



Educação em Revista

ISSN: 0102-4698

ISSN: 1982-6621

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

Macedo, Elizabeth; Prazeres Frangella, Rita de Cássia
APRESENTAÇÃO - POLÍTICAS DE CURRÍCULO OU
BASE NACIONAL COMUM: DEBATES E TENSÕES

Educação em Revista, vol. 32, núm. 2, 2016, Junho-Setembro, pp. 13-17
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

DOI: 10.1590/0102-4698032021

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399361529002>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

APRESENTAÇÃO POLÍTICAS DE CURRÍCULO OU BASE NACIONAL COMUM: DEBATES E TENSÕES

Ao longo do recente debate com vistas à elaboração do Plano Nacional de Educação, a discussão sobre uma Base Nacional Comum para os currículos voltou à tona. É bem verdade que o tema nunca foi propriamente esquecido pelas políticas curriculares. Agora, argumenta-se que a referida base é exigida pela Lei de Diretrizes e Bases, datada de 1996, ou mesmo que a Constituição de 1988, em seu artigo 210, já a prescrevia¹. O Plano Nacional de Educação seria, assim, a última legislação a mencionar a obrigatoriedade de uma Base Nacional Comum para os currículos. Sem polemizar até que ponto é correta a interpretação de que tais legislações obrigam o poder público a definir aquilo que será ensinado nas salas de aula pelo Brasil afora, entendemos que a discussão atual traz a marca de um debate inconcluso no campo do currículo. Por isso, julgamos que ainda é relevante entender tanto os argumentos daqueles que se posicionam contra a centralização dos currículos quanto as diversas e distintas vozes a favor de currículos nacionais. Se esta última posição está menos visível nos textos que compõem este dossiê, não foi porque assim o desejamos, mas porque colegas que a defendem não puderam ou não quiseram, já a meio caminho, enviar suas contribuições. Não tivemos tempo de refazer convites, mas estamos certas de que, tendo em vista o tratamento acadêmico que os autores dos textos aqui publicados deram ao tema, múltiplas vozes estão ecoando em cada um destes.

Qual seria o conhecimento mais válido foi, por longo tempo, uma das questões centrais do campo do currículo. Se alguns ainda defendem essa centralidade, certamente não o fazem com a mesma certeza de que há uma única resposta ou de que essa resposta paira acima de relações de poder. Originalmente formulada por Spencer, tal pergunta recebeu dele um tratamento científico e pouco crítico. No auge do Iluminismo, Spencer² apontou a ciência como a “resposta uniforme” e “comparativamente simples” à questão, que parecia “tão complexa”. A base curricular comum de Spencer – que nada tinha de nacional, como pouco tem a que vimos discutindo no Brasil – coadunava com a promessa positivista de universalizar o acesso à educação, antes restrito a grupos privilegiados. É, ainda, essa mesma promessa que ouvimos hoje, já cientes de que a resposta de Spencer

não garantiu o direito à educação, ou à educação de qualidade, para todos. Para alguns, apenas porque nunca a implementamos; para outros, porque não há conhecimento neutro. Estas duas justificativas, entretanto, salientam que há relações de poder que não podem ser esquecidas quando se pensa em respostas ou mesmo quando se formula tal questão como aquela que deve ser respondida.

Young³, analisando os desdobramentos da teoria crítica na Inglaterra e, menos detalhadamente, nos Estados Unidos, argumenta que houve um abandono da preocupação com o conhecimento, o que teria levado a teoria curricular a perder sua importância. Sem discutir se a leitura de Young é válida para os contextos a que o autor se refere, argumentamos que não é possível transpô-la para o Brasil. Ao contrário, aqui o pensamento marxista produziu no campo do currículo uma forte discussão epistemológica, que atingiu também a prática curricular. O impacto da pedagogia histórico-crítica nas políticas curriculares, por exemplo, pode ser sentido na ampla maioria das diretrizes curriculares do país desde os anos de 1980. São raros os currículos que não salientam a importância dos conhecimentos socialmente acumulados, pelo menos como parte daquilo que deve ser ensinado nas escolas. Assim, se a pergunta sobre o conhecimento mais válido para ser ensinado não foi abandonada, a resposta tornou-se muito mais complexa. Depois de décadas de pensamento crítico no campo do currículo, entende-se que qualquer base comum curricular se torna, pelo menos, o resultado de uma seleção que atende, sempre, a determinados interesses.

O pensamento pós-estrutural, que, na argumentação de Young e Muller⁴, acelerou a guinada da teoria curricular rumo ao relativismo, tem sido outra referência importante quando se trata de problematizar a ideia de currículos nacionais. Por um lado, a ampliação do questionamento sobre identidades-mestras – sejam de classe, sejam mesmo as identidades nacionais ou de cidadãos globais – poderia pluralizar de tal forma os repertórios culturais disponíveis para a seleção dos conhecimentos mais válidos que a tarefa se tornaria inviável. Por outro, a própria ideia do conhecimento como externo ao sujeito, algo que ele mobiliza para atender a uma ou outra finalidade, parece um tanto ingênuo desde que Foucault relacionou saber e poder de forma inextrincável. Nesse sentido, o pensamento pós-estrutural, menos que relativista, é crítico da ficção universalista da modernidade; desconfaria não apenas da possibilidade de resposta à questão de Spencer, mas da própria possibilidade de colocá-la. Como nos lembrava Tomaz Tadeu da Silva⁵ ainda nos anos de 1990, o currículo está implicado

em estratégias de governo e produção dos sujeitos e é produtivo de sentidos, numa prática criativa marcada por poder.

A discussão atual de uma base comum em nível nacional para o currículo mobiliza toda essa história, deslocando-a no tempo e no espaço – ou hibridizando esses e outros discursos, o que dá no mesmo – para produzir argumentos em defesa ou contra a centralização curricular. Por outro lado, no mundo conectado em que vivemos, também marcado por estratégias globais de (impossível) controle das formas de representação, as experiências internacionais marcam inexoravelmente o nosso debate. Não é apenas no Brasil que o desejo de controle nacional dos currículos vem se manifestando. Desde os anos de 1990, com o que criticávamos à época como políticas neoliberais, os governos aprimoraram tanto mecanismos de avaliação centralizada quanto o controle mais direto dos currículos, justificando-o por supostos baixo nível da educação e formação deficiente de professores. Ainda, por exemplo, que no Brasil se tenham produzido, nos últimos anos, inúmeras intervenções na interiorização das universidades e na melhoria da qualificação de professores, o discurso da falta de qualidade segue justificando as políticas.

No Brasil, como no exterior, esse “discurso da falta” é mitigado por pesquisas que mostram que muita coisa boa se faz no chão da escola. Embora com pouca visibilidade na grande mídia, as escolas desenvolvem uma série de experiências de formação muito exitosas, e aqui falamos de escolas públicas (ou não), e não de projetos “especiais” que passaram a ser propagandeados como a solução para as escolas ou, pelo menos, como as “boas ideias”. Será que essas experiências são compatíveis com uma Base Nacional Comum para o currículo? A resposta de alguns tem sido a afirmação de que há uma parte diversificada e que o professor continuará a ser o responsável pela sua aula e manterá a sua autonomia para propor boas experiências. Não se trata de duvidar de que, na prática, se está a pensar nessa possibilidade, uma vez que parte da argumentação que defende a base está alicerçada na falta de qualidade do professor. Mais do que isso, julgamos necessário manter a pergunta, ampliando seus sentidos. O que preocupa muitos de nós é se a ideia de que a base do currículo é um conjunto de conhecimentos (objetivos) a serem ensinados a todos é compatível com a proliferação de tais experiências. Corremos o risco de o professor deixar de ser educado para educar e passar a ser ensinado a ensinar?

Um segundo conjunto de pesquisas tem salientado que as intervenções via centralização curricular não dão bons resultados.

Há muitos outros fatores prevalentes para a melhoria da educação. O próprio ranqueamento, produzido pelo MEC, de escolas com melhores desempenhos nas testagens de alunos indica que sabemos a resposta política ao problema da qualidade. Professores bem-formados com dedicação à instituição são o diferencial dos colégios no topo da listagem do MEC. Melhores salários, mostram as pesquisas, atraem melhores profissionais, favorecem a sua atualização e permitem que eles passem maior tempo nas escolas. Como nos mostra a experiência da Finlândia, a número um do ranqueamento internacional – utilizado para dizer que nossa educação é péssima –, a aposta é em professores bem-formados. Por outro lado, países que não conseguiram segurar o ímpeto dos currículos nacionais nos anos de 1990, como nós fizemos com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais não se impuseram como guia curricular obrigatório graças ao movimento social e à atuação do Conselho Nacional de Educação (CNE), têm gerado pesquisas que mostram que a qualidade e a equidade prometidas ainda são uma miragem distante.

Claro que não podemos dar conta, num texto introdutório que visa apenas à apresentação deste dossiê, da complexidade das pesquisas que têm, há muitos anos, produzido conhecimento sobre os efeitos da centralização curricular na educação dos sujeitos. Por isso mesmo, convidamos todxs a lerem as reflexões de alguns pesquisadores sobre a centralização curricular nos diversos níveis de ensino. Do Brasil, Rita de Cássia Prazeres Frangella analisa o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); Elizabeth Macedo dedica-se aos discursos sobre a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental; Monica Ribeiro da Silva, ao Programa Ensino Médio Inovador; e Maria Manuela Alves Garcia estuda a formação de professores. Trazemos, ainda, a experiência dos colegas Silvina Feeney e Daniel Feldman, da Argentina, e Cláudia Matus, do Chile. Fechamos o dossiê com uma resenha, de autoria de Hugo Heleno Camilo Costa, do livro de Pasi Sahlberg sobre a experiência finlandesa (*Finnish Lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland?*), um dos maiores best-sellers nos EUA. Esperamos que aquilo que vimos pesquisando na universidade, com financiamento público, contribua para a definição das políticas públicas para a educação.

Elizabeth Macedo
Rita de Cássia Prazeres Frangella

NOTAS

¹ Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/por-que>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2016..

² Disponível em: <<http://www.gutenberg.org/files/16510/16510-h/16510-h.htm>>. Datado de 1861. Acesso em: 10 jan. 2016.

³ YOUNG, Michael. Overcoming the crisis in curriculum theory: knowledge-based approach. **Journal of Curriculum Studies**, Cidade de publicação, v. 45, n. 2, p. 101-118, 2014.

⁴ YOUNG, Michael; MULLER, Johan. Truth and truthfulness in the Sociology of Educational Knowledge. **Theory and Research in Education**, n. 5, p. 173-201, 2007.

⁵ SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica,1999.