ROSSO, S. *Mais trabalho!: a intensificação do trabalho na sociedade contemporânea*. São Paulo: Boitempo, 2008.

DAYRELL, J.; CARRANO P.; MAIA, C. L. (Orgs.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 291-306, maio/ago. 2019.

DUBOC, M. J. O.; SANTOS, S. M. M. A autonomia de professores da educação básica: em busca de compreensão. *Sitientibus*, Feira de Santana, n. 36, p. 21-42, jan./jun. 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 1995.

FREITAS, L. C. *Uma pós-modernidade de libertação: reconstruindo as esperanças*. Campinas: Autores Associados, 2005.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FREITAS, L. C. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 348-365, jan./abr. 2013.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico da escola. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

FREITAS, L. C. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. *Revista Histedbr On-line*, Campinas, v. 18, n. 4, p. 906-926, out./dez. 2018.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KRAWCZYK, N. *O ensino médio no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p.1530-1555, out./dez. 2014.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 45-67, abr./jun. 2016.

MCKERNAN, J. *Currículo e imaginação: teoria do processo, pedagogia e pesquisa ação*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PINAR, W. *O que é a teoria do currículo?* Porto: Porto Editora, 2007.

PINAR, W. *Estudos curriculares: ensaios selecionados*. São Paulo: Cortez, 2016.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, F. T. *Currículo integrado, eixo estruturante e unidades didáticas integradas no cotidiano escolar*. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES, 7., 2015, João Pessoa. *Anais do VII Colóquio...* [S. n. t], 2015. p. 2289-2308.

SILVA, F. T. "Pátria amada, Brasil": ufanismo e intromissão burocrática na educação brasileira contemporânea. *Revista de Educação ANEC*, Brasília, v. 1, p. 178-178, jan./jun. 2019.

SILVA, F. T.; VASCONCELOS, L.; CASAGRANDE, R. C. A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de História: reflexões docentes. *Projeção e Docência*, Brasília, v. 7, n. 2, p. 1-14, jul./dez. 2016.

SIMÕES, G. A. M.; DARTORA, L.; DEUS, L. P. A. Análise dos modelos de reorganização do tempo-espço escolar para o ensino médio e da semestralidade no Distrito Federal. *Revista Com Censo*, Brasília, v. 4, n. 4, p. 157-165, nov. 2017.

STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata, 2003.

TORRES SANTOMÉ, J. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

WELLER, W.; GAUCHE, R. (Orgs.). *Ensino médio em debate: currículo, avaliação e formação integral*. Brasília: Editora UnB, 2017.

172

YOUNG, M. Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

Francisco Thiago Silva, doutor e mestre em Educação e Currículo pela Universidade de Brasília (UnB), é professor adjunto no Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação (FE/UnB), coordenador de Estágio Supervisionado e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação no mestrado modalidade profissional (PPGEMP). É líder do Grupo de Pesquisas "Currículo de Processo Formativo: Inovação e Interdisciplinaridade".

fthiago2099@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-6998-2757>

Recebido em 1º de outubro de 2019

Aprovado em 19 de dezembro de 2019

“Pendurando roupas nos varais”: Base Nacional Comum Curricular, trabalho docente e qualidade

Maria Luiza Sússekind
Jeferson Maske

Resumo

173

As reformas curriculares de 2016, 2017, 2018 e 2019 ameaçam a democraticidade da escola pública, pois criam desigualdade, mesmo ao anunciar o direito à educação e ao aprendizado para todos. O argumento proposto é que professores e estudantes são criadores de conhecimento, tecendo redes de saberes científicos, experienciais e outros em conversas que acontecem nas salas de aulas, embora essas políticas venham aumentando o controle do trabalho docente, engessando a autonomia dos currículos e, como consequência, empobrecendo, reduzindo e asfixiando as *conversas complicadas que são os currículos* no cotidiano das escolas. Com base em pesquisas sustentadas pelas epistemologias do Sul e da ordinariedade e pelas teorias da reconceitualização do currículo, conclui-se que as reformas e políticas vinculadas e inspiradas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não contribuem para a promoção de qualidade na educação brasileira, reforçando, nos currículos que se tecem nos cotidianos, a exclusão, as hierarquias e as distâncias da desigualdade social.

Palavras-chave: abordagem epistemológica; autonomia didático-pedagógica; problemas político-educacionais.

Abstract

"Hanging clothes to dry": Common National Curricular Base, quality and teaching work

The recent 2016, 2017, 2018 and 2019 curricular reforms threaten the democratic nature of public schools, for they create inequalities, even while they proclaim learning and education rights for all. This paper argues that teachers and students create knowledge, weaving networks of – among others – scientific and experiential knowledge with the dialogue happening within classrooms, even though such policies have increased control over teaching work, pulling curricula autonomy to a halt and, as consequence, depleting, reducing and stifling the complicated issues that are curricula in everyday school. In this sense, based on research supported by the epistemologies of the South and of the common, as well as the theories derived from the reconceptualization of the curriculum, it concludes that reforms and policies connected to and inspired by the Common National Curricular Base (BNCC) do not conduce to quality in Brazilian education. Therefore, it reinforces exclusion, hierarchies, and the reach of social inequality in curricula.

Keyword: didactic and pedagogical autonomy; epistemological approach; political and educational issues.

174

Resumen

"Colgando la ropa en los tendederos": Base Nacional Común Curricular, trabajo docente y calidad

Las reformas curriculares de 2016, 2017, 2018 y 2019 amenazan la democratización de la escuela pública, ya que crean desigualdad, incluso cuando se anuncia el derecho a la Educación y al aprendizaje para todos. El argumento propuesto es que los profesores y los estudiantes son creadores de conocimiento, tejiendo redes de conocimiento científico, experimental y otros en las conversaciones que tienen lugar en las aulas, aunque estas políticas han estado aumentando el control del trabajo docente, obstaculizando la autonomía de los planes de estudio y, como en consecuencia, empobreciendo, reduciendo y ahogando las conversaciones complicadas que son los currículos en la vida diaria de las escuelas. Con base en investigaciones apoyadas por las epistemologías del Sur y de la ordinariedad y por las teorías de la reconceptualización del currículo, se concluye que las reformas y políticas vinculadas e inspiradas por la Base Nacional Común Curricular (BNCC) no contribuyen a la promoción de la calidad en la educación brasileña, reforzando, en los currículos, la exclusión, las jerarquías y las distancias de la desigualdad social.

Palabras clave: autonomía didáctico-pedagógica; enfoque epistemológico; problemas político-educativos.

Introdução

Em publicação recente no *Jornal de Letras, Artes e Ideias*, Boaventura de Sousa Santos (2019b) nos inspira a *ver horizontes nos varais*, instigando-nos, como pesquisadores e professores das e nas universidades e escolas, a aprender “com as mulheres do mundo e sua arte de estender as roupas nos varais”. Segundo ele, “apesar de haver máquinas de secar roupa, a maioria das pessoas do mundo (quase sempre mulheres) secam as roupas em varais”, sendo instrumentos e usos bastante diversos. E, se as técnicas de estender as roupas variam localmente, numa imagem que metaforiza a ideia de ecologia de saberes defendida pelas epistemologias do Sul (Santos, 2019a), o autor nota que há certas regras gerais como calibrar o peso das roupas e a resistência dos varais ou garantir exposição máxima ao sol ou vento, sendo “um trabalho minucioso, que obriga a ter bem presente a roupa e o varal para a operação ter sucesso” – regras gerais que aproximamos dos tão defendidos conhecimentos comuns ou social e historicamente acumulados, que *devem* pautar os currículos, e já o fazem...

Mas, alerta Santos (2019b), “quem se habituou a estender roupa no varal sabe que, ao mesmo tempo que se olha com atenção para o que está em frente dos olhos, é preciso ter presente a época do ano, a meteorologia” e tantas outras condições variáveis, inclusive a “possibilidade de ladrões roubarem a roupa”. Inspirando-nos a aliar a defesa da autonomia da criação curricular de professores e estudantes nos cotidianos chãos das mais de duzentas mil escolas no Brasil, cada uma com seus vários horizontes, à defesa da democracia e sua necessária justiça social, ambiental e cognitiva, conclama:

Todos os democratas do mundo, sobretudo os que têm coração duplamente do lado esquerdo (físico e político), os que se sentem insultados com o enriquecimento exorbitante de uns e o empobrecimento injusto de outros, os que ficam revoltados com o crescimento desordenado do armamentismo e outras faces da guerra, sejam elas os embargos, as sanções econômicas, o tráfico de drogas e humanos e de órgãos, o assassinato de líderes sociais e políticos, o feminicídio, os que ficam assustados com um possível colapso ecológico, dado o ritmo do aquecimento global, do desmatamento das florestas, da contaminação das águas e da cegueira dos políticos a este respeito, os que ficam alarmados com o recrudescimento da extrema-direita e das ideologias revolucionárias, nacionalistas, hiperconservadoras, enfim, todos os que não estão dispostos a desistir de lutar por uma sociedade mais justa e digna, todos eles deviam aprender com as mulheres do mundo e a sua arte de estender as roupas nos varais. (Santos, 2019b).

Pois, neste tempo em que estamos – no qual professores são instados a colocar as roupas nas máquinas de secar sem exercitar suas artes de estender, a olhar para os varais sem ver os horizontes ou sequer as diferentes cores de roupas –, vimos defender que só existe *aprenderensinar* considerando a particularidade de cada varal e de cada roupa-estudante, em articulação com o “horizonte mais amplo da meteorologia social, econômica, política e cultural da época em que vivemos” (Santos, 2019b).

Neste artigo, temos o objetivo de advogar que não podemos deixar de ver as cores de cada roupa nem os horizontes nos varais quando pensamos currículos nas escolas e universidades. Seguindo por esse caminho de defesa incontestada da

democracia, da autonomia das escolas e do reconhecimento do trabalho docente como intelectual, criativo e autoral, que enreda singular e coletivo, utilizamos as pesquisas dos estudos *nosdoscom* os cotidianos para pesquisar, registrar, compartilhar e valorizar os conhecimentos tecidos em rede pelos seus praticantes *nasdascom* as universidades e escolas.

Se os currículos são essas conversas complicadas que derrubam os muros das escolas, trazendo os horizontes para junto dos varais, recriando conhecimentos e subjetividades, então é preciso reconhecer o protagonismo dos que habitam os cotidianos, sujando, lavando e secando as roupas nos varais curriculares. Por isso, os entendemos como sujeitos, reconhecendo e defendendo que “todos aqueles que, de modo mais visível ou mais sutil, deixam suas marcas nesse cotidiano, isto é, os sujeitos das pesquisas com o cotidiano, são: alunos, professoras, mães, vigias, porteiros, serventes e tantos outros que ‘vivem’ as escolas” (Ferraço, 2007, p. 74).

Não é possível pesquisar os currículos criados *nosdoscom* os cotidianos escolares e universitários se deixarmos de lado diversidade e complexidade, desconsiderando pontos relevantes aos quais, geralmente, não damos a devida importância, como a distância que cada sujeito demora para chegar à escola, quantas horas de sono cada um teve na noite anterior, quantos conseguiram tomar café da manhã ou não para não chegarem atrasados/as à aula, quantas escolas o/a professor/a trabalha na semana, entre outras questões que perpassam esses varais cotidianos.

Por isso, ao examinarmos as reformas curriculares recentes e relacionarmos a ideia de currículo e qualidade educacional, para além do equívoco epistemológico (Oliveira; Sússekind, 2018) de acreditar que seria possível ensinar e medir os mesmos conhecimentos a todos (Sússekind, 2014a), o qual deriva da cegueira diante dos horizontes e do apagamento das artes de pendurar as roupas nos varais, apontamos a ampliação da desigualdade. Ou seja, as reformas curriculares com inspiração na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil. CNE. CP, 2017), que buscam controlar, engessar e homogeneizar os currículos do ensino fundamental, também ameaçam a organicidade da educação básica, criando diferentes currículos para o ensino médio, sendo este vítima de uma falácia de flexibilização com uniformização, e, mais recentemente, precarizam, reduzem e coisificam a formação de professores, enfim, não produzem qualidade. Ao contrário, reforçam antigos problemas ainda atuais, reiterados por Cury (2014) como empecilhos definitivos à construção de uma educação de qualidade, se essa qualidade for socialmente referenciada:

[...] as barreiras excludentes da desigualdade social, inclusive legais, como era o caso dos exames de admissão, a discriminação que desigualava o ensino profissional, os limites do ensino não gratuito e a descontinuidade administrativa. A não qualidade se expressou e ainda está presente nas repetências sucessivas, redundando nas reprovações seguidas do desencanto, da evasão e abandono. (Cury, 2014, p. 1055).

Pensamos, portanto, que a defesa da democracia e da escola pública pauta a defesa da autonomia e da heterogeneidade no trabalho e na formação docente e deve ser feita *nosdoscom* os cotidianos, nas redes, trocando múltiplas artes da docência, artes plurais de pendurar roupas nos varais dos conhecimentos, sempre

mirando os horizontes, as meteorologias políticas e culturais. Também deve ser feita em parceria com as universidades, com liberdade, condições de pesquisa e criação e divulgação científica e cultural. Refutamos veementemente a ideia de que na universidade se cria conhecimento e na escola se aplica. Ambos são *espaçostempos* dessa criação, são multilocalizados, complexos, inéditos e indissociáveis, principalmente quando evocamos a ideia de qualidade para pensar a formação e o trabalho docente na universidade e na escola.

Buscamos, com nossos estudos e nos usos das teorias, desinvisibilizar as redes tecidas e os processos que se desenrolam nos cotidianos desse *entrelugar* social (Süssekind, 2011, p. 20) que são as universidades e as escolas, descentrados em seus múltiplos singulares, negociações e hibridismos. Nesse sentido, currículo é conversa porque é dissenso, é diferença, é singular enquanto coletivo. Isso é o que afirmamos, sem medo e com o “coração duplamente do lado esquerdo” (Santos, 2019a), ao defender a democracia que está sendo sequestrada dos cotidianos das escolas e das universidades por essas reformas:

Trazemos tais ruínas do cotidiano para deslocar o direito à educação de um discurso categorizado, linear e abissal que vem se fortalecendo não só no documento preliminar da base, como também nos debates que tangenciam essa ideia como a de qualidade. (Süssekind; Pellegrini, 2016, p. 145).

Para seguir na direção do Sul epistemológico, assumimos a copresença radical que compreende a simultaneidade e a contemporaneidade, abandonando a ideia da existência de uma evolução de práticas, culturas e da própria humanidade pelo tempo. Isso envolve descentrar os currículos, *descolonizar o saber e o poder*. Envolve reconhecer que há no mundo e, portanto, nas universidades e escolas, e em seus currículos, uma enorme diversidade epistemológica e que descentrar as estruturas é pensar com as redes. Para seguir os fios dessas redes, sabemos, é importante *dar ouvido* às conversas, narrativas, histórias e táticas usadas pelos praticantes dos cotidianos como artes de *pensarfazer* os currículos nas *universidadescolas*, de forma inédita, historicizada e permeada de redes de subjetividades. E temos deslocado conhecimentos da universidade que vêm *das* escolas. Deslocar o poder, ocupar a vida e descolonizar o saber. Ocupar as *universidadescolas*, os currículos e os conhecimentos de roupas e varais, de vidas e horizontes.

BNCC: a balizadora da qualidade

Seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito. (Brasil. MEC, 2017).

Neste artigo, defendemos que as recentes reformas curriculares ameaçam a democraticidade da escola pública, pois criam desigualdade, mesmo ao anunciar o direito à educação e ao aprendizado para todos:

- 2016 – BNCC 2ª versão revista (Brasil. MEC, 2016);
– Medida Provisória 746/2016 (que resultou na Lei nº 13.415/2017).
2017 – BNCC 3ª versão – ensino infantil e ensino fundamental (Brasil. CNE. CP, 2017).
2018 – BNCC-Ensino médio (Brasil. CNE. CP, 2018).
2019 – BNC-Formação (Brasil. CNE. CP, 2019).

Argumentamos que professores e estudantes são criadores de conhecimento, tecendo redes de saberes científicos, experienciais e outros em conversas que ocorrem nas salas de aulas (Süssekind, 2017; Oliveira; Süssekind, 2018, 2019), embora essas políticas venham aumentando o controle, a demonização (Pinar, 2008) e a desumanização do trabalho docente, engessando a autonomia dos currículos e, como consequência, empobrecendo, reduzindo e asfixiando as conversas complicadas que são os currículos (Süssekind, 2014b) nos cotidianos das escolas. Para W. F. Pinar a fantasia de melhora alimentada pelos testes padronizados leva professores e escolas a uma situação de autodestruição que torna insustentável o percurso curricular (Süssekind, 2014b). Ainda, nesse sentido, concluiremos que as reformas e políticas vinculadas e inspiradas na BNCC não contribuem para a promoção de qualidade na educação brasileira, reforçando a exclusão, as hierarquias e as distâncias da desigualdade social.

Tendo sido definidas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica* e instituída a *Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*, julgamos necessário resgatar com brevidade a discussão que permeia o cenário das recentes políticas educacionais que têm impactado as escolas públicas desde que o *Plano Nacional de Educação* (Brasil. Lei nº 13.005, 2014) reverberou a ideia de uma base nacional curricular como estratégia para o alcance de algumas de suas metas, notadamente a melhoria na qualidade da educação.

Sendo um debate histórico no campo, a defesa da ideia de base apoia-se na Portaria MEC nº 592/2015, que institui a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular, cuja 1ª versão seguiu para consulta pública em 2015, sendo disponibilizada no mesmo ano. Em menos de nove meses, em 2016, foi lançada a 2ª versão, contando com a assessoria de consultores e especialistas. Cabe salientar, que em meio ao cenário político, no contexto do golpe midiático, jurídico e parlamentar (Oliveira; Süssekind, 2019) que se instaurou no País, a 3ª versão foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

Apenas dois dias depois de sua homologação, o CNE apresentou a Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que instituiu e orientava a implantação da BNCC nos estados e municípios nas etapas da educação infantil e do ensino fundamental. No início do ano, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, tinha alterado veementemente a estrutura e organicidade do sistema nacional de educação básica com a cisão do ensino médio, sugerindo uma suposta organização curricular mais flexível, revisitando a antiquada formação profissional e técnica e apoiando-se na essência da base curricular que será homologada em 2018.

Mais do que consenso sobre esse debate histórico a respeito da necessidade de uma base, lembramos que a expedição de reformas desse quilate e a baixa condição de democraticidade que caracterizaram o processo não sinalizaram visar, de fato, à qualidade, menos ainda àquela que se referenda na diversidade, pluralidade e liberdade. Dessa forma, vale seguir provocando sobre qual ideia de docência orienta esses debates, quando, de modo unidimensional e redutor da relação teoria-prática, a BNC-Formação dispõe que:

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I – conhecimento profissional; II – prática profissional; e III – engajamento profissional. (Brasil. CNE. CP. Resolução nº 2, 2019).

Partindo da definição de Cury (2014), que diferentemente de nós é um defensor da ideia de base, podemos supor que nenhum documento curricular seria suficiente para balizar a qualidade da educação nacional, pois esta envolve muito mais que aprendizagem, trazendo marcas profundas da nossa história e da desigualdade social de acesso à escola e aos bens culturais. Em estudos anteriores, defendemos exaustivamente que relacionar desenvolvimento social, luta contra desigualdade e aprendizagem é, senão arrogante e falacioso, ingênuo (Süssekind, 2014a, 2019). Ao mesmo tempo, como teóricos do currículo, não podemos deixar de supor que a hegemonia do conhecimento científico invisibiliza os conhecimentos da vida cotidiana no currículo (Süssekind, 2019), tornando fácil imaginar esses epistemicídios enormemente aumentados, enquanto as escolas são povoadas por identidades colonizadas. Por isso, para os teóricos do currículo preocupados com a qualidade social e a democracia na escola, a pergunta é: como alcançar a justiça social e cognitiva para todos?

A qualidade não é a falta de acesso, não é o aligeiramento, não é a carência de recursos e, sobretudo, não é a saída dos egressos sem o domínio daquilo que a LDB considera como formação comum (art. 22) e formação básica do cidadão (art. 32) e respectivos objetivos e finalidades (art. 32 e art. 35). (Cury, 2014, p. 1055).

Se para os teóricos da educação, mesmo os que defendem a existência de alguma base curricular, tem sido mais objetivo definir o que não é qualidade na educação, reconhecendo, inclusive, sua polissemia (Cury, 2014, p. 1054), é sob a égide de uma concepção simplificada de qualidade que o cenário educacional tem se debruçado. Dessa forma, o Ministério da Educação, hoje mede a qualidade pelo que os estudantes aprendem de uma lista de conteúdos previstos, gerando um tipo de obsessão avaliativa (Afonso, 2007).

Sob essa definição, as ideias de currículo e formação se empobrecem, ligando-se fortemente ao foco nos resultados em detrimento do processo, culminando na competição entre as escolas, visando destacar aquelas *que mais ensinam* e os estudantes que demonstram melhores desempenhos nas testagens. Sem poupar as escolas privadas, essa obsessão tem se refletido principalmente nos sistemas públicos de ensino, que não medem esforços na aplicação de simulados e treinamentos para os testes/exames nacionais de larga escala, em diversos níveis.

Bem antes da BNCC, e ainda antes da normatização dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, temos assistido ao apelo incessante pela aquisição de competências fundamentais em cada área do conhecimento, concebido como algo fragmentado e passível de controle por instrumentos curriculares externos, e isso se afirma indelevelmente na BNCC (Brasil. MEC, 2016) e nas políticas para os currículos de ensino médio (Brasil. Lei nº 13.415, 2017) e formação de professores em 2019 (Brasil. CNE. CP, 2019) que a ela se vinculam, negando a diversidade, como num “samba de uma nota só” (Anped, 2019).

Temos vivenciado uma epidemia avaliativa em busca da qualidade (Amaro, 2016) que se cristaliza no planejamento das ações que objetivam aferir o grau de conhecimento supostamente adquirido pelos estudantes para suposta intervenção em busca de melhorias na qualidade do ensino. Faz-se necessário destacar que esses testes têm se apresentado como o pilar em torno do qual giram os indicadores nacionais que apontam o que está ruim e quais escolas têm obtido maior êxito no contexto educacional. Como afirmamos antes, isso reduz o currículo a um documento escriturístico (Süssekind, 2014a) que reifica o conhecimento e impõe competição dentro do que deveria funcionar como uma única rede colaborativa: o sistema nacional público de ensino.

O que se percebe nesse contexto é *quase* uma redefinição da função social da escola, além da crescente burocratização do trabalho docente, na medida em que tal política tem negligenciado conhecimentos não previstos, de acordo com um padrão que se coloca como sendo universalmente válido – validado previamente –, com base em instrumentos que reduzem o sentido polifônico dos conhecimentos. Conforme já denunciámos, isso torna a BNCC uma política abissal: “arrogante, indolente e malévola” (Süssekind, 2019, p. 92), uma vez que objetiva criar o sentido de qualidade com práticas curriculares de hierarquizar, homogeneizar e invisibilizar conhecimentos existentes, embora imprevistos.

A perspectiva de regulação e controle que envolve as políticas de currículo e testagem inspiradas na BNCC caminha na direção de uma lógica guiada por interesses que polarizam, hierarquizam e subalternizam estudantes, professores e conhecimentos que se constituem às margens da normatividade, de *modo monocultor* (Santos, 2004). Qualidade e exclusão, portanto, se cruzaram e se localizaram no mesmo campo na medida em que a educação, para ser qualitativamente boa, deveria erradicar qualquer tipo de diferença.

Apostamos, então, com Freitas (2005), em uma qualidade negociada, capaz de projetar novos caminhos para além das demarcações da legitimidade, envolvendo uma proposta que considere os sujeitos e os saberes multilocalizados postos à margem em virtude do que se entende por validade. Qualidade negociada porque compreende as escolas como espaços de troca, de autoria, de partilha e de criação de saberes que transbordam as prescrições externas que pretendem definir o que é currículo e o que é conhecimento. Nessa negociação, “vamos ao encontro de histórias” (Süssekind; Reis, 2015, p. 618), de experiências de vida e de trajetórias não aprisionáveis pelos currículos oficiais e pelas propostas de padronização. Pensar os currículos exige:

[...] considerar que escolas são “arenas políticas e culturais” (Moreira, 1995, p. 13) nas quais os currículos, se elaborados/prescritos e entendidos como “conteúdos e métodos a serem aprendidos” (Moreira, 1995, p. 13), serão inevitavelmente reescritos, negociados e contestados em suas territorialidades, se assumirmos as condições de interação e criação do social; além disso, admitir que professores são profissionais-intelectuais (Moreira, 1995, p. 12) e não reprodutores de conteúdos. (Süssekind, 2014a, p. 1516).

O que buscamos ao defender as escolas, as universidades e seus sujeitos como protagonistas de uma das possíveis significações de qualidade é negar a ideia de que existe um conhecimento único passível de ser aferido por testes padronizados e logicamente determinado por prescrições externas à escola. É caminhar para o Sul epistemológico negando as faces epistemicidas do colonialismo, do europeísmo e do cientificismo, admitindo, por exemplo, que o racismo é um conhecimento, é abissal e opera pelo excesso, invisibilizando os conhecimentos étnicos e apagando historicidades.

Considerando a parceria nefasta das políticas de testagem externa com a Base Nacional Comum Curricular e seu estreito vínculo com competências e capacidades supostamente necessárias, os modos e as tentativas incessantes de conceber a qualidade da educação têm agido de maneira sutil e pernicioso, “coisificando os conhecimentos, ferindo a autonomia, desumanizando o trabalho docente e, ainda, descaracterizando o estudante na sua condição de diferente, de outro legítimo” (Süssekind, 2019, p. 92).

Caminhando em direção a um único sentido e estreitando a validade a modelos predefinidos de ser e estar no mundo, a busca por um conhecimento qualitativamente superior age “desenvolvendo propostas fechadas em generalizações fundamentadas no pensamento científico” (Oliveira, 2007, p. 49), inviabilizando alternativas epistemológicas, ferindo o direito do outro de ser reconhecido como válido e tomando a diferença como ignorância; logo, essa educação não é para todas, *todes* e *todos*, e sua qualidade não é social. Acreditamos, porém, que há vida nos currículos e nos *espaçostempos* tecidos cotidianamente, enalteçemos a importância de considerarmos as escolas como espaços de trocas, conversas e negociações e defendemos que não há aferições que deem conta de medir o que é vivido, *aprendidoensinado* e praticado nesses lugares em que habita o imprevisível.

O desejo *pelo que é bom* se personifica em uma máquina esmagadora da experiência, quando se acredita que uma política de currículo seja capaz de orientar os professores quanto ao que ensinar e os estudantes quanto ao que devem aprender, traduzindo o equívoco epistemológico e político (Süssekind, 2014a) que isso representa para o cenário em que se assentam as escolas públicas. A devolutiva que temos a partir das medições feitas por meio de testes padronizados acaba por relegar professores e estudantes ao fracasso, produzido pelas prescrições oficiais e que rotula docentes como incapazes e incompetentes.

Diante de tamanha vulnerabilidade, a ideia é recebida com alegria, pois muitos municípios se mobilizam para atender ao padrão, seja normatizando a escolha dos livros didáticos elaborados pelas grandes editoras, seja alinhando suas políticas internas de avaliação e formação à BNCC, seja adotando sistemas de ensino privados. O desejo de *qualidade* é grande e tentador para muitos gestores, posicionando-os

diante de um padrão universal, na expectativa de que este propicie caminhos seguros na direção da equidade e igualdade de condições para os estudantes, traduzindo-se em um processo colonizador, mas tecnicamente positivo, mesmo que para isso seja necessário desqualificar e descaracterizar o trabalho dos próprios professores, cassando a autoria e a autonomia docente.

A crença de que existe uma íntima relação entre medição, controle e qualidade (Süssekind, 2019) tem levado os sistemas de ensino à redução das realidades e a um padrão epistemológico que não atende à complexidade dos cotidianos das escolas, inviabilizando possibilidades de relações mais horizontais e ecológicas entre professores, estudantes, conhecimentos e escolas.

Acreditamos, porém, que os currículos são inevitavelmente reescritos (Süssekind, 2014a) a partir das vivências cotidianas e das histórias, concomitantemente singulares e plurais, que acontecem nos chãos das escolas, além do que é previsto na formalidade dos testes e dos currículos oficiais. O que nos assusta, mobiliza e motiva a pesquisar é continuarmos tendo mais condição de definir qualidade negativamente, conforme argumentou Cury (2014). Renovadas, permanecem as “barreiras excludentes da desigualdade social, inclusive legais” (Cury, 2014, p. 1055).

Advertimos, por fim, que a BNCC, ao defender o direito de todos, viola os direitos humanos à diferença, ao negar que sejamos sujeitos e autores de nossa própria educação. Não permitindo que os indivíduos sejam diferentes, a Base apresenta e avalia como incompetência o que são as diferenças. É impossível que os sujeitos produzam resultados iguais (Süssekind, 2014a). Esse conjunto de conteúdos arrogantemente superiores (Süssekind, 2019) presentes na BNCC seria capaz de formar pessoas para serem melhores cidadãos na sociedade e/ou qualificá-los para o mercado de trabalho, sustentando a compreensão de que todos os estudantes brasileiros precisam alcançar os mesmos objetivos predefinidos, ou seja, um destino comum. Para alcançar esse suposto destino comum, entende-se conhecimento como objeto, uma coisa, um dado a ser distribuído (Lopes, 2015) que leva todos a um mesmo lugar.

Conclusão

A BNCC, portanto, é uma impossibilidade por tentar controlar o que não pode ser controlado e por buscar leituras e trajetórias curriculares únicas que nunca serão lidos ou percorridos como tal (Lopes, 2015). Porque as pessoas “comuns inventam ideias, interpretações, significados e currículos diferentes todo tempo, em movimentos de bricolagem, negociação e acordo, mas não de unificação/homogeneização” (Süssekind, 2014a, p. 1521), pois o que temos em comum é a diferença. E é essa pluralidade, essa diversidade como sabemos, na adversidade, que faz as *universidades escolas*, enredadas no mundo e com o mundo (Süssekind, 2014a, p. 1521), qualificando-as.

Enquanto isso, as escolas públicas do Brasil têm sofrido com a imensa quantidade de demandas provocadas pela adequação das políticas educacionais à

BNCC, apresentada como balizadora da qualidade da educação (Brasil. MEC, 2017). Normalmente paradoxais, mas, no contexto das recentes políticas alinhadas, as palavras *qualidade* e *quantidade* caminham lado a lado, se considerada a pressão que têm provocado sobre as escolas públicas, descaracterizando sujeitos, sobrecarregando docentes, criminalizando gestores e desconsiderando professores e estudantes como legítimos criadores dos currículos. A defesa de uma educação democrática se sustenta na condição de autoria curricular e autonomia dos projetos pedagógicos nas escolas, pois considera sua definição social, historicamente disputada e construída como sendo um:

[...] permanente processo de democratização em que a escola não é uma instituição pronta e acabada, pois a democracia só existe se e quando for democraticamente construída sob a perspectiva do respeito aos direitos humanos e o diálogo com os movimentos sociais. Para isso, a autonomia de cada escola é fundamento do processo de democratização, que requer, portanto, o esvaziamento de políticas educacionais padronizadoras em qualquer sentido ou esfera pedagógica. (Conape, 2018, p. 2).

A abordagem do que se entende por qualidade educacional aparece estritamente vinculada à hierarquização, à competição, à eficiência e à lógica da mercantilização, o que subtrai a legitimidade de práticas que ocorrem fora dos limites do que se considera *bom*, hierarquizando escolas, sujeitos e outras formas de ser/estar no mundo. A palavra *qualidade* tem se destacado nos últimos anos como um benefício inédito entre as recentes políticas de currículo e formação de professores, como algo capaz de garantir – e supervalorizar – um padrão único de ensino para tudo e todos, esquivando-se de seu contexto polissêmico (Fernandes; Nazareth, 2011). Tal entendimento envolve/esconde concepções, contextos e intencionalidades que não têm vindo à tona nas últimas discussões pretensiosas que visam a estratégias de convencimento de que a BNCC e suas políticas integradas são positivas e concederão o *suporte necessário* a escolas e professores.

A ilusória e sedutora ideia de melhoria da qualidade do ensino se converte em uma linguagem pedagógica tecnicamente atrativa para muitos estados e municípios, que recebem a BNCC com muita satisfação e apostam na garantia de um mesmo padrão de ensino para todos, de modo justo e igualitário, envolvendo a todos, sem distinção. Por trás da promissora qualidade educacional a ser melhorada pela Base, reside um discurso inócuo e reducionista das práticas que acontecem nos chãos das escolas, antes contribuindo para o apagamento e a aniquilação das múltiplas diferenças que as habitam e das criações curriculares cotidianas.

A BNCC vem causando cada vez mais sobrecarga e frustração a professores e estudantes, demonizando-os por suas supostas incompetências e desvalorizando a própria escola por meio de aferições externas com vistas aos indicadores nacionais. Nesse cenário, par a par com a imposição de manuais invasivos à autonomia docente, colonizadores e controladores das práticas pedagógicas, esmaltam-se as grades curriculares espessas com conteúdos pré-selecionados por especialistas que não pisam aqueles territórios curriculares.

Na direção do Sul epistemológico, defendemos que qualidade é valorizar as artes da docência, reconhecendo-as como artes múltiplas que envolvem saberes

plurais para pendurar cada uma e todas as roupas, nos diferentes varais das salas de aula e do mundo, sem perder de vista os diversos horizontes, os ventos e as diferentes possibilidades de cada roupa/estudante.

Referências bibliográficas

AFONSO, A. J. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. *Revista Contrapontos*, Itajaí, v. 7, n. 1, p. 1-22, jan./abr. 2007.

AMARO, I. Avaliação em larga escala e qualidade: dos enquadres regulatórios aos caminhos alternativos. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 22, n. 48, p. 462-479, maio/ago. 2016.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). *Nota sobre a Base Nacional Comum para formação de professores*. Rio de Janeiro, 21 dez. 2018. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/nota-sobre-base-nacional-comum-para-formacao-de-professores>>. Acesso em: 2 abr. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). *Uma formação formatada: posição da ANPEd sobre o "Texto Referência: Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica"*. Rio de Janeiro, 9 out. 2019. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>>. Acesso em: 2 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera [...]. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 set. 2016, Edição extra, p. 1-2.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base

Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 dez. 2017. Seção 1, p. 41.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-Formação), como etapa final da Educação Básica [...]. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez. 2018, Seção 1, p. 120-122.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2019, Seção 1, p. 115-119 (Republicada em 10 fev. 2020. Seção 1, p. 87).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015. Institui comissão de especialistas para a elaboração de proposta da Base Nacional Comum Curricular. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 jun. 2015. Seção 1, p. 16.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). *Base Nacional Comum Curricular: proposta preliminar – segunda versão revista*. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. [3ª versão]. Brasília: MEC, [2018]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio>>. Acesso em: 5 mar. 2020. Publicada originalmente em 2019.

CONFERÊNCIA NACIONAL POPULAR DA EDUCAÇÃO (Conape), 1., 2018, Belo Horizonte. *Documento final: plano de lutas*. Belo Horizonte: Fórum Nacional Popular de Educação, 2018. Disponível em: <<http://fnpe.com.br/docs/documentos/docs-conferencia/fnpe-conape2018-documento-final-planodelutas.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2020.

CURY, C. R. J. A qualidade da educação brasileira como direito. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, out./dez. 2014.

FERNANDES, C. F.; NAZARETH, H. D. G. N. A retórica por uma educação de qualidade e a avaliação de larga escala. *Impulso*, Piracicaba, v. 21, n. 51, p. 63-71, jan./jun. 2011.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

- FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação da escola pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005.
- LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 21, n. 45, p. 445-466, maio/ago. 2015.
- MOREIRA, A. F. B. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). *Territórios contestados, o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- OLIVEIRA, I. B. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 98, p. 47-72, jan./abr. 2007.
- OLIVEIRA, I. B.; SÜSSEKIND, M. L. Dimensões político-epistemológicas do equívoco conservador na educação: a base curricular brasileira no contexto dos currículos nacionais. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 31, nº especial 30 anos, p. 55-74, out. 2018.
- OLIVEIRA, I. B.; SÜSSEKIND, M. L. Do tsunami conservador à resistência: a Conape em defesa da educação pública. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-22, set. 2019.
- PINAR, W. F. A equivocada educação do público nos Estados Unidos. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 139-157.
- SANTOS, B. S. (Org.) *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.
- SANTOS, B. S. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. São Paulo: Autêntica, 2019a.
- SANTOS, B. S. Ver horizontes nos varais. *Jornal de Letras, Artes e Ideias*, Portugal, 28 ago. 2019b. Disponível em: https://saladeimprensa.ces.uc.pt/index.php?col=opiniaoid=26282#.XtIE_TBKiM8. Acesso em: 30 mar. 2020
- SÜSSEKIND, M. L. O estágio como entrelugar nos relatos de formação. In: SÜSSEKIND, M. L., GARCIA, A. (Orgs.). *Universidade-escola: diálogos e formação de professores*. Petrópolis: DP Et Alii, 2011, p. 19-37.
- SÜSSEKIND, M. L. As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional. *E-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1512-1529, out./dez. 2014a.
- SÜSSEKIND, M. L. *Quem é William F. Pinar?: entrevistas*. Rio de Janeiro: DP Et Alii, 2014b.

SÜSSEKIND, M. L. O que aconteceu na aula? Políticas, currículos e escritas nos cotidianos da formação de professores numa universidade pública. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 15, p. 134-148, out./dez. 2017.

SÜSSEKIND, M. L. A BNCC e o “novo” ensino médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 91-107, jan./maio 2019.

SÜSSEKIND, M. L.; GARCIA, A. (Orgs.). *Universidade-Escola: diálogos e formação de professores*. Petrópolis: DP Et Alii, 2011.

SÜSSEKIND, M. L.; PELLEGRINI, R. P. A escrita nunca escrita? Ou porque (re) afirmamos nossa contrariedade à base comum. In: FRANGELLA, R. C. P. (Org.). *Currículo, formação e avaliação: redes de pesquisas em negociação*. Curitiba: CRV, 2016. p. 129-150.

SÜSSEKIND, M. L.; REIS, G. F. S. Currículos-como-experiências-vividas: um relato de embichamento nos cotidianos de uma escola na cidade do Rio de Janeiro. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 15, n. 3, p. 614-625, set./dez. 2015.

Maria Luiza Sússekina, doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com pós-doutorado em Currículo na University of British Columbia (UBC), Canadá, com William Pinar. *Magister Scientiae* CPDA da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Líder do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF). Pesquisador Produtividade 2 CNPq e Cientista do Nosso Estado (FAPERJ/UNIRIO/CNPq-Universal). Primeira Secretária da Associação Brasileira de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

luli551@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7296-615X>

Jeferson Maske, mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), é professor das séries iniciais e orientador pedagógico no município de Maricá, estado do Rio de Janeiro. Membro do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF/Unirio).

pjmaske@edu.unirio.br

<https://orcid.org/0000-0001-6415-0524>

Recebido em 17 de janeiro de 2020

Aprovado em 27 de fevereiro de 2020

Manifestações rápidas, entrevistas, propostas, etc.

espaço aberto

Currículo comum, avaliações externas e qualidade da educação

Maria Inês Fini

entrevistada por

André Vitor Fernandes dos Santos

191

André Vitor: Professora, vou começar agradecendo sua disponibilidade para conversar sobre essa temática. A década de 1990 foi marcada por um movimento de reforma curricular e de estruturação de um sistema de avaliação que abarcava não apenas a educação básica, mas alcançava também a educação superior e a pós-graduação. Eu gostaria de ouvir da senhora, como uma das agentes desse movimento que impulsionou tanto a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais quanto do Saeb [Sistema de Avaliação da Educação Básica], quais foram as principais influências e motivações que levaram a essa intensa produção de políticas de currículo e de avaliação naquela década, sobretudo a partir da segunda metade?

Maria Inês Fini: O movimento de renovação e de modernização da educação no mundo tem início no último período da década de 1980 e culmina com a primeira *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Ali, o Brasil torna-se signatário dos compromissos firmados que, posteriormente, foram recuperados e reproduzidos em outros documentos. Três desses princípios sempre me chamaram atenção e acho que inspiraram o Brasil na implantação das reformas na década de 1990, inclusive a nossa Lei de Diretrizes e Bases, a LDB de 1996.

O primeiro foi o compromisso de inclusão. Em 1998 tivemos a nossa primeira lei de inclusão, que foi generalista, como tinha que ser, mas trazia a obrigatoriedade de a escola olhar para os diferentes e tratá-los como

diferentes, para serem iguais. O impacto disso nós sentimos até hoje. Ainda não fizemos uma inclusão plena, pois faltam professores preparados para lidar com toda a diversidade de necessidades especiais, mas esse compromisso firmado teve consequências extremamente produtivas até hoje. Algumas são apenas providências rotineiras para o mero cumprimento da lei, mas há muita grandeza nas instituições e nas iniciativas que foram tomadas.

O segundo, que também não conseguimos cumprir, foi a erradicação do analfabetismo. O mundo todo se voltava e se volta para esse compromisso de não condenar uma segunda vez aquela população expulsa da escola uma primeira vez. E o Brasil ainda titubeia na política de EJA [Educação de Jovens e Adultos]. Isso pode ser constatado pelos inúmeros anúncios, que vemos nas estradas brasileira, os quais prometem diplomas de ensino médio em 30 dias. E essa iniciativa é “autorizada” por Conselhos Estaduais, porque esses diplomas acabam sendo legais, embora não sejam legítimos. Considero que esse compromisso facilmente poderia ter sido cumprido, mas nós não tivemos uma ação compensatória para valer. É cínico dizer que vamos repor todas as aprendizagens. Isso é impossível. As aprendizagens perdidas ao longo da vida não serão repostas da mesma maneira. Então, às vezes, nós infantilizamos o adulto ou colocamos o adulto em programas rígidos de horário, enfim, ainda é uma tarefa a ser cumprida.

O terceiro foi o conceito mais ampliado de aprendizagem, que gerou as políticas relacionadas com a qualidade da educação. Como partícipe desses movimentos todos, e talvez por ser professora de Psicologia do Desenvolvimento, acho que esse conceito abre nossos olhos para as demandas da sociedade, que não são apenas demandas do mundo do trabalho, mas de um mundo cultural diverso. Com a nossa vida cotidiana invadida pela microeletrônica, começamos a acreditar que a memória, embora seja magnífica, e a melhor capacidade humana, ela não é sinônimo de inteligência. Então, a escola, a sociedade e a família deveriam atentar para que a criança desenvolva as estruturas de pensamento, que são fundamentais ao longo da vida. Valorizar esse conceito mais amplo de aprendizagem, acredito que tenha sido a grande riqueza do fim do século, do início da década de 1990.

Esses três pontos, para mim, inspiraram os Parâmetros, a LDB, as políticas de avaliação. E também a própria Reforma do Ensino Médio de 1998, as nossas diretrizes de 1998, que são atualíssimas e, lamentavelmente, nunca foram implantadas. Acredito que a Conferência de Jomtien e, depois, a Unesco fortaleceram esse movimento.

André Vitor: A senhora se remete, nesse terceiro aspecto, especificamente, às ideias de competências e habilidades e à centralidade que elas assumem?

Maria Inês Fini: Exato. A reação da comunidade acadêmica foi atribuir às políticas educacionais uma pretensa obediência ao deus do mercado de trabalho.

Houve críticas a esse respeito, mas é algo que faz parte da estrutura do sujeito, não é? Felizmente, a discussão amadureceu ao longo desses 30 anos, porém, num primeiro momento, ela foi muito impactante para a educação. Por exemplo, na formulação das primeiras matrizes do Saeb, não usamos a expressão “competências e habilidades”, e sim “descritores”, porque aquela tinha um impacto extremamente negativo em algumas áreas da educação, do pensamento educacional, eu diria.

André Vitor: Na sua fala, a senhora mobiliza a ideia da qualidade da educação. Como é que se dá a articulação desse ideário das competências e habilidades com a garantia de qualidade da educação no final da década de 1990?

Maria Inês Fini: Esperava-se garantir esse conceito mais amplo de aprendizagem e que voltássemos o olhar para o desenvolvimento das pessoas. No conceito mais amplo de desenvolvimento de estruturas de pensamento, de resolução de problemas, o Enem [Exame Nacional do Ensino Médio] foi mais impactado do que o Saeb. Procurava-se dar à discussão da qualidade uma visão mais ampla. De um lado, incluindo todos; de outro, atendendo aos que foram postos para fora; e, para todos, uma compreensão mais adequada às exigências do mundo cotidiano. E também do mundo do trabalho, por que não? O trabalho é uma dimensão humana por excelência, porque está ligado intimamente à realização e à felicidade das pessoas. Então, não há como desvincular o projeto de vida de um exercício de trabalho. Ele não precisa ser dominador, nem rotineiro, mas o mundo do trabalho impõe alguma discussão para a própria noção de qualidade.

André Vitor: Na intensa produção acadêmica sobre os textos das políticas de currículo, especificamente a BNCC [Base Nacional Comum Curricular], primeiramente, a do ensino fundamental e, depois, do ensino médio, chama atenção como esse significante, qualidade da educação, vem assumindo novos contornos no documento. Além disso, ao longo das versões, esse significante aparece em um número de ocorrências um pouco mais expressivo. Como a senhora relaciona as preocupações com a qualidade da educação da década de 1990, desse movimento que a senhora acaba de nos relatar, com estes tempos em que a gente vive agora, sobretudo a partir da segunda versão da BNCC, que se corporificou na terceira versão, que foi aprovada?

Maria Inês Fini: O movimento que começa com a revisão e a incorporação ou a retirada da segunda versão e se completa com a apresentação de uma terceira, é um movimento natural. É natural que os novos gestores da educação queiram, então, interferir nesse discurso oficial. Não houve grandes rupturas. O texto foi sujeito a uma série de análises, de críticas, de interposições etc., e ele é a referência para você poder trabalhar. Eu tenho falado para muitas redes municipais, desde que eu deixei a presidência

do Inep [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira], talvez por um dever meu com a escola pública, e o que eu percebo é um equívoco muito grande acerca da BNCC.

O que nós podemos ler na BNCC, além do que está escrito ali? O que as dez competências gerais, por exemplo, significam? Elas significam novos compromissos da escola. Isso não quer dizer que a escola deve pegar aquilo literalmente (é, a meu ver, a pior maneira de olhar a Base) e transformá-la em currículo. As dez competências significam compromissos com o quê? Com valores, com princípios, com atitudes, com relações, com organização em áreas de conhecimento, com outra metodologia de trabalho mais ativa, para o aluno ser protagonista. E a ênfase é maior em desenvolvimento do que apenas depositar conteúdos aleatórios na memória. E isso tem um impacto no currículo escolar? Tem! Vou começar o planejamento de uma escola com os meus professores e vou olhar para esse objetivo final, que todo o meu percurso deverá ter. Isso é imposição? Não é. Embora a Base tenha um caráter normativo de força por lei.

Vamos olhar para o espectro da educação infantil. Quando, na educação infantil, você organiza os campos de experiência, você está dando a essa etapa um *status* que ela nunca teve. Você está orientando o trabalho do professor para ele poder imaginar a amplitude da obrigatoriedade do compromisso com o desenvolvimento infantil. Isso sempre foi uma coisa meio poética, isso nunca foi encarado com tanta seriedade, salvo poucas exceções. Então, o que significa o campo de experiência "Escuta, fala, pensamento e imaginação"? É chamar a atenção para a amplitude do desenvolvimento infantil. Deve-se pegar aquelas habilidades que foram ali colocadas e transformá-las em currículo? Não! Trata-se de chamar a atenção do professor e da escola para que a proposta pedagógica possa ter essa riqueza, não só para o ensino fundamental. Pela primeira vez na vida, o que a Base está dizendo? Olha, vocês devem garantir que as crianças tenham, no espaço da Geografia, a compreensão da História. Dá para juntar as duas? Dá para juntar. Dá para você fazer o espaço para a História? Não. Não dá, porque nós não temos professor de área. Justaponha os dois e faça um projeto interdisciplinar. Só um por semestre, para fazê-lo dialogar, afinal de contas a cabeça do aluno é uma só.

E a política de alfabetização, o que o Brasil tinha? Onde já se viu que as crianças fossem alfabetizadas até os 9 anos de idade! Era isso que nós tínhamos antes. Então, trazer para o segundo ano, eu acho ótimo. Agora, o mito da alfabetização tem que ser desfeito. Nós temos que ensinar o professor a alfabetizar, não importa o método. Essa discussão do método é uma coisa menor, ultrapassada. Qual é o problema da alfabetização? Você tem que juntar o fonema com o grafema. Como? Por sílaba? Por palavra? Pela frase? Não importa! O mais importante é o domínio do código linguístico. Está pronta a alfabetização? De jeito nenhum! Ela vai continuar com o letramento matemático e a alfabetização científica. Isso foi a coisa mais

sensacional da Base. Criança é investigadora por natureza. E se alguém é prêmio Nobel, ele ou ela começou lá na infância, sem dúvida. Ser curioso, sem ter sido cortado, limitado.

Como eu disse, andei pelas prefeituras e, muitas vezes, fiquei chocada com essa transposição direta, como se a Base fosse o currículo, e não é. Então, falta preparo para o professor olhar para essa Base. Falta domínio do que é o currículo escolar. Os gestores municipais e estaduais, nessa anomia de política nacional de educação em vigor, o papel deles é dizer para escola: aqui nós temos uma referência que qualifica a discussão para a proposta ser feita junto com os professores. Se você der voz à escola – e é isso que temos de fazer –, ela será uma unidade de poder para fazer o seu currículo, mas a leitura da Base tem que ser feita. O que é Base? Referência. Ela não é uma camisa de força. É preciso compreender aqueles conceitos que estão lá. Por exemplo, a Ciência: o que significa no 9º ano a Ciência? No 6º ano? O encadeamento vertical dos conhecimentos? Acho que esse é o ganho que nós temos na Base Nacional Comum Curricular. Agora, o maior ganho para mim, está no sistema de avaliação.

André Vitor: A senhora voltou a falar sobre qualidade, e também mencionou outros princípios da década de 1990, as competências, a interdisciplinaridade. A reforma que testemunhamos mais contemporaneamente reativa princípios presentes na década de 1990, e, inclusive os Parâmetros divulgam tais princípios. Por que há, então, a necessidade de uma Base? Investir nos Parâmetros não bastaria?

Maria Inês Fini: Na atualização deles?

André Vitor: Sim. Hoje, se pegássemos os Parâmetros e olhássemos como trabalhar com eles, a gente precisaria construir uma Base?

Maria Inês Fini: Sim, porque o maior problema da educação brasileira chama-se des-con-ti-nui-da-de. Meus colegas podem até ficar bravos comigo, mas eu adoro a Reforma do Ensino Médio de 1998. Acho que ela é magnífica, isto é, os documentos que a sustentaram. Ela nunca saiu do papel, por quê? Eu digo: é o problema da educação brasileira, a des-con-ti-nui-da-de. Os Parâmetros dariam conta disso brincando. Atualizar os Parâmetros? Vamos! Então vamos! Quer dizer, onde está tudo isso? Eu temo que isso tudo aconteça com a Base, porque o Brasil está se movimentando para discuti-las nas escolas de ensino fundamental e médio, mas a universidade simplesmente finge que não está vendo.

André Vitor: A senhora mencionou a Base, mencionou a avaliação. Como é que a senhora conceituaria, então, a noção de qualidade nesse movimento de reforma do currículo vivido agora?

Maria Inês Fini: Qualidade é a síntese de três aspectos muito importantes: 1) ter clareza sobre aquilo que o aluno tem o direito de aprender; 2) como monitorar essa aprendizagem, tanto do ponto de vista da gestão da política pública quanto do ponto de vista da gestão da sala de aula; 3) como preparar os professores. Para mim, a qualidade se resume em conseguir fazer esses três aspectos estarem alinhados, coesos. Eu digo isso em relação a exames, à avaliação e à própria política de monitoramento disso tudo.

André Vitor: E como a senhora percebe essa vinculação da qualidade com a necessidade da produção de um documento curricular como a Base? Enfim, qual a necessidade de termos a centralidade na definição desses conhecimentos que seriam básicos, comuns?

Maria Inês Fini: A própria Constituição nos obriga a isso, ao estabelecer que todos têm direitos à educação de qualidade, cada sujeito, de maneira equânime, no Brasil todo.

André Vitor: Estamos há quase 30 anos sem documento que tenha esse peso do conhecimento, da forma como ele vem com a BNCC. O que significa tal envergadura?

196

Maria Inês Fini: Isso é a própria evolução da discussão. O que é essa herança, afinal de contas, que esta geração tem de garantir para que a próxima tenha acesso? O que é isso afinal? Eu acho que é dever do Estado uma reflexão dessa natureza. Eu acredito que a Base tem muitos problemas e algumas críticas são absolutamente contundentes e aceitáveis, mas ela é um documento que foi sinalizado. Vamos ver como é que ela se comporta e fazer uma revisão. É impossível que esse documento seja congelado. Pessoalmente, porque estive envolvida nas políticas nacionais de avaliação da década de 1990, acho excelente uma referência nacional para garantir equidade.

Quando fizemos as matrizes de avaliação do Saeb em 1996, foram consultados todos os estados: "Qual é o currículo que vocês praticam?". E eles apresentaram, muitas vezes, o índice do livro didático. Porque não era consensual um documento curricular forte, consolidado, com identificação de expectativas de aprendizagem, com esses compromissos todos que eu mencionei de valores, etc., claramente definidos. O que aconteceu? O Saeb, na primeira matriz, acabou definindo aquilo que a escola deveria ensinar. E esse é o papel mais perverso da avaliação. Da mesma forma com o Enem, quando virou boletim de escola etc. Então, ter uma referência nacional, para mim, que ajude a criar as políticas de avaliação, é garantia de equidade. Ele vai esgotar todo o currículo? Não, a avaliação em larga escala não tem que fazer isso. Agora, se a escola fizer sua avaliação processual e tiver como referência a Base, ela não vai precisar treinar aluno para fazer nem o Enem, nem o Saeb, nem o Enade [Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes].

Portanto, a grande vantagem talvez seja pelo olhar da avaliação. Quer dizer, em qualquer lugar que você esteja, você tem uma referência curricular, que é a Base. Ela é referência. Ela não é o currículo. O currículo é infinitamente mais rico, entretanto, não se pode ignorar aquilo que ela põe como direito mínimo dos alunos.

André Vitor: Pensando a Base nesses termos, não haveria um possível efeito homogeneizante desse documento? Não haveria o risco de estarmos produzindo uma única história? Uma história, que não dê conta das diferenças que vivenciamos na sociedade?

Maria Inês Fini: Por menos preparado que esteja o nosso professor, eu acho que isso jamais vai acontecer. Eu não acredito que as pessoas peguem o texto da Base e automaticamente o apliquem como se fosse uma proposta curricular. Esse seria o efeito mais perverso que ela pode ter. Ela é referência e, como eu disse, é preciso ler nas entrelinhas para extrair, das dez competências, esse compromisso de que falei. E, quanto ao professor, como é que ele vai viver isso na escola e na proposta curricular? Ele não vai repetir o que está escrito, se o entendimento for efetivo, o professor prestará mais atenção às relações que significam desenvolvimento socioemocional do que prestava antes ao cognitivo. E ele terá que organizar – na sala de aula, no recreio e na relação com a família – experiências para as crianças, a fim de o objetivo ser favorecido. Ponto. Não acredito que vá acontecer isso de ter um currículo igual para todo mundo.

197

André Vitor: Não vai acontecer o apagamento das diferenças?

Maria Inês Fini: Não, não. De jeito nenhum.

André Vitor: E qual é o vínculo que a senhora estabelece entre esse documento, a Base, que tem força para orientar a produção de currículos, e a avaliação em larga escala, a avaliação externa conduzida quer pela União, quer pelos estados e municípios?

Maria Inês Fini: Volto a dizer: a Base não é matriz de avaliação, nem é matriz de exame nenhum. Ela é referência. Entretanto, com muita competência, é possível fazer um recorte da Base com a finalidade de obter uma referência de avaliação. Então, o momento é extremamente delicado, porque devemos fazer essa transposição. Eu vou pegar a Base como está, contando com a possibilidade real de que ela tenha sido, esteja ou estará sendo, nos próximos anos, a referência da organização de todos os currículos. E vou olhar para as políticas nacionais de avaliação tomando a Base como referência. Porém, eu não vou avaliar todas as habilidades que estão escritas nela, pois isso compete à escola.

A BNCC deve ser tomada como referência para se construir a matriz de avaliação em larga escala. O impacto das avaliações é magnífico, porque ele vai garantir a equidade, em primeiro lugar. Quer dizer, quando se estiver avaliando, com certeza todos os currículos nacionais percorreram esse compromisso com a Base. Então, estabelecer a matriz precisa ser feito urgentemente, porque as escolas e as famílias procuram por um efeito positivo da avaliação. O Inep já fez isso para o ensino fundamental, após uma leitura crítica intensa e ela foi validada em junho de 2018. Agora a tarefa refere-se ao ensino médio, com o agravante de que a reforma em si precisa ser implementada e, por enquanto, a escola está dando vários tropeços, tentando compreender como vai fazer a composição dos itinerários diferentes no currículo.

André Vitor: A senhora já mencionou a sua crítica a essa inversão de papéis entre política de currículo e política de avaliação, porque, muitas vezes, a política de avaliação acaba informando o currículo a ser praticado, a ser vivido, experienciado nas escolas. A senhora não teme que as avaliações, nessa vinculação que têm com o texto da BNCC, não voltem novamente a exercer esse papel de política de currículo?

Maria Inês Fini: As avaliações tomaram o lugar do currículo porque não existia a Base, não havia uma referência de avaliação. Agora, a avaliação não tem como tomar o lugar do currículo, porque ela vai estar a serviço dele. E não há como negar o fato de, concluída a avaliação, a escola ser informada sobre o que ela tinha que ter ensinado. Aí é que entra o papel muito sério dos gestores do currículo para complementar o papel da avaliação em larga escala com a avaliação processual. Quer dizer, hoje nós sabemos, por exemplo, que não adianta reprovar o aluno no final do ano. Não adianta ele ficar de recuperação durante 15 dias. Eu costumo dizer: se bastam 15 dias, vamos anular o ano letivo.

O que a escola precisa fazer é monitorar o desenvolvimento desse aluno durante o ano, por meio de uma avaliação processual constante. Não se trata encher o aluno de provas, mas de ter instrumentos: prova, relatório, portfólio, fotografia, trabalhos escolares, o que for, para monitorar o desenvolvimento. Se esse trabalho processual estiver sob a mesma égide da Base Nacional Comum Curricular, a rigor, o aluno estará sendo preparado para se sair bem nos testes e nos exames nacionais. Eu acredito que teremos um parâmetro melhor de trabalho, se as redes, os professores e as escolas fizerem a lição de casa. Além disso, 30 anos de política de avaliação é muito pouco. É uma política muito jovem no Brasil, onde se mistura tudo: discussão ideológica, discussão do instrumento, discussão da análise estatística, resultando um bolo que precisa ser desvendado. O professor também deve aprender sobre avaliação.

André Vitor: Conversamos sobre como a qualidade da educação aparece nos documentos dessa reforma curricular que experimentamos nos últimos

anos; essa mesma qualidade da educação aparece nos textos que sustentam as políticas de avaliação. Qual é o papel da avaliação na garantia dessa qualidade da educação, a seu ver?

Maria Inês Fini: A avaliação monitora o alcance das metas estabelecidas por meio dessa correta conjunção, que é o dever de todos e a garantia do Estado a todas as crianças brasileiras de que terão acesso a esses direitos. A partir daí, é possível estabelecer expectativas, apresentadas sob a forma de metas, que são sempre numéricas. As metas estabelecidas a partir do Ideb [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica], o índice condensado constituído, vencem agora. Do ponto de vista da política nacional, trabalha-se com indicadores de qualidade, que podem ser sintéticos, que abrangem inúmeros fatores do contexto da oferta da educação, do desempenho dos alunos, da formação de professores – isso faz parte da política nacional.

Cada escola tem que ter, na sua proposta curricular, o objetivo de almejar que seus alunos atinjam as expectativas que foram estabelecidas para eles. Então, imagine que um professor de ciências do 7º ano, tem um plano de trabalho e quer que seus alunos aprendam 100 coisas. Se eles aprenderem só 70, ele tem de dar um jeito para eles aprenderem o resto, até completar as 100 e progredirem. Isso é o que eu entendo por monitoramento dentro da própria escola, sendo atribuído ao professor aquele compromisso com o desenvolvimento do aluno, ao longo do ano e não só ao final. Também, o diretor, o gestor da escola, ele tem que ter amarrado com os seus professores esse compromisso de qualidade e desenvolvimento dos alunos. E ele tem que devolver isso para a família e para a sociedade, seja nas avaliações nacionais, seja naquilo que ele faz como avaliação na sua escola. E, quando ele diz “aprovado”, isso significa: “este aluno conseguiu atingir todas as expectativas que todos nós da comunidade escolar estabelecemos para ele, garantindo os direitos estabelecidos na Base”, preparando esse aluno num contexto maior do seu próprio desenvolvimento. Assim, nesta anomia da gestão da política de educação em nível federal, eu enxergo grandes oportunidades para as redes e para as escolas. Essa tem sido minha palavra, porque é o professor quem vai tirar isso tudo do papel e ele tem de ser ajudado.

André Vitor: Talvez essa tenha sido a maior preocupação para nós que atuamos na formação de professores, com o papel do professor. E nessa relação da qualidade com a BNCC, com as avaliações, como é que a senhora vê, então, esse professor? Qual é o espaço que é reservado para sua autonomia? Ou seja, pensando o professor como um intelectual, como um profissional que produz conhecimentos e que produz currículo, qual é o papel que se reserva a ele nessa relação que ele passa a estabelecer, necessariamente, tanto com a Base e os currículos, que vão ser redigidos em esfera estadual, distrital ou municipal, quanto com as avaliações, que indicam também algum índice sobre a qualidade do trabalho dele?

Maria Inês Fini: A primeira coisa a fazer seria uma belíssima política de formação continuada. Os professores deveriam ter espaço, horário remunerado dentro da escola para estudarem juntos e elaborarem uma nova proposta de trabalho. Não acho que os docentes brasileiros dominem a proposta inteira, como está na Base. Não creio que tiveram oportunidade de aprender sobre a riqueza que se estabelece agora como um compromisso da escola, principalmente os professores do primeiro segmento, dos cursos de Pedagogia. Então, em primeiro lugar, para o professor ser intelectual, autônomo e formador, ele precisa reconhecer que novas formas de ensinar, novas atualizações dos conteúdos são fundamentais. Ele precisa ser apoiado, porque essa política de formação requer uma proposta coletiva, da própria escola e da gestão escolar.

E, pela primeira vez, na relação entre universidade e escola, a situação está invertida. Em vez de a universidade dizer para a escola o que esta precisa, é a escola que tem de demandar da universidade: eu preciso compreender melhor como é o letramento matemático dos primeiros anos, e como isso se desdobra depois, a partir da 5ª série, com o advento de um pensamento abstrato. A universidade tem os recursos para fazer isso, sem ditar o que a rede e o professor precisam. Dessa maneira, fica mais fácil o diálogo dos sistemas da educação básica com a universidade.

André Vitor: E qual seria o papel do Estado na articulação dessa relação entre as instituições formadoras e as instituições escolares?

Maria Inês Fini: Você disse a palavra mágica: articulação. As redes não estão no governo federal, elas estão esparramadas pelo Brasil. Então, esse é o papel da política nacional, o de ar-ti-cu-la-ção entre as redes, entre os sistemas, entre as universidades. Esse é o grande papel que nós não estamos vendo no momento. A política educacional não é apenas estabelecer princípios, legislações, etc., mas fazer a articulação entre os entes federados. Nós somos uma Federação, com missões e atribuições absolutamente claras em relação à educação, e estamos sentindo falta de articulação, que compete à política de Estado.

André Vitor: Nesse sentido, tanto os discursos da BNCC como os discursos sobre a BNCC parecem ver a escola como lugar da ausência, da falta e, muitas vezes, da incompetência dos docentes e dos gestores. E isso se agrava quando tais políticas chegam à escola e informam não apenas o que tem que ser feito, mas como vai ser aferido. Dessa forma, isso não limita a expressão da docência, no sentido de que há coisas que são feitas de modo a contribuir para a formação dos estudantes e que não podem ser capturadas por esses instrumentos de avaliação externa?

Maria Inês Fini: O professor, qualquer que tenha sido a sua formação, ele não é um mero repetidor de fórmulas prontas e escritas. Essa seria uma maneira de se enxergar o contexto. Tenho assistido com muita preocupação a algumas

tentativas de encapsular a escola numa proposta pronta, arrumadinha, com laço de fita e “está aqui o currículo”. Para mim, essa não é a maneira adequada de se encarar a própria Base Nacional Comum Curricular. Eu acho que articulação é a palavra do gestor, das políticas, das redes, etc.

Não se pode chegar para um professor “dadeiro” de aula, como eu costumo dizer, aquele que precisa trabalhar tanto para sobreviver, porque o salário é um horror – ele sai de uma escola, ele vai para outra, e para outra, ele faz um *tour* – e dizer para ele se aprimorar. Não! Ele tem que ter condições de trabalho que permitam a ele, no universo da escola, se preparar. Então, eu tenho provocado até prefeitos, gestores municipais, para dizer: “gente, não adianta você botar o dedo na cara do professor e falar: “você tem que aprender, você tem que se atualizar...” Ele tem que ter tempo para isso! Ele tem que ter condições de trabalho melhores para poder se dedicar. E eu acredito no professor brasileiro, eu tenho certeza de que ele vai fazer uma virada de qualidade, se ele for apoiado. Agora, se quiserem enfiar um pacote pronto na cabeça dele, ele vai resistir. Eu espero que ele resista, porque não é essa a intenção da Base e jamais pode ser de qualquer modalidade de avaliação querer colocar o professor num papel desses: tirá-lo do papel de vítima e transformá-lo em réu culpado. Agora, é verdade que o poder está na mão do professor – se ele não quiser, nada vai acontecer.

André Vitor: Estamos chegando ao final da entrevista. Eu gostaria de ouvir da senhora sobre o momento que estamos vivendo. Estamos entrando no segundo ano do governo federal e muito pouco se falou sobre a Base em termos de ações do MEC ou da União, de uma forma geral, pensando em suas autarquias, para a implementação da Base. Quais são as suas expectativas para os próximos anos, para termos, realmente, a efetivação desse documento na articulação com as políticas de avaliação?

Maria Inês Fini: Falta aos dirigentes da educação e da avaliação, e me refiro ao Ministério da Educação e ao Inep, uma compreensão da estrutura da educação brasileira. Nós avançamos nesses últimos 30, 40, 50 anos de maneira exemplar. Nós estávamos no caminho certo, pois, com todo tipo de diferenças de opiniões e ideologia que tínhamos, avançamos. Veja que a sucessão dos governos que antecederam o atual, não desmontou a máquina pública da educação. Houve outros aprimoramentos, um novo Plano Nacional de Educação, um novo compromisso estabelecido com metas, mas nada foi destruído, nada foi ignorado. Num contexto geral, temos o financiamento do Fundeb [Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação], que termina a sua versão atual em 2020. Temos o programa do livro didático, que é o maior apoiador do professor brasileiro. Mas... onde está a política articulada do livro, da avaliação e da formação de professores? E a política do currículo das escolas?

Vejo com extrema preocupação que esses dois grandes condutores da política nacional, o MEC e o Inep, têm manifestado total desconhecimento do que é a história do Brasil. Em relação aos exames do Inep, mesmo que eu não goste do papel que o Enem assumiu a partir de 2009, sou a primeira a reconhecer o efeito magnífico que esse modelo, que não é o do Enem original, trouxe para a vida dos jovens. Então, não se pode banalizar uma política como essa. E eu não me refiro apenas a erro de gestão, por exemplo: o Enem vai ser digital ou digitalizado? Onde está o edital de concorrência para comprar os computadores? Onde estão os editais para a elaboração de itens para uso no computador, que é completamente diferente do papel? E, essas coisas que a gente não vê, nos preocupam profundamente.

Ouve-se hoje um discurso dentro do Inep de que haverá um Saeb anual. Isso significará o desmonte de todas as disciplinas, uma interferência absurda. Aí sim, isso vai enquadrar direitinho a escola, pois haverá uma troca de papéis: então o Inep vai fazer a avaliação processual? Vai acabar com a avaliação em larga escala? Então, esse quadro atual, nesta data em que falamos, é extremamente preocupante. Em 14 de dezembro de 2019, aconteceu o encerramento da TV Escola, porque o MEC não renovou o contrato de gestão com a Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto (Acerp).¹ Isso não entra, em hipótese alguma, numa compreensão racional de qualquer educador brasileiro. Em nome do quê? De uma pretensa perseguição ideológica? Eu me preocupo muito, como brasileira, como cidadã e como educadora.

Maria Inês Fini, professora aposentada da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (Unicamp); ex-presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); diretora pedagógica da F & F Educare, empresa de consultoria em currículo e avaliação; diretora de operações estratégicas da Efigie, empresa de educação internacional.

mifini@gmail.com

André Vitor Fernandes dos Santos, doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), atua no curso de Licenciatura em Ciências Naturais da Faculdade UnB Planaltina (FUP) – Universidade de Brasília (UnB).

andrevfsantos@gmail.com

Recebido em 3 de março de 2020

Aprovado em 19 de março de 2020

¹ NOTA à imprensa: resposta ao MEC – encerramento de gestão da TV Escola. 14 dez. 2019. Disponível em: <https://tvescola.org.br/tve_noticias/resposta-ao-mec-encerramento-de-gestao-da-tv-escola/>; <https://tvescola.org.br/wp-content/uploads/2019/12/Nota_Roquette_Pinto_Valendo.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2020.

O comum e a qualidade nos currículos do ensino e da formação de professores

Maria Manuela Alves Garcia

entrevistada por

Marcia Serra Ferreira

Juliana Marsico

Marcia Serra Ferreira e Juliana Marsico: Refletindo sobre as reformas a partir da década de 1990, fale sobre como a senhora pensa que, no Brasil, se constituíram essas relações entre definições curriculares, avaliações centralizadas e melhoria da qualidade da educação.

203

Maria Manuela Alves Garcia: As mudanças que se dão na educação brasileira nos anos de 1990, as reformas curriculares que abrangeram os currículos da educação básica, incluindo a implantação dos exames nacionais padronizados, como o Saeb [Sistema de Avaliação da Educação Básica], em 1990, e o Enem [Exame Nacional do Ensino Médio], em 1998, estão no quadro da reforma do Estado brasileiro que perpassou essa década e que teve um forte impulso no governo de Fernando Henrique Cardoso. À frente de um ministério criado com essa finalidade, o Mare (Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado), estava o ministro Luiz Carlos Bresser Pereira. A reforma do Estado brasileiro em bases gerencialistas foi o grande projeto político desses anos, que engendrou (e, de certo modo, continua engendrando) as grandes reformas educacionais dessa década e de outras seguintes. Essas reformas vieram centralizando as definições curriculares ou a política do conhecimento oficial e descentralizando a execução dessas políticas e o seu controle, trazendo para a órbita do Estado as chamadas organizações sociais – públicas e não estatais – e outros setores da sociedade civil e do mercado.

Passamos de um Estado nacional desenvolvimentista – que tinha como suporte uma imensa burocracia administrativa que controlava processos e procedimentos e era alvo de críticas pelo nepotismo, pela corrupção e pela ineficiência, um Estado que se preocupava também em distribuir renda e investir na economia para alavancar a indústria nacional –, para um Estado de cunho gerencialista – preocupado em aumentar a governança e a governabilidade diante da crise fiscal e da imensa crise econômica dos anos de 1980, aliada ao enfraquecimento dos estados nacionais com o avanço da globalização. O estado gerencialista institui outros mecanismos de governança baseados no enxugamento das burocracias estatais, no estímulo à competição e à competitividade, uma forma de Estado que age instituindo contratos de gestão com organizações públicas não estatais para a execução de serviços, que age terceirizando serviços de apoio na execução de suas políticas sociais, que estimula a responsabilização (*accountability*) e a autorresponsabilização da sociedade pela execução e pelo controle dos resultados e da qualidade dos serviços prestados.

O cenário internacional nesses anos reforça e exige essa direção. O Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, já nos anos de 1990, investem pesadamente na reforma dos estados nacionais em bases gerencialistas, instituindo linhas de crédito com essa finalidade, na crença de que o Estado protecionista (do bem-estarismo), que se desenvolveu nos anos posteriores à Segunda Guerra Mundial, era culpado pela estagnação econômica que atingia os países capitalistas e pela falta de poupança pública para investimentos mais significativos na oferta de serviços públicos de qualidade. Avança nessa década o que podemos chamar de um processo de mundialização (pelo menos nos países ocidentais) de diretrizes e recomendações no campo educacional, que passam a ditar metas a serem atingidas e a inspirar as reformas nos países em desenvolvimento.

Um exemplo desse movimento já em 1990 é a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em Jomtien, e, na questão das avaliações, o exame do Pisa [Programa Internacional de Avaliação de Estudantes], organizado pela OCDE [Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico], que acontece pela primeira vez em 2000. Os desempenhos dos sistemas educacionais nacionais passam a ser avaliados e medidos tendo como parâmetro o Pisa. Os resultados obtidos pelos países mais desenvolvidos e industrializados, que compõem esse organismo, passam a inspirar as políticas educacionais em âmbitos nacionais a instituírem um conjunto de estratégias de monitoramento e de políticas na direção de equipararem suas performances com as dos países desenvolvidos daquele organismo.

É assim que a relação entre definições curriculares, avaliações centralizadas e melhoria da qualidade da educação, entendida esta como métrica

educacional, passa a ser a relação fundante de uma organização cada vez mais sistêmica da educação oficial, que alinha currículos nacionais – definidos de modo centralizado e cada vez mais detalhados –, com exames nacionais que medem a qualidade da aprendizagem traduzida em desempenhos quantificáveis.

Marcia Serra Ferreira e Juliana Marsico: Como a senhora pensa que essas políticas vêm conceituando a noção de qualidade?

Maria Manuela Alves Garcia: A qualidade, do ponto de vista das políticas educacionais oficiais, vem sendo entendida como medição dos desempenhos dos alunos em provas nacionais estandardizadas. De modo simplificado, podemos dizer que se reduziu a qualidade do ensino e da aprendizagem a uma métrica educacional e a desempenhos quantificáveis, estimulando a concorrência entre as escolas e os professores por meio da publicização e da vigilância desses desempenhos e da instituição de prêmios e sanções diversas por esses resultados. A concorrência é um fator fundamental nessas formas de governança gerencialista, que leva à configuração de um campo de vigilância e à culpabilização individual pelos desempenhos obtidos, aumentando o fosso entre instituições e professores e alunos que apresentam desempenhos mais baixos e aquelas instituições e professores e alunos que apresentam desempenhos mais altos. São fartos os estudos que demonstram a série de iniquidades e de mecanismos de exclusão que essas políticas avaliativas vêm introduzindo no contexto das escolas e do trabalho docente, atingindo as mais pobres e precárias, que são também, geralmente, onde estão os alunos mais pobres, as comunidades mais necessitadas e os professores com maiores dificuldades.

Marcia Serra Ferreira e Juliana Marsico: Que aspectos em comum e que especificidades a senhora percebe no momento atual, com a BNCC [Base Nacional Comum Curricular], em relação aos anos de 1990, e com os PCN [Parâmetros Curriculares Nacionais]? Como relaciona as preocupações com a qualidade na década de 1990 e as preocupações de (e do) agora?

Maria Manuela Alves Garcia: Em boa parte dos anos de 1990, marcados pelas duas gestões do governo de Fernando Henrique Cardoso e, posteriormente, na primeira década do novo milênio (2000), sob o governo de Lula e, na segunda, sob o governo de Dilma Rousseff, temos políticas de currículo que avançam na centralização das definições curriculares para a educação básica, possibilitando a participação nessas definições de diversos setores da sociedade brasileira e a inclusão de setores e grupos sociais historicamente excluídos de representação nos currículos e nas escolas brasileiras, como

é o caso dos quilombolas, dos indígenas, dos negros e afro-brasileiros, dos portadores de necessidades especiais, etc. Foram várias as políticas desses anos que contemplaram e deram visibilidade para os interesses desses grupos e seus modos de existência. Os PCN, por exemplo, um documento curricular de 1997 que não tinha o caráter normativo e impositivo da atual BNCC, aprovada na gestão de Michel Temer, em 2017, não era um documento tão fechado em termos dos conhecimentos e experiências que privilegiava.

O que efetivamente se modifica, desde essas gestões para o atual governo, é a questão da democracia e da representatividade nesses processos de definições curriculares. Especialmente, desde que Jair Bolsonaro assumiu a presidência do Brasil, em janeiro de 2019, vemos o recrudescimento de posições extremamente conservadoras e excludentes, que exaltam posições retrógradas e mesmo anticientíficas, excluem a representação, nos currículos e na sua formulação, de grupos da sociedade e de identidades subalternas em nome da neutralidade e da desideologização da educação no País.

Silvio Gallo caracteriza que, nos governos das décadas de 1990 e boa parte da primeira década deste milênio, vivemos sob uma governamentalidade democrática que se preocupava efetivamente com a produção de um cidadão que pudesse ser governado. As políticas inclusivas deram visibilidade e estatuto de cidadania para indivíduos e grupos que hoje são excluídos e estão ameaçados de exclusão, inclusive pelo aniquilamento e pela morte. É o caso dos indígenas, dos *gays* e transexuais, e da juventude negra que vive na periferia das cidades deste País, não esquecendo o lugar que vem sendo reservado às mulheres, estimuladas a voltarem ao lar como seu lugar privilegiado e aos seus papéis de defensoras da moralidade e dos bons costumes.

Expulsam-se dos currículos da educação básica conhecimentos e experiências representativas das grandes temáticas e questões que afligem a juventude e o nosso tempo (como a questão da sexualidade e das drogas, a questão do ambiente e sua sustentabilidade, etc.) em nome de um conhecimento neutro e objetivo. Exemplos disso são o movimento da Escola sem Partido, a exaltação das escolas militares, a xenofobia, o racismo, o anticientificismo, etc. O momento é de retrocesso e de perseguição ao pensamento divergente e a modos de vida que fogem ao dito “normal” ou à norma.

A trajetória da formulação e da aprovação da BNCC é representativa desse movimento pelo qual passamos, como diz Silvio Gallo, de uma governamentalidade democrática inclusiva para uma governamentalidade conservadora e de traços autoritários e fascistas, que caracteriza o governo

de Bolsonaro. Haja vista que o próprio presidente veio a público para conclamar a população a se manifestar contra o Congresso e a pedir o seu fechamento, uma instituição que é parte do aparelho governamental das democracias liberais modernas.

Lembro que a 1ª versão do documento da BNCC foi publicada pelo MEC [Ministério da Educação] em setembro de 2015, permanecendo por seis meses para consulta pública e contando, na sua elaboração, com a representação de diversas entidades e colegas especialistas em suas áreas. Foi um processo perpassado por embates no campo e posições divergentes, culminando na 2ª versão, publicada em maio de 2016. Já no clima do golpe que tirou a presidente Dilma do governo, o MEC, sob o governo de Temer, encaminha a 3ª versão modificada da BNCC para o CNE [Conselho Nacional de Educação] em 2017, que é aprovada e homologada rapidamente em dezembro desse ano, depois de um processo em que especialistas e entidades educacionais do campo democrático que haviam participado da 1ª e da 2ª versão se retiram e/ou são excluídos pelo modo autoritário como foram encaminhadas as audiências públicas do CNE que levaram à aprovação desse documento no final de 2017.

Marcia Serra Ferreira e Juliana Marsico: O que a senhora pensa sobre essas definições mais centralizadas? Elas são sempre ruins, em qualquer tempo histórico, ou, em certas condições, algum tipo de definição centralizada poderia existir?

Maria Manuela Alves Garcia: Nessa questão, eu compartilho as posições adotadas, majoritariamente, pelo GT [Grupo de Trabalho] de Currículo da ANPEd [Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação] e pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC), que veem com profundo ceticismo e preocupação a definição de bases curriculares nacionais para orientar o trabalho das escolas e dos professores. Ao longo dos anos da década de 1990 e da primeira década deste milênio, o campo educacional envolveu-se na formulação de várias diretrizes curriculares que propuseram os princípios e as orientações gerais para a formulação dos currículos dos diferentes níveis de ensino e modalidades da educação. De modo geral, foram documentos que ouviram os especialistas no assunto e os setores interessados, sendo aprovados no CNE após longos processos de discussão e consulta. São documentos que possibilitam uma certa autonomia das comunidades escolares e dos docentes na definição dos seus currículos, seja no âmbito dos municípios e/ou estados, seja no âmbito das escolas e das salas de aula.

E eu digo certa ou relativa autonomia porque as políticas de exames nacionais, indiretamente, estão pautando o que deve ser privilegiado pelos

currículos locais e pelo trabalho dos professores em sala de aula. É uma característica das novas formas de governança gerencial dispensar o controle burocrático do trabalho das escolas e dos professores nos contextos locais e privilegiar mecanismos de controle de resultados, como os exames nacionais. As bases nacionais comuns curriculares são documentos altamente normativos e prescritivos que pressupõem que os docentes e as escolas são incapazes de pensar, planejar, desenvolver e avaliar o seu trabalho. As bases, na verdade, são úteis para otimizar as formas de controle dos exames nacionais, sendo úteis, ainda, para sabotar a autonomia das escolas e dos docentes.

O Brasil tem uma tradição curricular prescritiva muito forte, ainda que não exatamente desde sempre em nível nacional. É para esse caminho que as políticas curriculares têm avançado. Em um país continental e diverso como o nosso, com realidades muito díspares e níveis de desenvolvimento social e humano tão desiguais entre grupos sociais e regiões, pensar em um currículo único para todo o País é sufocar iniciativas e soluções curriculares múltiplas, muitas delas criativas, que escolas, professores e alunos vêm desenvolvendo para dar conta de suas particularidades e questões.

O currículo é um território disputado e está profundamente implicado na construção de nossas subjetividades e identidades. O conhecimento que deve ser priorizado nos currículos é objeto de disputa e resulta, sobretudo, de relações de poder e de quem pode definir o que é relevante e útil em certo momento histórico. Como a investigação tem demonstrado exaustivamente, as prescrições curriculares são traduzidas à luz das condições materiais, humanas e simbólicas as mais diversas que habitam os contextos locais. Conhecimento relevante não se resume às competências e aos objetos de aprendizagem eleitos e listados pela BNCC, que enfatizam um conhecimento de ordem mais instrumental e prático (ou contextualizado), pois também é mais fácil de compartimentar, sequenciar e avaliar por meio de exames nacionais. Essa é a política do conhecimento oficial.

São políticas que vêm reforçando o caráter instrumental que a educação escolar veio adquirindo ao longo dos tempos, no sentido de adaptar e incrementar uma ordem social, econômica e cultural profundamente excludente. A educação escolar vem perdendo rapidamente seu caráter de formação cultural, de introdução das novas gerações na cultura (ou culturas) dos que lhes antecederam e na cultura de seu tempo, com a finalidade de inventarem um futuro melhor para eles próprios e para a humanidade. E isso é uma tarefa árdua e necessária para a educação escolar, pois vivemos um tempo terrível e, ao caminhar por onde andamos, com as prioridades que temos, estamos tornando inviável o futuro e a nossa sobrevivência como espécie.

Marcia Serra Ferreira e Juliana Marsico: Por que essa centralidade na definição de conteúdos *básicos* e *comuns*? Como pensar a distribuição social do conhecimento em uma sociedade tão desigual sem esses acordos?

Maria Manuela Alves Garcia: De certo modo, já respondi anteriormente a essa questão sobre o que justifica, nas políticas educacionais oficiais, a centralidade em torno de conteúdos *básicos* e *comuns*. Não sei se eu simplificaria demais resumindo que a justificativa fundamental está na necessidade de incrementar a padronização e a homogeneização dos currículos e do ensino; de incrementar a organização sistêmica da educação no País, buscando o alinhamento dos currículos escritos e das práticas curriculares entre os diferentes níveis de ensino e as diferentes modalidades de educação; e, ainda, de possibilitar o aprimoramento dos processos de avaliação da aprendizagem por meio dos exames nacionais, que passam a ter esses documentos curriculares como referência. Penso, em síntese, que com as bases se busca uma regulação mais estreita e orquestrada do que escolas, professores e alunos vêm fazendo no seu dia a dia. Por outro lado, como pensar a distribuição social do conhecimento em uma sociedade tão desigual sem esses acordos, essa é uma questão complexa.

Primeiramente, eu gostaria de contestar alguns de seus termos, pois, considerando que o currículo é um campo disputado entre diversas forças e grupos sociais e que o conhecimento privilegiado/incluído é fruto de disputas entre diferentes grupos e forças sociais, jamais haverá um consenso ou um acordo absoluto sobre os conhecimentos e as experiências que devem ser incluídos em um determinado currículo em um dado momento histórico. A teoria e a história nos ensinaram que os currículos são seleções arbitrárias, ou melhor, são seleções pautadas por relações de poder no universo mais amplo da cultura, que é permeada por diferentes versões de conhecimento, de modos de vida e práticas simbólicas. Assim, em última análise, podemos pensar na eleição do *básico* e do *comum* como uma ficção em torno da qual se reúnem certas forças e grupos sociais em uma determinada conjuntura. Aliás, esse processo faz parte da construção da hegemonia de determinados grupos e forças sociais que, ao elegerem e darem visibilidade ao que, na verdade, representa uma particularidade ou particularidades, tornam de todos e “universal” o que é específico e particular.

Conteúdos *básicos* para quem? Para o quê? Conteúdos *comuns* a quem? Para o quê? Quero dizer, as hegemonias construídas em torno do que é *básico* e *comum* são sempre instáveis, pois estão inexoravelmente sujeitas a contestações pelos que não foram incluídos nesses termos e permanecem no seu exterior, problematizando essas categorias e forçando o seu alargamento ou estreitamento. Podemos pensar, então, a distribuição social

do conhecimento em uma sociedade desigual como a nossa, cientes da provisoriidade das decisões que temos de tomar em relação ao que deve ser ensinado e tendo no horizonte a educação como um projeto de formação humana e cultural mais amplo, para além das necessidades imediatas do mercado, do desenvolvimento tecnológico ou da globalização. Devemos deixar para as escolas e suas comunidades a decisão, em grande parte, do que deve ser privilegiado, partindo do princípio de que a educação é parte fundamental de um processo de formação humana e cultural mais amplo e é parte ainda da construção de nossa civilidade e humanidades.

O que é *comum* a todos nós é a construção de nossas humanidades e de nossa comunalidade. Temos características comunais e somos seres que precisamos fazer essa aprendizagem para vivermos e nos desenvolvermos como comunidade. Uma distribuição social do conhecimento implica um projeto de formação humana que considere essa característica e implica investimentos pesados na cultura e na educação dos mais pobres, incluindo o investimento em suas escolas e nos seus professores, com salários dignos e carreiras estimulantes. Implica, ainda, investimentos em políticas sociais e econômicas que tenham como alvo a elevação da renda e da qualidade de vida dos mais pobres, pois, em grande parte, o mau desempenho escolar dos estudantes tem na miséria e na pobreza uma de suas causas fundamentais e muito pouco lembrada pelos discursos oficiais e seus tecnocratas. Tem sido mais fácil culpar os professores por esses resultados. O incremento dos mecanismos de regulação do Estado brasileiro sobre as instituições educacionais e o trabalho dos seus agentes é também a outra face das políticas que aumentam a miséria material e intelectual da maioria de nosso povo e de nossos professores.

Nossas sensibilidades e consciências precisam ser educadas para dar conta dos grandes desafios de nosso tempo, que passam pelo desenvolvimento econômico e tecnológico e pela democratização do acesso a esses bens, mas também passam por pensar o futuro de nossa humanidade e a sobrevivência de nossa espécie em um planeta que está se tornando hostil à vida tal como a conhecemos, resultado da própria ação humana e dos modelos de desenvolvimento econômico em que investimos até então. Vivemos em um mundo onde o exército de desempregados cresce dia a dia e cada vez mais gente é excluída das condições mínimas de sobrevivência pela concentração de recursos e renda. A construção da justiça social e o cuidado de si e da relação com o outro (e o outro é aquele que não sou eu, são também os animais e a natureza...) são as urgências do nosso tempo, que devem ocupar a educação na direção de contribuir para um futuro mais justo e uma relação mais sustentável e significativa com os diferentes e com a própria natureza.

Marcia Serra Ferreira e Juliana Marsico: Como você vê a formação de professores sendo tratada nessas reformas? O que pensa acerca da definição de currículos da formação alinhados com a BNCC?

Maria Manuela Alves Garcia: As mazelas da educação básica têm sido atribuídas, em grande parte, aos problemas da formação de professores. Os cursos de licenciatura são acusados de ineficientes e excessivamente genéricos, quando se trata do curso de Pedagogia, e, no caso das demais licenciaturas, de privilegiarem os conhecimentos das diferentes disciplinas que são objeto do ensino nos currículos da educação básica, minimizando, nos currículos desses cursos, a formação pedagógica propriamente dita. Além disso, os cursos de licenciatura são também acusados de serem muito teóricos e pouco práticos e de se desenvolverem com pouca ou nenhuma inserção nas redes de ensino da educação básica. A tendência a culpar a formação de professores pelos maus desempenhos da educação básica é reforçada, inclusive, pelos organismos internacionais que têm apontado a prioridade dos investimentos nesse campo, a fim de melhorar os índices de aproveitamento dos estudantes e das escolas.

Sem querer minimizar algumas das dificuldades apontadas por esse discurso de culpabilização dos docentes e sua formação, lembro-me do meu professor no curso de mestrado em Educação, Miguel Arroyo, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, onde estudei de 1990 a 1993. Ele escreveu um texto naqueles anos que continua mais atual do que nunca, cujo título é “Quem de-forma o profissional de ensino?”. Nesse pequeno texto, ele já relativizava a importância da formação inicial de professores no desempenho docente, chamando a atenção que há um processo de “de-formação” que acontece muitas vezes no exercício do campo profissional, contribuindo para a acomodação e o mau desempenho dos professores.

De modo geral, considerando os anos que nos separam dessa data, pouco temos avançado na modificação das condições concretas em que os professores desenvolvem o seu trabalho. Os professores são desprestigiados socialmente, constantemente desmoralizados por seu principal empregador – o Estado –, são submetidos e submetem-se a baixos salários e a carreiras docentes precárias. Apesar dos avanços alcançados entre 2007 e 2008 com a garantia de um piso salarial nacional e com a exigência de carreiras docentes para o repasse de verbas do Fundeb [Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação] aos estados e municípios, a regra são, ainda, jornadas extensas divididas por várias escolas, salários e carreiras precárias, que não estimulam nem valorizam a formação permanente desses profissionais. Os professores, especialmente os da educação básica, de modo geral, são submetidos a condições precárias de trabalho e a

uma alta exigência moral por parte do governo e da sociedade, afastando das carreiras docentes da educação básica os jovens mais talentosos e sujeitando os que nelas permanecem a processos de precarização e adoecimento.

Nesse meio, cresce o comodismo e a inoperância e não há recursos para fazer investimentos vultosos na formação cultural e profissional dos professores, pois isso é uma tarefa cara e exige tempo e recursos financeiros. Justifica-se, também por isso, o investimento na regulação dos currículos da formação de professores na direção de implementar a BNCC, ajustando essa peça na organização do sistema de ensino.

Desde o início deste milênio, tenho investigado com colegas e alunos/as as políticas curriculares oficiais para os cursos de licenciatura, considerando a Pedagogia e outros cursos como a licenciatura em Matemática e a licenciatura em Letras-Português, das sete universidades públicas gaúchas, incluindo os cursos de licenciatura e Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). As estruturas de cursos propostas pelas instituições estudadas lidam diferentemente com as normativas oficiais instituídas na forma das diferentes Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos, propondo ações diversas para um mesmo princípio, por exemplo, o lugar da prática na formação inicial docente.

212

De modo geral, tenho apontado a expansão do componente da prática na formação dos professores e a diminuição do tempo de formação dedicado aos saberes de tipo humanístico e social nos currículos. Mas tenho destacado, também, que a solução encontrada por muitos cursos para dar conta desse componente é diferente e os cursos estão muito “colados”, vamos dizer assim, nas soluções que atendem a demandas comunitárias locais e regionais, relacionadas com a tradição e a história dos cursos, a força de trabalho disponível e suas mentalidades, resultando em desenhos e propostas curriculares diversas. Isso provavelmente não será possível agora que temos aprovadas pelo CNE e homologadas pela presidência as novas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores e a BNC-Formação, ato que se deu no último mês do ano de 2019. Essas Diretrizes, juntamente com a Base da Formação, redirecionam a política instituída por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, aprovadas no CNE, em 9 de junho de 2015, e agora revogadas pela nova legislação.

Observamos aqui uma mudança de rumos (para pior, diga-se de passagem), revogando uma política que deu reconhecimento a demandas das comunidades disciplinares e epistemológicas do campo da formação de professores e que representou avanços no sentido da superação de uma posição histórica subalterna da formação de professores na hierarquia dos objetos de

conhecimento e dos investimentos da administração universitária. A nova legislação “pegou de surpresa” muitos desses movimentos das instituições de ensino superior, especialmente das universidades públicas, que vinham discutindo e articulando seus projetos institucionais e o lugar das licenciaturas nesses projetos conforme o que preconizava a antiga legislação: as instituições “deverão contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino e pesquisa, para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o plano institucional, o projeto político-pedagógico e o projeto pedagógico de formação continuada” (Parecer CNE/CP nº 2/2015, p. 24).

Esse Parecer não escondia sua vocação democrática e o compromisso com uma educação emancipatória e reflexiva, ainda que o ambiente político e moral do governo da presidente Dilma viesse se deteriorando pelos ataques constantes das forças conservadoras e de centro-direita. Dizia o documento aprovado naquela ocasião: “Outra definição fundamental para a melhoria da formação de profissionais do magistério consiste na garantia de base comum nacional, sem prejuízo de base diversificada, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão para que se possa conduzir o(a) egresso(a)” (Parecer CNE/CP nº 2/2015, p. 24).

213

Assim que, agora, com o atrelamento da BNC-Formação à BNCC da educação básica, volta à cena central a pedagogia das competências nos currículos da formação profissional docente, que, por sinal, não estava presente nas Diretrizes aprovadas em 2015, respeitando e estimulando a iniciativa das instituições formadoras no desenho dos seus currículos a partir de uma base comum nacional, formulada em termos do respeito a meia dúzia de princípios e exigências que deveriam orientar a formulação dos projetos de cursos. Com o atrelamento da formação inicial e continuada de professores à implementação da BNCC, abre-se um mercado lucrativo para o desenvolvimento de pacotes pedagógicos e de materiais didáticos que têm como alvo o treinamento dos docentes e dos gestores para desenvolverem a BNCC. A BNC-Formação é ainda a peça que faltava para a implementação de políticas standardizadas de avaliação e certificação docente, tanto para o ingresso na carreira como para a permanência no campo profissional. Ela vem facilitar o avanço dessas propostas que foram engavetadas até agora por força das circunstâncias e das políticas em jogo. Assim, não posso deixar de ver com preocupação o que estamos vivendo neste País. Mas, como a política não se resume a seus marcos regulatórios, há sempre um campo de tensões e disputas que ultrapassam e transformam os textos das leis, configurando diferentes situações e projetos. Apostemos nisso!

Referências bibliográficas

GONZALEZ ARROYO, M. Quem de-forma o profissional do ensino? *Revista de Educação AEC*, Brasília, v. 14, n. 58, p. 7-15, out./dez. 1985.

GALLO, S. Biopolítica e subjetividade: resistência? *Educar em Revista*, Curitiba, n. 66, p. 77-94, out./dez. 2017.

Maria Manuela Alves Garcia, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professora titular aposentada da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Atua como professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/UFPEL) e é bolsista de produtividade em pesquisa do CNPQ (PQ2).

garciamariamaneuela@gmail.com

Marcia Serra Ferreira, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), atua na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação dessa instituição. É bolsista de produtividade do CNPq (PQ2) e cientista do Estado do Rio de Janeiro (CNE/Faperj). Coordena o Grupo de Estudos em História do Currículo, no âmbito do Núcleo de Estudos do Currículo (NEC/UFRJ).

marciaserraferreira@gmail.com

Juliana Marsico, doutora em Educação, é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e integra o corpo de pesquisadores do Grupo de Estudos em História do Currículo, no âmbito do Núcleo de Estudos do Currículo (NEC/UFRJ).

jumarsico@gmail.com

Recebido em 13 de abril de 2020

Aprovado em 20 de abril de 2020

Desafios da articulação entre o novo ensino médio e a BNCC: o caso do Distrito Federal

Fernando Wirthmann Ferreira

Richard James Lopes de Abreu

Daniel Louzada-Silva

Introdução

215

O currículo das escolas públicas do Distrito Federal, publicado como *Currículo em Movimento da Educação Básica* (Distrito Federal. SEEDF, [2014]), foi atualizado a partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio – BNCC-EM (Brasil. MEC, 2018a). Foi necessário incorporar novos conceitos e pressupostos pedagógicos de organização de tempos e espaços escolares contidos na BNCC e, ao mesmo tempo, garantir a continuidade das orientações do *Currículo em Movimento*, fundamentadas na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural e organizadas em três eixos transversais, a saber, Educação para a Diversidade; Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos; e, Educação para a Sustentabilidade. Nessa concepção, o trabalho pedagógico apoia-se na prática social, em eixos integradores que conectam os diferentes conhecimentos, e a avaliação é formativa, o que gera a possibilidade de progressão continuada e assistida dos estudantes.

Este relato de experiência trata da articulação entre a BNCC e o *Currículo em Movimento* na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), entre junho de 2016 e dezembro de 2019, apresentando de forma sucinta os desafios enfrentados, a articulação entre diferentes setores, as soluções encontradas e o planejamento de implantação do novo currículo a partir de 2020.

Organização para a construção do currículo

Até os seminários estaduais que discutiram a segunda versão da BNCC, entre junho e agosto de 2016, toda a educação básica seguiu um cronograma comum. Logo após os seminários, a discussão da BNCC foi interrompida e um novo texto foi homologado para a educação infantil e o ensino fundamental, em 20 de dezembro de 2017. A reformulação do currículo da SEEDF está a cargo da Subsecretaria de Educação Básica (Subeb), que publicou, no final de 2018, as segundas edições do currículo da educação infantil e do ensino fundamental (Distrito Federal. SEEDF, 2018a, 2018b).

Quanto ao ensino médio da SEEDF, desde agosto de 2016, o trabalho de reformulação do currículo prosseguiu sem o texto da BNCC como referência, pois a nova versão para o ensino médio só foi disponibilizada em março e homologada em 4 de dezembro de 2018. Até a homologação da BNCC, trabalhou-se no sentido de atender ao novo texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), modificada por meio de medida provisória em setembro de 2016 e transformada em lei em fevereiro do ano seguinte. A Lei nº 13.415/2017 reestruturou o ensino médio, ampliando a carga horária obrigatória para três mil horas e determinou que o “cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio”.

A nova lei flexibilizou o ensino médio, criou itinerários formativos de mil e duzentas horas e tornou o ensino de Matemática e o de Língua Portuguesa obrigatórios ao longo dos três anos do ensino médio. A lei também instituiu a Política de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Ao ser homologada, a BNCC denominava de formação geral básica às mil e oitocentas horas a que se referia o texto citado acima e de itinerários formativos às demais mil e duzentas horas.

Durante todo o ano de 2018, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e o Instituto de Ensino e Pesquisa (Insper) promoveram a discussão acerca da flexibilização do currículo do ensino médio com técnicos de todos os estados e do Distrito Federal, em encontros mensais, na sede do instituto, em São Paulo. No Distrito Federal, a adequação dos currículos à nova LDB tinha uma proposta consolidada no final de 2018, quando da homologação da BNCC, o que foi em parte facilitado por já se trabalhar aqui com três mil horas anuais no ensino médio diurno. Assim, foi possível avançar no redesenho curricular a partir de uma organização de tempo já existente, que se consolidava em um arranjo de oferta semestral e por créditos.

Mudanças estruturais e implementação

A semestralidade começou a ser implantada no ensino médio da SEEDF em 2013, mas até 2018 não era aplicada em todas as 91 escolas com oferta dessa etapa em função de diferentes fatores, entre eles, a falta de sistemas informatizados de registro e de escrituração. Já para a implantação do sistema de créditos, foi necessário

padronizar a hora-aula, que tinha, até o início de 2019, durações diferentes nas escolas da rede, variando entre 45 e 60 minutos. Com a padronização, o ensino médio no novo arranjo semestral e por créditos passou a ter horas-aula de 50 minutos, com cada hora-aula correspondendo a um crédito, num total de 16 horas e 40 minutos de carga horária semestral por crédito. Assim, um componente curricular oferecido em duas aulas por semana corresponde a dois créditos. Ao final do ensino médio, o estudante terá cursado 180 créditos, sendo 108 de formação geral básica e 72 de itinerários formativos.

O Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018, instituiu o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (ProNEM), que oferecia suporte financeiro e técnico para as secretarias de educação e criava uma série de obrigações, como a implantação de escolas-piloto, a partir de 2019. Até aquele momento, o cronograma proposto e divulgado pela SEEDF previa a implantação do novo ensino médio apenas a partir de 2020, e a adesão ao ProNEM anteciparia em um ano o processo para, pelo menos, nove escolas, ou seja, 10% da rede. A discussão sobre optar ou não pelo programa naquele momento foi particularmente difícil por envolver recursos financeiros, mas o cronograma foi mantido e a SEEDF só aderiu em novembro de 2019, após o MEC reabrir as inscrições para as cinco unidades da Federação que ainda não haviam optado, a saber, Distrito Federal, Espírito Santo, Minas Gerais, Rondônia e São Paulo.

Até a adesão ao ProNEM, a SEEDF planejava trabalhar com cinco escolas-piloto em 2020, tendo o número passado para doze em novembro de 2019. Naquele momento, os professores das cinco escolas-piloto, originalmente selecionadas, estavam terminando uma formação de nove semanas, que incluiu a discussão do novo currículo, a adequação da oferta de unidades curriculares e da modulação dos professores, os itinerários formativos, a elaboração de unidades curriculares eletivas e temas como metodologias ativas e projeto de vida, além da oferta de formação técnica e profissional.

Optou-se por organizar as sete escolas que não haviam passado por essa formação em um arranjo diferenciado, com a manutenção parcial do currículo antigo e a oferta de unidades curriculares eletivas nos horários antes dedicados à parte diversificada. Essa organização se restringirá ao primeiro e ao segundo semestres dessas escolas durante o primeiro ano de implantação do novo ensino médio, passando todas as escolas do programa ao novo arranjo a partir de 2021. No total, serão 132 turmas e, aproximadamente, 5.200 estudantes iniciando o primeiro semestre de 2020 nas doze escolas do programa no Distrito Federal.

Problemas, desafios e soluções

À medida que foram encontradas soluções para a implementação do novo ensino médio no Distrito Federal, a adequação do *Currículo em Movimento* à BNCC trouxe grandes desafios. Em um primeiro momento, enquanto a segunda versão da BNCC estava organizada com base em direitos de aprendizagem e desenvolvimento,

a versão final trazia competências gerais da Base Nacional Comum Curricular como referência. A segunda versão propunha objetivos gerais de formação, por componente curricular, e a versão final trazia competências gerais para toda a educação básica e competências específicas de cada área de conhecimento do ensino médio. Uma relação sucinta desses problemas, desafios e soluções está listada no Quadro 1.

Quadro 1 – Problemas e desafios enfrentados na articulação entre novo ensino médio e BNCC e soluções propostas

Problema	Desafio	Solução
Semestralidade: oferta semestral em regime anual	Desenvolvimento de escrituração, rotina de registro e acompanhamento das aprendizagens	Adequação do sistema de registro da SEEDF (I-Educar)
Ampliação da diversificação da oferta	Adequação da grade curricular	Inclusão de 1.200 horas de itinerários formativos
Atraso na publicação da BNCC	Adequação da grade curricular sem orientação pela BNCC	Desenvolvimento de uma proposta de reforma com o Consed
Medida Provisória nº 746/2016, que originou a Lei nº 13.415/2017	Restabelecimento do diálogo com a comunidade escolar	Visita a escolas e fóruns de discussão com a comunidade escolar
Sistema de escrituração	Desenvolvimento de sistema de escrituração (diário <i>web</i>)	Em desenvolvimento
Formação de professores	Formação para o novo currículo, BNCC, metodologias ativas e projeto de vida	Oferta de formação para as escolas-piloto e expansão do ensino médio para todos
Redação do currículo	Compatibilização dos currículos de ensino fundamental e médio com a BNCC	Primeira versão do currículo disponível para o início do ano letivo de 2020
Gestão de pessoas	Modulação dos tempos de regência para atender à formação geral básica e aos itinerários formativos	Articulação entre setores internos da SEEDF
Infraestrutura – diversificação dos espaços de aprendizagem	Oferta de internet, instalação e modernização de laboratórios, quadras de esportes etc.	Adesão a programas de fomento do novo ensino médio
Definição do cronograma de implementação	Dimensionamento do primeiro e segundo anos do novo ensino médio à capacidade gerencial da SEEDF	Em desenvolvimento
Material didático	Adequação de material didático complementar	Desenvolvimento de material para Matemática, Linguagens e Ciências da Natureza por grupo de redatores
Transporte e alimentação	Garantia de suporte para os estudantes em unidades conveniadas	Em desenvolvimento
Escolha de eletivas e itinerários formativos	Sistema de matrícula, enturmação e escolha de eletivas	Em desenvolvimento
Projeto de vida	Formação de professores para atuar em novo componente	Articulação entre os setores da SEEDF e a Universidade de Brasília

Fonte: Elaboração própria.

Pontos de atenção

Ao apresentar as dez competências gerais da educação básica, a BNCC cita o documento *Educação em Direitos Humanos: diretrizes nacionais* (Brasil. PR. SDH, 2013, p. 50) para reconhecer que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza”, e faz ainda referência à *Agenda 2030* da Organização das Nações Unidas (ONU). Se, por um lado, os princípios orientadores desses dois documentos dialogam diretamente com o *Currículo em Movimento*, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Pedagogia das Competências são de difícil compatibilização.

O trabalho de redação do novo currículo começou imediatamente após a homologação da BNCC, adotando-se a estrutura organizacional utilizada pelo ensino fundamental, com um coordenador por etapa que tinha sob sua responsabilidade um coordenador para cada área de conhecimento e redatores para cada componente curricular dessas áreas. O Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) forneceu bolsas para coordenadores e redatores a partir de maio de 2019, porém os coordenadores de área só receberam a primeira parcela em dezembro.

Uma das dificuldades encontradas na elaboração do currículo foi dar continuidade à proposta pedagógica do ensino fundamental, cuja BNCC foi estruturada a partir de competências gerais, passando por competências específicas, unidades temáticas e objetos de aprendizagem, até chegar a habilidades. Na BNCC do ensino médio, os objetos de aprendizagem não aparecem, restando apenas competências gerais e específicas, unidades temáticas e habilidades. A solução encontrada foi traduzir as habilidades da BNCC em objetivos de aprendizagem, tanto para a formação geral básica como para os itinerários formativos. Essa organização foi apresentada à comunidade e submetida à consulta pública, como veremos à frente.

Outro desafio a ser superado diz respeito à compatibilização entre as unidades temáticas dos currículos. Os objetivos de aprendizagem foram agrupados em função das unidades temáticas e redigidos levando em conta a Taxonomia de Bloom, de maneira que um determinado objeto trabalhado no ensino fundamental possa reaparecer no ensino médio com verbo hierarquicamente mais complexo. Como exemplo da dificuldade encontrada, no caso de Ciências da Natureza, a BNCC do ensino fundamental tem três unidades temáticas – Matéria e Energia, Vida e Evolução, Terra e Universo –, que se repetem em toda a etapa, ou seja, do 1º ao 9º ano.

Na BNCC do ensino médio, aparecem apenas duas unidades temáticas – Matéria e Energia; Vida, Terra e Cosmos –, e o texto informa que esta última é “resultado da articulação das unidades temáticas Vida e Evolução e Terra e Universo desenvolvidas no ensino fundamental” (Brasil. MEC, 2018a, p. 549). Nesse caso, optou-se por estruturar o currículo de ensino médio mantendo as três unidades temáticas adotadas pelo ensino fundamental.

Uma primeira versão do currículo foi colocada para consulta pública na página da SEEDF de 30 de outubro a 25 de novembro de 2019, período em que professores,

coordenadores e gestores das escolas-piloto passaram por uma formação de nove semanas. A consulta foi disponibilizada para toda a comunidade escolar e demais setores da sociedade, que puderam, ainda, participar de duas discussões presenciais abertas mediante inscrição prévia, uma de lançamento, outra de apresentação de resultados. Essas reuniões fizeram parte da formação das equipes das escolas-piloto e tiveram participação predominante de professores da rede, das escolas de ensino médio, das coordenações regionais de ensino e das diversas subsecretarias da SEEDF.

A compilação das contribuições da consulta pública foi encerrada na última semana de dezembro e o texto consolidado foi encaminhado a leitores críticos, com prazo até final de março de 2020 para enviarem suas contribuições. Além de professores da rede que manifestaram interesse em participar da leitura crítica dessa segunda versão, foram convidados membros do Fórum das Licenciaturas da Universidade de Brasília, do Fórum de Educação do DF, do Conselho de Educação do DF, sindicatos, entre outros. Os resultados da etapa de contribuições, uma vez consolidados em um novo texto, serão apresentados e discutidos em um seminário em meados de 2020 e, posteriormente, submetidos a nova consulta pública.

Além das ações próprias da implantação de uma nova organização para todo o ensino médio e de um novo currículo, há outras adequações que exigirão atenção da SEEDF. Os livros didáticos do ensino médio serão trocados em 2021 e o edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) publicado em dezembro de 2019 aponta para mudanças importantes em relação aos anteriores. O livro didático tem um papel destacado no trabalho pedagógico nas escolas e ainda não é possível antever o impacto das novas orientações do PNLD.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) também deverá sofrer adequações, por exemplo, para contemplar os itinerários formativos. Da mesma forma, os processos de acesso ao ensino superior terão que ser revistos, assim como a formação docente. O Conselho Nacional de Educação já discute a terceira versão das diretrizes para formação inicial e continuada de professores da educação básica.

Entre as possíveis vulnerabilidades da implantação da proposta do novo currículo da SEEDF, está a articulação entre os diversos setores técnico-pedagógicos envolvidos. Os sistemas de matrícula, frequência, registro e avaliação ainda estão em desenvolvimento, o que deve prosseguir durante 2020, mas são necessárias condições tecnológicas mínimas para que se possa dar início ao semestre letivo. Essa não é uma realidade restrita ao ensino médio, nem ao Distrito Federal, e precisa ser superada para o sucesso da proposta.

Em 2020, as ações voltadas para a revisão do *Currículo em Movimento* terão continuidade simultaneamente à implantação da proposta nas escolas-piloto. Outras duas ações prioritárias serão a validação do material produzido em 2019, por meio de leitores críticos e uma nova rodada de consulta pública, e a formação continuada. A implantação do currículo terá início em fevereiro, a compilação das contribuições dos leitores críticos ocupará o mês de abril e a nova consulta pública será encerrada em setembro. O texto consolidado da segunda edição do currículo deverá estar pronto em outubro, para ser submetido ao Conselho de Educação do Distrito Federal em novembro de 2020.

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 jul. 2018b. Seção 1, p. 72.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). Edital de convocação nº 1/2019: CGPLI PNL D 2019: atualização BNCC. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 set. 2019. Seção 3, p. 62.

BRASIL. Presidência da República (PR). Secretaria de Direitos Humanos (SDH). *Educação em Direitos Humanos: diretrizes nacionais*. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, 2013. (Caderno de Educação em Direitos Humanos).

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). *Currículo em movimento do Distrito Federal: ensino médio*. Brasília: SEEDF, [2014].

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). *Currículo em movimento do Distrito Federal: educação infantil*. 2. ed. Brasília: SEEDF, 2018a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). *Currículo em movimento do Distrito Federal: ensino fundamental: anos iniciais – anos finais*. 2. ed. Brasília: SEEDF, 2018b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação (SEEDF). *Novo Ensino Médio*. Brasília, 2019. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/novo-ensino-medio/>>. Acesso em: 7 abr. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*. Rio de Janeiro, 2015.
Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: 7 abr. 2020.

Fernando Wirthmann Ferreira, mestre em Planejamento e Gestão Ambiental pela Universidade Católica de Brasília (UCB), é diretor de Ensino Médio na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF/DIEM).

fernandowf81@yahoo.com.br

Richard James Lopes de Abreu, especialista em Metodologia do Ensino da História pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci, é coordenador de etapa do ensino médio para o programa ProBNCC na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF/DIEM).

richardabreu2005@gmail.com

Daniel Louzada-Silva, doutor em Educação pela Universidade de Brasília (UnB) e mestre em Desenvolvimento Sustentável, é assessor técnico na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF/DIEM).

daniellouzada@uol.com.br

222

Recebido em 5 de janeiro de 2020

Aprovado em 2 de março de 2020

reserhas

Explorando limites epistemológicos e políticos da BNCC para pensar possibilidades

Gabriel Pedro

Juliana Marsico

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. *Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2018. 144 p.

No campo da pesquisa educacional, em um contexto sociopolítico de desarticulação de conquistas e bandeiras importantes à educação pública no Brasil, uma discussão que se dedique à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é imprescindível e potente. Argumentamos que conhecer o que vem sendo enunciado sobre a Base é importante para melhor delinear seus efeitos como documento normativo para a educação básica e discurso que reorganiza valores e sentidos para os sujeitos escolares.

A obra *Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas*, dos autores Carlos Roberto Jamil Cury, Magali Reis e Teodoro Adriano Costa Zanardi, traz uma discussão atenta aos processos de formulação e efeitos da BNCC, propondo reflexões “[...] imprescindíveis para prosseguir com essa discussão, acalorada e interminável, como é a própria experiência do currículo, um campo de tensões e disputas contínuas” (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 8). Propomos neste texto a apresentação dessa obra a fim de estimular o debate e instigar futuros leitores. Nesse momento de disputas em torno da educação básica escolar, consideramos o livro de Cury, Reis e Zanardi uma leitura necessária ao debate.

Na apresentação do livro – “Debates em torno da Base Nacional Comum Curricular” –, os autores fazem um mapeamento do que consideram as publicações mais relevantes a tratar da temática nos últimos anos, explorando uma série de artigos e dossiês publicados entre os anos de 2012 e 2018, nas revistas *Teias* (Uerj), *e-Curriculum* (PUC-SP), *Currículo sem Fronteiras*, entre outras. Apresentando as diversas perspectivas nelas publicadas, buscam elucidar os debates acadêmicos

sobre o assunto. A seção encerra-se com a afirmação de que “a aprovação da BNCC não esgotou os debates como também não resolveu os problemas e lacunas nela observados durante sua elaboração” (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 15). Com isso, estabelecem a tônica do livro como crítica à BNCC, que nos remonta à ideia de crítica proposta por Judith Butler (2013) no diálogo com Michel Foucault, rejeitando seu objeto enquanto finalizado e buscando entender seus limites epistemológicos e políticos.

Nesse livro, portanto, os autores fazem uma crítica não apenas ao documento normativo publicado, mas também ao processo de elaboração da BNCC, em um movimento que atua no sentido de “colocar fundamentos em questão, de desnaturalizar hierarquias sociais e políticas e, inclusive, de estabelecer perspectivas a partir das quais uma certa distância com o mundo naturalizado pode ser tomada” (Butler, 2013, p. 161).

Os autores, no primeiro capítulo – “Por uma BNCC democrática, federativa e diferenciada” –, organizam documentos históricos normativos relativos à defesa da necessidade de um conjunto de conhecimentos comuns a todos no Brasil. Nele, argumentam como tal defesa se relaciona com as noções de cidadania e federalismo, culminando em um capítulo na Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei nº 9.394/1996). Se, por um lado, o adjetivo “comum” é um descritor para formação indispensável ao exercício da cidadania na LDB/1996, por outro, destaca-se que o próprio Conselho Nacional de Educação (CNE) “ênfaticamente enfatizou que as diretrizes tinham dimensões gerais, tendo estas muito mais a prevalência de um rumo, de uma direção, de um caminho tendente a um fim do que de *fixação de conteúdos mínimos*” (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 47). Ademais, os autores salientam que, por via da Emenda Constitucional nº 59/2009 e da Lei nº 13.005/2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) tem previsão para configuração de uma base nacional comum curricular mediante *instância permanente de negociação e de cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios* (Art. 7º, § 5º), alertando que o debate precisa desaguar no “diálogo que a Constituição denomina de *regime de colaboração* sob a égide da *gestão democrática*” (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 50). Assim, estabelecem limites dentro dos quais acreditam ser necessário que a elaboração da BNCC aconteça, ejetando do campo do desejável outras formas de organizá-la que não seja democrática, federativa e diferenciada.

No segundo capítulo – “BNCC e a universalização do conhecimento” –, são tensionadas questões nos planos normativo e conceitual que levaram à formulação da BNCC tal como aprovada em 2018, buscando analisá-la criticamente para expor sua legitimidade e suas possibilidades a partir do campo de estudos curriculares, em específico, perante uma “concepção comprometida com a teoria freireana como forma de promover uma educação para emancipação” (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 55). Aqui, uma importante discussão é travada, problematizando o que significa um conhecimento ser *básico* e *comum*, salientando que a neutralidade pretendida não existe de fato, o que resulta num problema difícil de resolver, a afirmação inequívoca de qual é a formação desejada em um território tão extenso e plural como o brasileiro. Desse modo, os autores apontam que adotar uma compreensão curricular

pautada em descritores de conteúdos, competências e habilidades, casados com prescrições fixistas, é também assumir um projeto universalizante de conhecimentos comprometidos com a homogeneização, o que os coloca em explícito contraste com uma compreensão de currículo construído democraticamente, do qual decantam práticas que respeitam a pluralidade e as diferenças sociais.

A noção de uma base nacional comum curricular tem, em sua raiz, “o sonho iluminista de universalização de direitos no tocante ao acesso ao conhecimento acumulado e à qualidade de educação que se realizaria pela distribuição igualitária e isonômica dos conhecimentos” (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 53). Tal argumento vai ao encontro da noção de cosmopolitismo de Popkewitz (2009), em que se lança mão da razão e de um modo comparativo de raciocínio para planejar transformações no mundo, visando a uma sociedade mais igualitária e justa. Entretanto, para Popkewitz (2009), esse mesmo modo comparativo de raciocínio produz um *duplo gesto*, uma vez que, ao buscar a inclusão gradativa de *todos* na sociedade cosmopolita, é preciso definir quem são aqueles sujeitos que a ela pertencem e estão incluídos, simultaneamente, definindo os que não pertencem e estão excluídos, reinscrevendo a exclusão no tecido do planejamento e das práticas escolares.

O terceiro capítulo – “Base Nacional Comum Curricular é Currículo?” – argumenta em duas direções. Na primeira, focaliza-se a discussão sobre algumas concepções de currículo em diálogo com José Gimeno Sacristán, Roberto Macedo e Paulo Freire, a fim de desestabilizar a narrativa do Ministério da Educação (MEC), que posiciona a BNCC como um documento meramente norteador de currículos, revelando sua ação como um currículo prescritivo, tecnicista e meritocrático. A segunda direção diz respeito à BNCC como um objeto não acabado, que constitui um campo de disputa, e as diferentes forças, que atuam no sentido de mobilizar e/ou reificar seus sentidos. Discutem-se os argumentos legitimadores em favor da definição de conteúdos básicos comuns, como, por exemplo, as pesquisas de Michael Young e Demerval Saviani, que defendem a necessidade dessa definição. Para os autores, tal ideia revitaliza “o gerenciamento científico característico das teorias tradicionais do currículo e fortalece a manipulação da educação escolarizada”, além de desconsiderar o “papel dos professores e alunos como sujeitos produtores de conhecimentos valiosos para o currículo” (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 89-90).

A partir desse ponto, os autores estabelecem relações entre as organizações internacionais, tais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), as fundações privadas e o próprio Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), a elite capitalista neoliberal e o esforço epistemológico e político, visando à fixação de conhecimentos “básicos” como um objetivo da educação escolarizada. Nesse movimento, os autores contrapõem argumentos daquelas organizações e setores da sociedade civil com o posicionamento de associações brasileiras de estudos curriculares, a saber, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e a Associação Brasileira de Currículo (ABdC). Para essas associações, algumas questões são colocadas a favor da não publicação de uma base nacional comum curricular, como o fato de não contemplar as dimensões da diversidade na educação brasileira, a problemática centralização

no desempenho e na avaliação, a desqualificação do trabalho docente, para dar alguns exemplos. Em grande medida, é pontuado nesse capítulo o posicionamento de tais associações de pesquisa diante do Golpe de 2016, que trouxe “seu autoritarismo, conservadorismo e claro compromisso com a lógica do capital para dentro do processo de elaboração da terceira versão da BNCC” (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 98). Nessa direção, os autores mantêm a tônica da obra e apresentam diversos entendimentos sobre o processo de construção da BNCC, em um movimento que busca desnaturalizar os fundamentos e não se exime de pontuar a necessidade do enfrentamento contínuo, sob o risco de homogeneização das diferenças, aprisionamento da educação pública por uma lógica mercadológica e desumanização dos processos dialéticos de construção do conhecimento.

No quarto capítulo – “BNCC e educação das novas gerações: limites conceituais” –, os autores abrem um espaço para problematizar a educação de novas gerações, entendendo a primeira etapa da educação básica também como um campo de disputas e tensões que se expressaram nas diferentes versões do documento curricular. Tal disputa se situa na tensão entre “modelos assistencialistas, de um lado, e escolarizantes, de outro, presentes nas políticas que determinam abordagens de currículo, pedagogia e avaliação para a educação de crianças e jovens” (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 101), em torno do que se pensa sobre a educação infantil. Para os autores, há lacunas na BNCC no que se refere a aspectos considerados importantes para a educação na primeira infância, como brincar, experimentar, realizar atividades de livre escolha para a satisfação de diversas necessidades das crianças. Nesse contexto, criticam o modo de afirmar genericamente noções de cuidado, educação e campos de experiência, presentes na BNCC, documento que, conforme alegam, apresenta, quanto à forma de educar crianças, uma ruptura entre a educação infantil e o ensino fundamental. Em contrapartida, trazem argumentos para pensar uma educação infantil que não se concretiza com um currículo mínimo padronizado, em um movimento presente ao longo da obra.

No quinto e último capítulo – “*Habemus Base, mas Habemus Freire*” –, são retomadas questões problemáticas acerca da BNCC trabalhadas ao longo do livro, para assim afirmar a necessidade de se buscar alternativas a essa proposta curricular com articulações “necessárias à transformação social e ao desvelamento das causas da desigualdade” (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 119). Desse modo, dialogam com a obra de Paulo Freire, que corrobora a ideia de transmissão de conhecimentos padronizados para a libertação e emancipação, sem abrir mão do compromisso com a criticidade. Assim, “sob uma perspectiva freireana, não há o desprezo ao conhecimento acumulado historicamente, mas um cuidado democrático e dialógico na construção da proposta curricular” (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 121), salientando a potência da rejeição de uma concepção de currículo como doação/imposição aos sujeitos escolares.

Em todo o livro, os autores se dedicam a problematizar a ideia de conhecimentos que qualificam sujeitos para a atuação no mundo neoliberal, afirmando que a terceira versão da Base tornou-se o “local através do qual conteúdo, coerência e controle estão sendo articulados” (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 104). Assim, ao refletirem

sobre pesquisas que respaldam a necessidade de uma base nacional comum curricular, que afirmam ser a escola, e a educação escolar, o espaço para a construção de uma cidadania democrática e menos desigual, argumentam que tais estudos ignoram a desigualdade produzida socialmente e na qual a escola é incluída. Ao dar visibilidade a essa discussão sobre escola e sociedade, vão ao encontro de autores como Daniel Friedrich, Bryn Jaastad e Thomas S. Popkewitz (2010), quando estes afirmam que a “missão” empreendida pela escola, ao buscar promover uma sociedade mais igualitária, abre espaço para reforçar epistemologicamente a desigualdade como condição ontológica para pensar sobre e planejar o futuro da sociedade, problema que o campo educacional vem confrontando historicamente.

Argumentam os autores do livro, finalmente, que, se “a escola abraçar a BNCC como prescrição a ser detalhadamente cumprida, colocamos em sério risco os princípios estabelecidos pela Constituição de 1988 no que diz respeito à pluralidade, diversidade e não discriminação. Princípios que se constituem em essência de nossa (frágil) democracia” (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 129). Ao, aparentemente, tomarem certos pressupostos do campo educacional por certezas no início do livro – os objetivos da educação escolarizada como distribuição igualitária e isonômica do conhecimento visando à construção de uma sociedade menos desigual –, assumiram um risco. De maneira não intencional, poderiam por meio de *duplos gestos* (Popkewitz, 2009) reforçar epistemologicamente as desigualdades que procuram combater enquanto condição ontológica para pensar e, portanto, construir um certo tipo de educação escolarizada (Friedrich; Jaastad; Popkewitz, 2010).

Entretanto, de forma robusta, contornam esse risco ao explorarem a existência e os limites de outras maneiras de pensar a educação, distintas das suas. Assim, rejeitam não apenas a BNCC como terminada e cristalizada, mas também seus próprios pressupostos, realizando algo afeito àquilo que Butler (2013) chamou de crítica enquanto *prática* de exposição dos limites do horizonte epistemológico de determinado objeto. Buscando entender os limites da BNCC e dos próprios objetivos e estratégias defendidos na obra, os autores não os assumem como verdades *a priori*, operacionalizando-os antes como posicionamentos epistemológicos e políticos que foram conscientemente construídos e, desse modo, úteis na luta por *outra* base nacional comum curricular, democraticamente constituída e que pontue práticas que respeitem a pluralidade e as diferenças sociais.

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

BUTLER, J. O que é a crítica? Um ensaio sobre a virtude de Foucault. Traduzido por Gustavo Hessmann Dalaqua. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, São Paulo, v. 1, n. 22, p. 159-179, 2013.

FRIEDRICH, D.; JAASTAD, B.; POPKEWITZ, T. S. Democratic education: an (im) possibility that yet remains to come. *Educational Philosophy and Theory*, Oxford, v. 42, n. 5-6 p. 571-587, 2010.

POPKEWITZ, T. S. The double gestures of cosmopolitanism and comparative studies of education. In.: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M. (Ed.). *International handbook of comparative education*. Dordrecht: Springer Science, 2009. p. 385-401.

Gabriel Pedro, mestre em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e atua no Grupo de Estudos em História do Currículo, no âmbito do Núcleo de Estudos do Currículo (NEC/UFRJ).
gabriel.brasil.88@gmail.com

Juliana Marsico, doutora em Educação, é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), integra o corpo de pesquisadores do Grupo de Estudos em História do Currículo, no âmbito do Núcleo de Estudos do Currículo (NEC/UFRJ).
jumarsico@gmail.com

230

Recebido em 31 de dezembro de 2020

Aprovado em 26 de janeiro de 2020

bibliografia comentada

Bibliografia comentada sobre a Base Nacional Comum Curricular

Cecília Santos de Oliveira

233

ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1464-1679, out./dez. 2014. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/21664/15948>>. Acesso em: 13 abr. 2020.

A necessidade de uma Base Nacional Comum (BNC) consta na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e no Plano Nacional de Educação (PNE-2014), mostrando que o termo “Base Nacional Comum” não é novidade no debate curricular no Brasil, com mudanças atuais em sua forma de significação. Analisando a LDB e seus efeitos, percebe-se que esse termo direcionou ações como a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e de um sistema de avaliação de estudantes e escolas por meio de provas nacionais. O PNE-2014 é utilizado como argumento para a implantação de uma BNC, em cumprimento de suas Metas 2 e 3, fortalecendo a ideia salvacionista de a Base ajudar a superar a crise educacional brasileira. Contudo, há outras metas do PNE-2014 a serem cumpridas, por exemplo, a Meta 18, que propõe um plano de carreira para os profissionais da educação básica, fato para o qual a autora chama atenção, porque são os professores e professoras os responsáveis pelo uso daquilo que venha ser uma BNC. Conclui-se que há necessidade de ampliação dos debates sobre o que são os currículos, para então se avaliar, coletivamente, se uma BNC é necessária, considerando o atual momento político brasileiro.

CÂNDIDO, Rita de Kássia; GENTILINI, João Augusto. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 323-336, set. 2017. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/702>>. Acesso em: 14 abr. 2020.

Em um primeiro momento, são apresentados o contexto legal de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as principais discussões que a envolvem. A necessidade de se saber o que está sendo ensinado nas salas de aula é a justificativa de uma política curricular como a Base, que poderá auxiliar na seleção dos conteúdos a serem trabalhados pelas escolas e, conseqüentemente, os que serão cobrados nas avaliações externas. Contudo, em um segundo momento, apesar do amplo processo de debate e participação social na elaboração do documento, constata-se que não há espaços para garantir a autonomia escolar e a produção dos projetos político-pedagógicos, que devem ter relação com as finalidades e especificidades de cada escola. Assim, mobiliza-se discursivamente a importância da abertura desses espaços para que a escola não fique indiferente às escolhas curriculares e restrinja-se a implementar os documentos oficiais.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, p. 1-23, jan. 2019. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v24/1809-449X-rbedu-24-e240047.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2020.

Na análise do novo ensino médio e da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM) considerou-se o posicionamento de três entidades: Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope). Para identificar os aspectos que fragilizam o direito à educação, foram privilegiados três eixos: noção de democracia no contexto do neoliberalismo; direito à educação e conhecimento mais amplo da juventude; e medidas que acenam para a privatização da educação. Ao focalizar o posicionamento das entidades, as análises ressaltam discursos que manifestam críticas à forma autoritária como a política foi instituída, alterando o ensino médio unilateralmente e desconsiderando discussões anteriores; e à ideia de docência por meio de profissional com 'notório saber', e não com formação de professor específica, anulando as lutas pela valorização do docente no Brasil. No que se refere mais especificamente à BNCC, os autores sinalizam os aspectos antidemocráticos de sua tramitação e a presença de características de um currículo etnocêntrico, eurocêntrico e reducionista, que busca a padronização em um país diverso, heterogêneo e plural.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. Cultura, contexto e a impossibilidade de uma unidade essencial para o currículo. *Currículo Sem Fronteiras*, [online.], v. 15, n. 3, p. 575-587, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss3articles/cunha.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2020.

No momento de elaboração da BNCC e divulgação de sua versão preliminar em 2015, a autora reflete sobre a ideia de uma unidade curricular essencial que oculta elementos de jogos de linguagem e de poder no campo educacional. A estrutura do documento proposto atualiza as significações do que é considerado currículo, trabalho docente, e papel da escola, segundo a lógica de políticas de *accountability*, que valoriza as performatizações. Um arcabouço teórico pós-estrutural fundamenta a noção de currículo como produção cultural e problematiza noções de contexto. Entende-se que o processo sempre está em curso, e em disputa para que sua inteligibilidade seja produzida, não sendo possível, portanto, fixar unidades essenciais. Por fim, apresenta-se o currículo como algo para além, ponderando políticas educacionais que defendem a centralidade do conhecimento na busca de algo mensurável, de precisão e clareza das situações educacionais.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 40, p. 1-21, set. 2019. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v40/1678-4626-es-40-e0207906.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2020.

Com base em dados do Censo Escolar de 2017 e também nos microdados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), constata-se que há a manutenção de quadros severos de desigualdades e, portanto, uma política curricular como a BNCC não será capaz de enfrentá-las, uma vez que não discute as condições materiais das redes de ensino no Brasil. Os dados evidenciam: a) condições de infraestrutura das escolas muito díspares, estando a maior parte destas em condições aquém do que é considerado ideal; b) dificuldade para os professores realizarem formação continuada, o que certamente impacta o ensino e a qualificação do profissional; c) poucos alunos brasileiros têm pais com formação em ensino superior completo, o que aumentaria a bagagem cultural e o estímulo pela formação básica; e, d) boa parte dos estudantes do ensino médio da escola pública se dedica, ao mesmo tempo, ao estudo e ao trabalho. Conclui que o debate curricular, como a produção da BNCC, não pode ocorrer isoladamente, sob o risco de reproduzir essas desigualdades.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00891.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2020.

Tanto os documentos da BNCC, colocados pelo MEC em consulta pública em 2015, quanto versões anteriores, de circulação mais restrita, foram analisados em diálogo com a teoria do discurso. Nas Bases, os direitos estão vinculados aos objetivos, em uma lógica política que explicita os direitos em um caráter genérico, ao mesmo tempo individuais e universais, sendo apresentados como única forma de garantir a vida democrática. Fazendo oposição à tais proposições e à ideia de uma Base Nacional Comum, reflete-se que o universalismo repousa em exclusões, na indiferença em relação às particularidades. Assim, os direitos são assegurados aos estudantes de maneira universal, sem levar em conta sua vida concreta, excluindo as diferenças. Na relação entre direitos e objetivos não há correspondências diretas e o documento articula demandas por *performances* visíveis em sua definição e em sua estrutura. Por fim, em meio a análises sobre aspectos políticos e práticos que envolvem o debate relacionado à BNCC, questiona-se o fato de que todo o conhecimento produzido pelo campo do currículo e seu conjunto de problematizações, há quase 50 anos, esteja ausente na formulação do documento. Assim, é preciso fazer emergir sentidos possíveis para o currículo que têm sido negligenciados e/ou apagados no processo de formulação da BNCC como política educacional.

236

MACHADO, Roseli Belmonte; LOCKMANN, Kamila. Base Nacional Comum, escola, professor. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1591-1613, out./dez. 2014. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/21670/16304>>. Acesso em: 14 abr. 2020.

Para compreender os efeitos que alguns discursos educacionais vêm produzindo na escola, nas práticas pedagógicas e no papel atribuído ao professor são analisados o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013 e entrevistas semiestruturadas realizadas no ano de 2013 com 10 diretores de escolas públicas municipais da Região Metropolitana de Porto Alegre (RS). As análises das fontes evidenciam discursos que alargam a função da escola, atrelando o ato de educar ao cuidar e acolher. Esse deslocamento do papel da escola dirige-a a assumir papéis socioeducativos, artísticos, culturais e ambientais, atendendo a demandas sociais, e, ao mesmo tempo, diminuindo seu envolvimento com o ensino. Também se constata o deslocamento do papel do professor, entendido como o responsável pela condução das condutas ou como aquele que, além de acolher e cuidar dos sujeitos, deve orientá-los a cuidar de si, o que, certamente, modifica as significações em torno da docência. Os discursos presentes nos documentos analisados, bem como a formação discursiva em torno de uma base nacional comum para o currículo das escolas, fazem parte de estratégias de

governamentalidade neoliberal vigentes, que procuram dirigir a conduta dos indivíduos e das populações, e no campo educacional, buscam ordenar como deve ser a escola, o professor e o ensino.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. *ECCOS: Revista Científica*, São Paulo, n. 41, p. 61-75, set./dez. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=6801&path%5B%5D=3429>>. Acesso em: 14 abr. 2020.

Apontada no Plano Nacional de Educação (2014-2024), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deve ser elaborada a partir da definição de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, com ampla consulta à sociedade, para o entendimento de sua relevância e pertinência. No entanto, na fundamentação da própria ideia de base comum para currículos há dissensos. Utilizando os estudos de Stephen Ball e Richard Bowe sobre o ciclo de políticas para ressaltar o cenário político como parte do contexto de influência, verifica-se a participação de diferentes grupos de interesse, que vão desde atores ligados à escola a atores ligados a segmentos empresariais. A segunda versão do documento é resultado desse processo de consulta, debate, disputas e negociações, ainda que apresente fragilidades. Do movimento de elaboração dessa política educacional, destacam-se preocupações com a implementação de medidas antidemocráticas, que geram incertezas acerca dos encaminhamentos do processo de elaboração da base.

237

ROCHA, Nathália Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. O que dizem sobre a BNCC? Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2010 a 2015. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 9, n. 2, p. 215-236, maio/ago. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/rec.v9i2.29922>>. Acesso em: 14 abr. 2020.

Como se caracteriza a construção da Base nas vozes dos autores do campo educacional? Essa pergunta orientou a análise de documentos produzidos por três entidades da área: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), além de publicações em periódicos qualificados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Os discursos encontrados caracterizam-se em três blocos: a) manifestam oposição à ideia da BNCC; b) são contrários ao processo de tessitura do documento; e, c) são favoráveis à proposta curricular. O mapeamento realizado, embora seja contingente, torna-se uma importante ferramenta de compreensão das tensões e disputas que envolvem o processo de concepção da BNCC, produzida com o argumento de melhoria da qualidade da educação no Brasil.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, jan. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e214130.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2020.

Na política de reforma do ensino médio, sob a aparência do “novo”, acobertam-se velhos discursos e propósitos. É o que se apresenta no panorama histórico da legislação a partir dos anos 1990, destacando-se a Medida Provisória (MP) nº 746/2016, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, vinculada à reforma do ensino médio. A finalidade da MP foi alterar a organização curricular e o financiamento público dessa etapa da educação básica, resultando em aspectos controversos, como: a extinção de disciplinas escolares; a obrigatoriedade somente do ensino de Língua Portuguesa e Matemática; a divisão em dois eixos: formação básica comum e itinerários formativos, dos quais o estudante escolhe apenas um; a valorização das avaliações externas e o incentivo à formação técnica profissional, que recupera discursos tecnicistas, amplamente criticados na pesquisa educacional. Quanto à BNCC, o seu caráter excessivamente prescritivo é atrelado às avaliações externas, buscando determinar os conteúdos dos exames, imprimindo uma dimensão reguladora e uma visão de *formação sob controle*. Um projeto como esse mostra-se contrário ao entendimento de que as propostas curriculares devem eleger a diferença como eixo central, histórico e político, mantendo a autonomia de escolas, professores e estudantes.

238

Cecília Santos de Oliveira, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é professora assistente da Faculdade de Formação de Professores e leciona nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Pedagogia. Participa do Grupo de Estudos em História do Currículo da UFRJ.

cecideoliveira@yahoo.com.br

<https://orcid.org/0000-0003-2960-0651>

Recebido em 7 de março de 2020

Aprovado em 9 de março de 2020

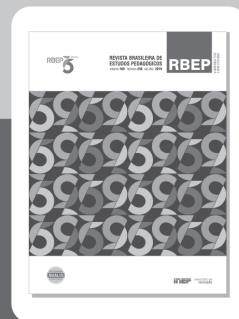
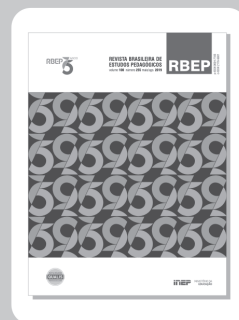
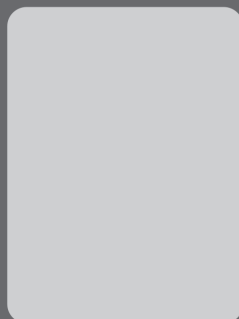
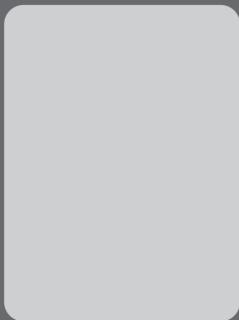
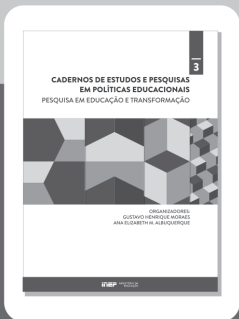
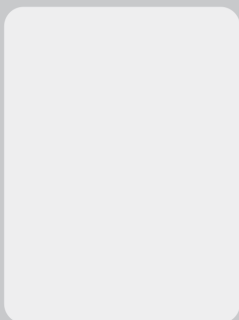
números
publicados

- 1 - O ensino profissionalizante em questão (1981)
- 2 - Ciclo básico (1982)
- 3 - Vestibular (1982)
- 4 - Pré-escolar (1982)
- 5 - Desporto escolar (1982)
- 6 - Evasão e repetência no ensino de 1º grau (1982)
- 7 - Tecnologia educacional (1982)
- 8 - Formação de professores (1982)
- 9 - Educação rural (1982)
- 10 - Universidade (1982)
- 11 - Governo e cultura (1982)
- 12 - Aprendizagem da língua materna (1983)
- 13 - Educação especial (1983)
- 14 - Financiamento e custos da educação (1983)
- 15 - Arte e educação (1983)
- 16 - Educação supletiva (1983)
- 17 - Educação e informática (1983)
- 18 - Educação não-formal (1983)
- 19 - Educação e trabalho (1984)
- 20 - Pesquisa participativa (1984)
- 21 - Educação indígena (1984)
- 22 - Natureza e especificidade da educação (1984)
- 23 - História da educação brasileira (1984)
- 24 - Educação comparada (1984)
- 25 - Perspectivas da educação brasileira (1985)
- 26 - Educação e política (1985)
- 27 - Política social e educação (1985)
- 28 - Educação e trabalho do jovem (1985)
- 29 - Municipalização do ensino (1986)
- 30 - Educação e Constituinte (1986)
- 31 - Pesquisa educacional no Brasil (1986)
- 32 - Professor leigo (1986)
- 33 - Ensino de primeiro grau: pontos de estrangulamento (1987)
- 34 - O professor: formação, carreira, salário e organização política (1987)
- 35 - O livro didático (1987)
- 36 - Administração da educação (1987)
- 37 - Estudos sociais no 1º grau (1988)
- 38 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1988)
- 39 - Condições para a universalização do ensino básico (1988)
- 40 - O ensino de Ciências: a produção do conhecimento e a formação do cidadão (1988)
- 41 - A educação na nova Constituição: o ensino de segundo grau (1989)
- 42 - A educação na nova Constituição: recursos (1989)
- 43 - A educação na nova Constituição: a universidade (1989)
- 44 - A educação na nova Constituição: qualidade e democratização (1989)
- 45 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Filosofia (1990)
- 46 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Sociologia (1990)
- 47 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a História (1990)
- 48 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Psicologia (1990)
- 49 - Educação ambiental (1991)
- 50/51 - Balanço da atual política educacional e fragmentação das ações educativas: iniciando a discussão (1991)
- 52 - Leitura e produção de textos na escola (1991)
- 53 - Educação básica: a construção do sucesso escolar (1992)
- 54 - Tendências na formação dos professores (1992)

- 55 - Tendências na educação em Ciências (1992)
- 56 - Tendências na educação de jovens e adultos trabalhadores (1992)
- 57 - Tendências na informática em educação (1993)
- 58 - Currículo: referenciais e tendências (1993)
- 59 - Plano Decenal de Educação para Todos (1993)
- 60 - Educação especial: a realidade brasileira (1993)
- 61 - Educação e imaginário social: revendo a escola (1994)
- 62 - Tendências na educação matemática (1994)
- 63 - Educação escolar indígena (1994)
- 64 - A educação no mundo pós-guerra fria (1994)
- 65 - Educação, trabalho e desenvolvimento (1995)
- 66 - Avaliação educacional (1995)
- 67 - Merenda escolar (1995)
- 68 - Mercosul (1995)
- 69 - Livro didático e qualidade de ensino (1996)
- 70 - Educação a distância (1996)
- 71 - Programas de correção de fluxo escolar (2000)
- 72 - Gestão escolar e formação de gestores (2000)
- 73 - Educação infantil: a creche, um bom começo (2001)
- 74 - Financiamento da educação no Brasil (2001)
- 75 - Gestão Educacional: o Brasil no mundo contemporâneo (2002)
- 76 - Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil (2003)
- 77 - Educação estética: abordagens e perspectivas (2007)
- 78 - Educação Jesuítica no Mundo Colonial Ibérico: 1549-1768 (2007)
- 79 - Integração de mídias nos espaços de aprendizagem (2009)
- 80 - Educação integral e tempo integral (2009)
- 81 - Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: o foco na interação (2009)
- 82 - Educação de Jovens e Adultos (2009)
- 83 - Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção (2010)
- 84 - Educação a distância e formação de professores: problemas, perspectivas e possibilidades (2011)
- 85 - Educação do Campo (2011)
- 86 - Educação em prisões (2011)
- 87 - Divulgação da pesquisa educacional: *Em Aberto* – 1981-2011 (2012)
- 88 - Políticas de educação integral em jornada ampliada (2012)
- 89 - Educação Física Escolar e megaeventos esportivos: quais suas implicações? (2013)
- 90 - Sobre as 40 horas de Angicos, 50 anos depois (2013)
- 91 - Sustentabilidade: desafios para a educação científica e tecnológica (2014)
- 92 - Gênero e educação (2014)
- 93 - O Fundeb em perspectiva (2015)
- 94 - Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação (2015)
- 95 - Diferenças e educação: um enfoque cultural (2016)
- 96 - Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos (2016)
- 97 - Docência Universitária (2016)
- 98 - Políticas públicas para formação de professores (2017)
- 99 - Educação, pobreza e desigualdade social (2017)
- 100 - Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil (2017)
- 101 - Educação, espaço, tempo (2018)
- 102 - Ludicidade, conhecimento e corpo (2018)
- 103 - Imagem e ensino: possíveis diálogos (2018)
- 104 - Avaliação em língua portuguesa (2019)
- 105 - Literatura para crianças e jovens: temas contemporâneos (2019)
- 106 - Inovação pedagógica no ensino superior (2019)

A partir do nº 1, a revista *Em Aberto* está disponível para *download* em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br>>

INEP



Conheça outras publicações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)

SÉRIES

Relatos de Pesquisa: Divulgam análises realizadas por iniciativa do Inep ou em parceria com outras instituições.

Textos para Discussão: Divulgam reflexões e estudos de pesquisadores e estudiosos sobre temas atuais da área de educação.

RBEP

Criada em 1944, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) tem periodicidade quadrimestral e publica artigos resultantes de estudos e pesquisas e resenhas de obras atuais que contribuam para o desenvolvimento do conhecimento educacional.

- facebook.com/Inep.official
- twitter.com/inep_oficial
- youtube.com/user/inepimprensa
- instagram.com/inep_oficial/
- flickr.com/photos/170122799@N03/

portal.inep.gov.br/publicacoes



INEP MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

VENDA PROIBIDA

CC BY



emaberto.inep.gov.br



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO