

Produções curriculares nacionais e suas relações com a docência

National curricular productions and their relationship with teaching

Maryane Marins Barbosa

Universidade Federal Fluminense
maryanebarboza@gmail.com

Sandra Escovedo Selles

Universidade Federal Fluminense
escovedoselles@gmail.com

Resumo

A produção da BNCC, marcada por uma intensa participação de grupos privatistas junto ao MEC, apresenta diversos pressupostos que colocam em xeque tal produção curricular. Contrapondo-se a essa produção, alguns dos integrantes do GT-DiAD disponibilizaram o projeto de currículo nacional, elaborado enquanto estavam a cargo da SEB/MEC. Embora com perspectivas de educação pública contrárias, tal ação naturaliza a ideia de currículo comum e de controle do magistério. Considerando que há disputas pela hegemonia de significação, buscamos entender em que medida esses documentos expressam o controle da docência, baseando nossas análises na introdução da BNCC e na seção direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento e a formação humana integral referente ao documento elaborado pelo GT-DiAD, além da apresentação da área das ciências da natureza, em ambos os documentos. A partir das propostas curriculares analisadas, notamos que a BNCC dispõe um maior controle do magistério que o projeto delineado pelo GT-DiAD.

Palavras chave: Currículos nacionais; Controle; Docência.

Abstract

The BNCC's production, marked by an intense participation of privatization groups together with MEC, presents many assumptions that call into question such guidelines. Opposing that production, some members of GT-DiAD provide the national curriculum project, prepared while they were in charge of SEB/MEC. Although with opposing public education perspective, the latter naturalizes the idea of a core curriculum and control of teaching. Taking into account that there are struggles for the hegemony of significance, we aim to understand the extent to which these documents express control of teaching. The analysis focuses on the introduction of the BNCC and on the section entitled rights to learning and development of integral human education related to the document elaborated by the GT-DiAD. In addition, the presentation of the natural sciences area, in both documents are also analyzed. From the curricular proposal analyzed, we point out that the BNCC has a greater control of the teaching than the project outlined by the GT-DiAD.

Key words: National curriculum; Control; Teaching.

Introdução: territórios contestados nas produções curriculares nacionais

Nas últimas décadas, a ideia de um currículo comum adjetivou-se, nas instâncias governamentais, como sinônimo de qualidade para a educação. Neste domínio onde as decisões políticas são tomadas, engendraram-se diversos textos que reiteram uma demanda por uma base curricular comum nacional. O marco estabelecido pela Constituição de 1988, símbolo de um processo de redemocratização nacional, previa naquele momento em seu art. 210 a noção de uma formação básica comum para a Educação Básica. A partir desta normativa, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), homologada no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), dentre outras garantias, realçou a produção de uma base nacional comum e atrelou a sua importância à avaliação de larga escala, intensificando as estratégias de controle das práticas docente.

À medida que desenvolveu um sistema regulador às escolas, fomentou-se no período do governo de FHC a produção de políticas educacionais como meio de endossar as orientações curriculares, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais, homologados no final da década de 1990, que estabeleciam uma prescrição para o alcance das metas avaliativas externas à realidade escolar. Todavia, por trás de tais intenções se propunham, no cenário da educação brasileira, reformas de cunho neoliberal, marcadas por uma grande interferência nas políticas públicas pelo Banco Mundial e por agentes sociais privados (MACEDO, 2014). Por conseguinte, tais reformas deslocavam o sentido de educação para uma ideia de atividade econômica submetida aos interesses de mercado, para o qual esses métodos avaliativos são desejáveis.

Apesar da mudança de governo em 2003, referente ao mandato de Luís Inácio Lula da Silva e posteriormente de Dilma Rousseff, incorporando rearticulações políticas de ordem social, a ideia de um currículo comum nacional a ser avaliado de forma centralizada não se esvaiu, nem poderia, devido às inúmeras pressões dos representantes do mercado na educação (MACEDO, 2014), que atravessaram essa década. No que tange a esta demanda, o Plano Nacional de Educação (PNE), publicado em 2014, reiterou tal perspectiva através das metas de universalização do ensino e do alcance do IDEB por intermédio da avaliação de larga escala.

Paralelamente, durante a finalização deste documento, em 2013, formaram-se grupos com diferentes intencionalidades, concepções e valores e, por consequência, disputavam a produção da base nacional comum. De um lado se iniciou o delineamento curricular por um grupo de trabalho denominado *Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento* (GT-DiAD), como uma iniciativa do MEC. De outro, instituiu-se o *Movimento pela Base Nacional Comum* e que tencionava significar uma base de qualidade, de acordo com os seus representantes, principalmente do mundo dos negócios¹. A partir desse embate, em fevereiro de 2015, as atividades do GT-DiAD foram interrompidas antes que se chegasse a uma proposta definitiva de currículo nacional, enquanto que o *Movimento pela Base Nacional Comum* intensificava a sua participação, junto ao MEC, nas discussões para significar outra Base, aquela em que posteriormente passou a ser denominada de Base Nacional Comum Curricular (BNCC)² e que apresenta uma série de pressupostos, segundo Lopes (2018), que colocam em xeque as intenções de tais propostas.

¹ Composto por representantes de empresas como Natura, Gerdau e Volkswagen, fundações associadas a conglomerados financeiros como Roberto Marinho, Victor Civita, Ayrton Senna e Lemann são alguns dos exemplos <<http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: set. 2018.

² A BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental foi homologada em 2017, enquanto que a do Ensino Médio foi homologada em 2018.

Também se contrapondo a essa proposta atual de Base, visando proporcionar alternativas, alguns dos integrantes do GT-DiAD disponibilizaram em 2018 o projeto de currículo nacional, elaborado enquanto estavam a cargo da SEB, sob o título *Direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento na educação básica: subsídios ao currículo nacional*³. Embora com perspectivas de educação pública contrárias, tal ação naturaliza a própria ideia de currículo comum e de controle do magistério. Ao contribuir com essa hegemonia de significação, buscamos entender, neste artigo, em que medida esses documentos curriculares, produzidos em momentos de tensões e disputas distintos, expressam o controle sobre o trabalho docente.

Produção curricular e subalternidade docente

Um currículo em nível nacional, abrangendo um extenso território, é apontado por Apple (1995) como o que possibilita um arcabouço para avaliações em larga escala e, concomitantemente, configura-se como um instrumento de prestação de contas, intensificando o controle no espaço da ação pedagógica. Dentro deste espaço, e por meio desta ação, interpelam-se exigências de eficiência correspondentes a metas fixadas externamente à realidade escolar. Estes objetivos, definidos por intermédio das políticas curriculares, transfere para a educação a lógica de eficiência do mundo produtivo, ocasionando novas formas de sociabilidade.

Nessa perspectiva de economia, o que contabiliza atualmente para a educação é a necessidade de elevar padrões, representada nos resultados e nas medidas quantificáveis. Por intermédio desse raciocínio, grupos privatistas intervêm no sistema educativo, segundo Selles (2015), com intenções de auferir rendimentos. Enquanto mais operam com uma imagem homogeneizante e negativa da escola, mais desejam afirmar o valor da produção curricular e o processo avaliativo externo à instituição, reforçando, conseqüentemente, as relações público-privado.

A partir desta reengenharia do setor público, busca-se introduzir na educação um sistema empresarial competitivo, através do controle preestabelecido pelas políticas curriculares sobre as etapas de desenvolvimento das atividades escolares e de seus respectivos resultados. Por meio dessa estratégia articula-se um conjunto de pressões e expectativas direcionadas ao exercício docente com o propósito de que este corresponda ao desafio da produtividade. Esta ciência de entrega, Ball *et al* (2016), a partir dos estudos de Michael Barber, denominam de *deliverology*. Em outras palavras, políticas grandiosas que interconectam desde a competitividade econômica global até as salas de aula, visando assegurar que os seus padrões estão continuamente aumentando, cada vez mais interpõem o cotidiano escolar através de medidas de controle, que aparentemente operam à distância, e delegam, por sua vez, a responsabilidade do sucesso ou fracasso dessas instituições aos seus próprios profissionais.

Para atuar nesse conjunto de ações que são suscitadas por e dentro de interpretações políticas, cabe ao docente a responsabilidade por seu desempenho, mas não o julgamento da sua ação, traduzida em número, e sendo considerada satisfatórias apenas aquelas que alcançarem as metas de auditoria. A este indicador de desempenho envolvendo um método de regulação através de julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle Ball *et al* (2016) denominam de *performatividade*. Por meio desta tecnologia educacional se estabelecem critérios de eficácia às escolas que não levam em consideração a especificidade da ação pedagógica e, por conseguinte, não contribuem para estimular práticas pedagógicas centradas na autonomia docente.

³ O nosso primeiro contato com tal documento ocorreu através do *Blog do Freitas*. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2018/06/07/uma-outra-bncc-e-possivel-atualizado/>>. Acesso em: jul. 2018.

Neste domínio onde as decisões políticas são tomadas, para Selles (2015), enfatiza-se a subalternidade do professor, não reconhecendo o caráter produtivo e inventivo de suas práticas dada as circunstâncias. A partir da negação da experiência, configura-se, nos territórios da normatividade, uma disputa pelas identificações docentes e discentes para que estas correspondam às referências mercadológicas, as quais adjetivam o conceito de qualidade educacional a patamares idealizados, simplesmente definidos por números.

Percurso metodológico

Uma das definições do currículo, para Goodson (1997), consiste em entendê-lo como uma construção social, marcada por disputas envolvendo diferentes grupos e outros fatores de ordem política e econômica. Através desse entendimento, procuramos examinar, por meio das produções curriculares delineadas aparentemente por grupos distintos, como estas regulam a prática docente. Para isso, o escopo de análise limitou-se a fontes documentais: Direito à aprendizagem e ao desenvolvimento da educação básica: subsídios ao currículo nacional; e a BNCC do Ensino Fundamental, homologada em 2017.

A princípio foi realizada uma leitura exploratória de tais documentos, e selecionamos para a análise: a introdução da BNCC e a seção denominada com o título: *direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento e a formação humana integral*, referente ao documento elaborado pelo GT-DiAD. Escolhemos tais textos, porque estes sintetizam as propostas curriculares de um modo geral. A partir disso, procuramos realçar fronteiras e/ou aproximações de tais propostas na regulação do trabalho do professor mediante as determinações da organização das práticas formativas dos alunos. *A posteriori*, com o mesmo viés, aprofundamos nossas análises na apresentação da área de ciências da natureza.

Fronteiras e aproximações nas propostas curriculares nacionais

Na apresentação dos documentos, ambos argumentam que além do direito de acesso do estudante à escola, é necessário garantir patamares comuns de aprendizagens para os alunos. Para elencar tais padrões, o GT-DiAD define o seu projeto curricular a partir de direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento, isto é, “como elementos organizadores da ação educativa e da organização pedagógica, ao longo da Educação Básica” (GT-DiAD, 2018, p. 66). Por sua vez, a BNCC, de um modo sinuoso, expressa os “direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes” através de sua estrutura curricular delimitada a partir das “competências que os alunos devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 23).

Ao delinear propostas curriculares nacionais como garantias de aprendizagem que, por sua vez, assegurem as particularidades dos diferentes contextos escolares configura-se, no âmbito da União, o saber comum enquanto que a contextualização das orientações nacionais cabe à própria escola, conforme especifica o GT-DiAD (2018), ou tal incumbência é atribuída a entes federados, como institui o pacto interfederativo relacionado às propostas da BNCC (BRASIL, 2017). Ao potencializar uma trama política que interpõe o cotidiano escolar, se estabelece uma expectativa de aprendizagem que nos alude às concepções de Ball (2016) quando discute que sobre a prática docente volta-se uma rede densa de olhares vigilantes e multidirecionados.

O fato de uma política curricular nacional especificar uma parte comum oportuniza, nas instâncias governamentais, um maior controle sobre os diferentes sistemas educativos. A partir desse padrão, o GT-DiAD (2018, p. 70) afirma que os direitos estabelecidos no documento “são balizadores para propostas curriculares independente do contexto em que a escola está

inserida”. O fato de presumir, a partir dos direitos à aprendizagem e desenvolvimento, um conjunto de ações genéricas e ao mesmo tempo universais, como, por exemplo, “compreender, apropriar e utilizar as várias formas de linguagem que emanam e favorecem as diferentes práticas sociais [...]” e “apropriar-se de conceitos e procedimentos de diferentes tradições do conhecimento humano que permitam operar com dados da realidade” (GT-DiAD, 2018, p. 71), interpõem-se no processo educativo, de modo geral, objetivos comportamentais que se espera do alunado e que são passíveis de avaliação de larga escala. Um dos possíveis indicadores da defesa desse vínculo, entre currículo e avaliação, consiste no fato de alguns dos integrantes do GT-DiAD participarem também do INEP, instituto responsáveis, dentre outros encargos, por avaliações.

É nesta mesma direção, de modo mais incisivo a partir do foco no desenvolvimento de competências, indicando “sobretudo, do que [os alunos] devem ‘saber fazer’” (BRASIL, 2017, p. 13) que a BNCC atrela avaliação de larga escala. Ao associar avaliação e currículo, este passa a ser entendido como um conjunto de objetivos a serem alcançados em decorrência de um processo de instrução. E, mesmo que ao longo das páginas iniciais da BNCC (BRASIL, 2017) seja ressaltada a importância das diferenças curriculares relacionadas a um contexto mais específico, se adequando às diferentes realidades existentes, os sistemas de avaliação cerceiam essa possibilidade já que consideram um bom desempenho apenas aqueles que atenderem às competências previamente definidas no currículo nacional, na “parte comum” da BNCC.

A partir dessas orientações curriculares gerais, estas se desdobram nos documentos do Ensino Fundamental em área de Linguagem, área de Matemática, área de Ciências da Natureza e área de Ciências Humanas, a BNCC também inclui Ensino Religioso, diferentemente da proposta curricular do GT-DiAD. Voltando-se as nossas análises para a apresentação da área de Ciências da Natureza, destoa da BNCC (BRASIL, 2017) em comparação com a proposta do GT-DiAD (2018) a presença de verbos que denotam comando e um maior detalhamento da ação docente em relação a este ensino. Acerca do exercício docente, tange uma suposição, a partir de tais orientações curriculares comuns, da incapacidade inventiva destes profissionais dada as circunstâncias, como o GT-DiAD (2018, p. 216) denota que com base no seu projeto curricular “abrem-se perspectivas para que os planejamentos docentes concorram para a formulação de propostas e práticas pedagógicas escolares criativas, integradas e não limitadas [...]”.

Delimitando modos de fazer referentes ao exercício docente, tais documentos confluem para propostas relacionadas a “procedimentos de estudos e pesquisa” inerentes à própria área de ciências ou simplesmente “atividades investigativas”, conforme define o GT-DiAD (2018, p. 211) e apresenta a BNCC (BRASIL, 2017, p. 320), respectivamente. Estas envolvem, de forma geral, elencar problemas, buscar soluções através da coleta e análise de dados e compartilhamento de informações obtidas. Contudo, tal desencadeamento pedagógico está expresso na BNCC (BRASIL, 2017, p. 320) de modo mais taxativo e sendo entendido o processo investigativo, por seus propositores, “como elemento central na formação dos estudantes [...]”.

A partir dos padrões de gerir uma classe, a BNCC dispõe competências específicas além da dimensão do saber fazer, um pensamento conformista, como, por exemplo, “[...] colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 322). Essa omissão no currículo de não problematizar as contradições estruturais da sociedade, reforça identidades individuais e, por conseguinte, as relações de poder existentes. Em contrapartida, o projeto curricular do GT-DiAD (2018, p. 215), de caráter mais social, propõe com base nas suas “abordagens interdisciplinares e integradoras”, que estas proporcionam “aos estudantes e professores ampliem sua leitura de mundo e ressignifiquem seus conhecimentos”.

Considerações finais

A partir das propostas curriculares nacionais analisadas, notamos que a BNCC dispõe um maior controle sobre a ação pedagógica do que o projeto delineado pelo GT-DiAD. Apesar dos díspares desses currículos nacionais, ambos reiteram a proposição curricular única. Ao passo de hegemonizar tal sentido político, menos reafirmam o professor como profissional autônomo e criativo mediante as diversas circunstâncias da prática docente. Homogeneizando modos de fazer referentes ao magistério, entendemos que tais políticas contribuem para um arcabouço passível à avaliações nacionais. Igualmente, é sustentada a ideia de que desempenhos operam como medidas de produtividade ou qualidade da educação. Em contrapartida a essa ênfase, no que pode ser simplesmente mensurado e cientificamente controlado, ocultam-se problemáticas decorrentes da educação, como a falta de investimento na carreira do professor, precárias condições de trabalho nas escolas e diversas condições de vida dos alunos.

Agradecimentos e apoios

UFF e CAPES.

Referências

- APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (orgs). *Currículo, cultura e sociedade*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa: UEPG, 2016.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2017.
- GOODSON, I. F. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.
- GT-DiAD. *Direito à aprendizagem e ao desenvolvimento da educação básica: subsídios ao currículo nacional*, 2018.
- LOPES, A. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, M. A. e DOURADO, L. F. (orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas* [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.
- MACEDO, E. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-curriculum*, SP, v. 12, n. 3, p. 1530 - 1555, out/dez 2014.
- SELLES, S. E. Quando as políticas curriculares e a pesquisa educacional mandam: reflexões sobre a colonização do trabalho docente. *Boletim GEPEN*, nº 67, p. 100-117, jul/dez 2015.