

Com o Dossiê *BASE NACIONAL COMUM: PROJETOS CURRICULARES EM DISPUTA*, *Retratos da Escola* dá sua contribuição para o acompanhamento do processo de construção de um currículo nacional comum para toda a educação básica brasileira.

Esta Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevista na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e em estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), deverá causar impactos significativos no planejamento curricular das escolas, na formação inicial e continuada dos docentes, no sistema de avaliação, na elaboração de materiais didáticos, entre outros aspectos vinculados à educação básica.

A proposta, já apresentada pela Secretaria de Educação Básica do MEC (SEB), está em discussão e deverá ser enviada ao Conselho Nacional de Educação, para suas considerações e aprovação, até junho de 2016.

Como contribuição qualificada a este debate, *Retratos da Escola* (RE) convidou eminentes educadores e pesquisadores para apresentar seus pontos de vista nos artigos que compõem este Dossiê, cuja abertura é constituída por entrevistas concedidas por três professores com larga experiência e engajamentos distintos, articulados às lutas em prol do direito de todos à educação para uma plena cidadania: **Ítalo Modesto Dutra**¹, **Márcia Angela Aguiar**² e **Sandra Lucia Escovedo Selles**³.

RE - Historicamente, a implementação de currículos nacionais unificados vincula-se a projetos de desenvolvimento da educação nacional cuja base é, por sua vez, um projeto de nação. No Brasil, identificamos projetos em disputa que expressam as intencionalidades políticas dos diferentes atores no debate. Que projetos se encontram em debate/embate no processo atual?

Ítalo Modesto - Para o Ministério da Educação, o que norteia o projeto de nação que temos é a formação humana integral e uma educação de qualidade social. Outros projetos que aparecem são os que envolvem o controle e regulação excessivos que pautam a construção de currículos. Não temos um Estado que responda a esses anseios, e deixa desprotegido o projeto de educação mais progressista. Por isso a defesa que temos feito da discussão da Base Nacional Comum, mesmo entendendo os riscos de sua prescrição.

Márcia Ângela - A educação no cenário socioeconômico dos últimos anos tem adquirido centralidade por integrar agendas políticas que visam acelerar a competitividade dos países em uma economia crescentemente globalizada. Há novas rearticulações dos vínculos entre os sistemas educativos e sistemas produtivos com repercussões no papel do Estado e, conseqüentemente, nas regulações do campo educacional. As conseqüências têm sido problematizadas no debate educacional, levando em consideração as desigualdades sociais na sociedade brasileira. As disputas na sociedade em torno dos sentidos e dos significados dessas novas configurações estão presentes no campo educacional. A educação pode ser compreendida como um campo de disputa de projetos

“A educação pode ser compreendida como um campo de disputa de projetos, com intencionalidades políticas dos diferentes atores políticos no debate”

(Márcia Ângela)

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.

Sandra Selles - Em primeiro lugar, minhas respostas a esta entrevista não representam necessariamente a opinião dos associados da Abrapec, haja vista que o processo de discussão da BNCC ainda está em curso na comunidade que represento. Essa primeira pergunta nos provoca a pensar se seria possível que a construção curricular se desse de forma unívoca, como se os interesses envolvidos na ideia de unificação pudessem ser, por si mesmos, portadores de um desejo transcendente de melhoria e, portanto, indiscutíveis. Penso, ao contrário, que há pelos menos dois tensionamentos nos projetos que sustentam fortemente a ideia de um currículo nacional unificado, como se desenha na BNCC: primeiro, a tensão histórica que se aprofunda entre as pretensões privatistas e os interesses públicos pela educação; e, segundo, o controle sobre a prática dos professores, sob o pressuposto de que são incapazes de gerir seu trabalho docente. Ambos se complementam, pois derivam deles inúmeras outras iniciativas, que reforçam a ideia de que a articulação entre currículo/avaliação/produção de materiais didáticos é única, meramente técnica e inevitável, podendo ser, portanto, externamente controláveis, deixando o professor e a escola como expectadores do lado de fora.

RE - Discussões sobre currículos da educação básica vêm ocorrendo nas últimas décadas, dos Parâmetros Curriculares Nacionais nos anos de 1990, às Diretrizes Curriculares Nacionais mais recentes, que também mobilizaram diferentes sujeitos sociais na sua elaboração. A proposta atual é portadora de uma especificidade diferenciando-se das iniciativas anteriores?

Márcia Ângela - As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais diferenciam-se dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) dos anos de 1990, nas concepções e processos de formulação. É necessário compreender o contexto em que emergiram os PCN: estava em pauta a reforma de Estado, portadora de uma lógica economicista. Os PCN situam-se no interior do movimento das reformas de currículo, da gestão e financiamento dos sistemas de ensino, que estavam em curso em vários países e possuíam estreita similaridade. Essas reformas, como analisa a literatura da área, decorriam das mudanças econômicas, sociais e políticas em várias partes do mundo e que produziram processos de globalização, mudanças profundas nas esferas sociais e no mundo do trabalho influenciadas por vários fatores, sobretudo por organismos internacionais e interesses políticos, econômico-financeiros das grandes empresas e corporações transnacionais. Os críticos da reforma curricular entendiam que as políticas públicas para os diferentes níveis e modalidades de ensino inseriam-se no processo de reordenamento da educação,

de caráter centralizador, que articulava a instituição de parâmetros e diretrizes curriculares, sistema nacional de avaliação e programa de livro didático, sob forte influência de organismos internacionais. Para os críticos desse processo, os PCN mostravam profundo alinhamento com as diretrizes emanadas por esses organismos e que implicavam alterações na organização e funcionamento dos sistemas públicos de ensino. Problematizavam a questão de a educação responder aos interesses e à lógica do mercado; às formas de ampliação do acesso com a redução de custos; e aos diferentes e diversificados mecanismos de privatização. Na ocasião do lançamento dos PCN como política de governo, a comunidade científica, sobretudo da área de educação, teceu profundas críticas ao seu conteúdo e ao processo de elaboração. Quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais mais recentes, da última década, situam-se em novo contexto, no qual ocorre a ampliação dos fóruns de participação dos diversos segmentos da sociedade, a exemplo da instituição do Fórum Nacional de Educação e dos Fóruns Estaduais e Municipais de Educação, resultado de demandas dos educadores nas duas edições da Conae. De outro lado, os educadores reconhecem as disputas, pelo menos, entre duas perspectivas: formação humana versus formação para o trabalho. A primeira perspectiva, grosso modo, situa a educação de qualidade para todos no contexto do combate às desigualdades, em defesa de mudanças sociais e econômicas que contribuam para uma sociedade mais justa. Esta visão tem predominado nas recentes diretrizes nacionais da educação, em especial nas diretrizes de formação de professores. Tal perspectiva problematiza a lógica do mercado, defendida por aqueles que dão ênfase e priorizam a formação para o trabalho e o estabelecimento de competências a ele vinculadas.

Sandra Selles - O novo é sempre anunciado como portador da “boa nova”, da melhoria, da solução dos antigos problemas. Sempre carrega um sentido missionário de correção dos rumos, ou, servindo-me de uma metáfora biomédica, de um entendimento terapêutico sobre o que é considerado enfermo. Assim, a inovação é sempre referida, e lida como a definição da melhoria, do avanço. Não vejo propriamente inovação na proposta atual que não se localize fora do plano retórico ou equivalente aos termos metafóricos de melhoria. Na verdade, não tenho certeza de que anunciar a inovação seja a intenção da BNCC. Vejo-a muito mais ocupada em convencer de que é necessário controlar as práticas e unificar o ensino, e de que esta é a aposta da mudança. Enfim, de que haveria mudanças porque as escolas e seus professores seriam melhor controlados. A inovação, assim, parece-me reduzida à existência de uma base nacional comum e que isto por si justificaria o esforço governamental em propô-la, utilizando o argumento legal – de que estão anunciadas na LDB, por exemplo - como irremovível e indispensável. Para além desse plano retórico, porém, há alguma especificidade no modo como a proposta se relaciona com três aspectos importantes do contexto atual, emprestando sentidos novos à velha proposta da novidade pela unificação dos ensinos e controle das práticas. O primeiro é o estado atual de reforço de interesses privados no campo da

“Não vejo propriamente inovação na proposta atual que não se localize fora do plano retórico ou equivalente aos termos metafóricos de melhoria”

(Sandra Selles)

educação, sobretudo pela presença de fundações privadas na formulação de políticas públicas; o segundo pode ser representado pelo avanço do ensino à distância; e o terceiro relaciona-se à consolidação de um determinado projeto de avaliação em grande escala.

Ítalo Modesto - Sim, é diferente. No caso dos parâmetros curriculares nacionais os documentos não foram levados a debate público, como acontece com a BNCC nesse momento. Em relação às diretrizes curriculares, mesmo sabendo que elas foram elaboradas em um processo democrático, o alcance da discussão não foi tão efetivo. Recebemos a informação de que elas tiveram cerca de três audiências públicas em diferentes regiões. As diretrizes mais gerais foram colocadas em um *site* na internet para apreciação pública. A BNCC permite, a partir do portal, que qualquer cidadão brasileiro com um celular ou um computador intervenha em todo o documento. Além disso, tivemos centenas de reuniões em todo o País, onde aconteceram debates públicos sobre o assunto. Uma questão importante é a articulação da elaboração desse documento com os entes federados. A possibilidade de produzir um documento, realizando o pacto inter federativo, é algo que diferencia a construção dessa normativa curricular.

RE - Há dois argumentos em prol da BNCC: a redução das desigualdades educacionais e a melhoria da qualidade. A implementação de uma BNCC poderá resultar em solução para os problemas estruturais na educação brasileira?

Sandra Selles - Em primeiro lugar é preciso destacar que a BNCC não se produz em um vazio histórico nem tampouco apartado de um contexto para o qual se dirige e sobre o qual se apoia. É, portanto, insuficiente entender esse processo de construção curricular sem considerar as questões estruturais que endemicamente acompanham a história brasileira, em geral e, em particular, a da educação em nosso país. Torna-se assim, impossível abstrair o enraizamento histórico de nossas desigualdades, as responsabilidades desprezadas e invertidas, os alunos/sujeitos e seus professores esquecidos e abandonados em tantos caminhos de nosso Brasil... Isso já carrega pesadamente o empreendimento de construir um documento curricular nacional, com a suposição de que ele seria capaz de superar as desigualdades e corrigi-las. Em outras palavras, deposita-se no documento a potência de solucionar essas desigualdades pelo fato de que seria possível reunir todas as escolas e todos os alunos em torno de uma proposta curricular para que, ao mesmo tempo, aprendessem e transpusessem o lugar de subalternidade, tornando-se sujeitos capazes de mudar o rumo de suas vidas e, em última instância, do País. Pensado deste modo, as desigualdades são entendidas de um modo superficial. Não vejo em nenhum documento curricular - por mais bem elaborado que seja, por mais que idealize um consenso sobre suas propostas pedagógicas e conceituais, ainda que consiga reunir seguidores e defensores - a capacidade de substituir o trabalho cotidiano de sustentação das questões estruturais e morais de nossa sociedade. Como estariam sendo

entendidas as desigualdades sobre as quais se assenta o desejo de mudança do documento BNCC? Seriam as disparidades dos resultados expressos nas avaliações, estas mesmas que nos colocam no porão dos *rankings* internacionais? Seriam as disparidades das condições de trabalho de nossos docentes? Ou das condições de vida de nossos alunos das escolas públicas, quando comparadas à dos que frequentam as escolas privadas e de elite? Dependendo de como se entende desigualdade no contexto educacional, existem níveis de solução. Como é possível minimizar os problemas estruturais nos quais as escolas brasileiras estão mergulhadas e reduzir as soluções a objetivos, a listagem de conteúdos que obedeçam a lógicas de organização mais elaboradas, ou que expressem resultados de pesquisa? Como minimizar os problemas estruturais, o piso salarial, os turnos que dividem os alunos, o tempo escasso, a fixação quase que obsessiva na avaliação de desempenho dos alunos, as disparidades entre a formação em universidades públicas e privadas? Como unificar todas essas desigualdades e crer que a proposição de um documento apartado delas será capaz de solucioná-las? Em resumo, como pode uma base comum, por sobre as diferenças, reduzir desigualdades, ou como pode uma base comum supor que se resolvam desigualdades educacionais sem que se resolvam também desigualdades econômicas, sociais e de outra ordem? Que concepção de educação estaria por trás da ideia de qualidade, e que concepção de qualidade se pode, objetivamente, medir?

“Por maior que seja o alcance do debate, será um documento de caráter normativo. O que esperamos é que ela sirva de instrumento de gestão...”

(Ítalo Modesto)

Ítalo Modesto - A BNCC não tem o poder de, sozinha, resolver problemas da educação. Por maior que seja o alcance do debate, ela será um documento de caráter normativo. O que esperamos é que ela sirva de instrumento de gestão, que possa ser pensada. A discussão que tem sido produzida para sua implementação deve se constituir em algo que balize as discussões do MEC e dos entes federados para a melhoria da qualidade e redução das desigualdades na escola. Temos uma oportunidade, por maior que seja a polêmica, de finalmente discutir em termos gerais e específicos o papel dos tradicionais componentes curriculares para a educação básica na formação do sujeito. Nesse sentido, a BNCC oferece destaque para essa discussão, que chega a disciplinas tradicionais da educação básica.

Márcia Ângela - Não se pode desconsiderar as condições da sociedade brasileira – socialmente injusta e economicamente desigual – e que se manifestam na realidade educacional. Portanto, não se pode atribuir à educação a responsabilidade de redução dessas desigualdades sem atentar para o fato de que são várias as políticas públicas que devem entrar em cena para atenuar as desigualdades geradas pelo modo capitalista de organizar a economia com seu caráter excludente. A redução das desigualdades educacionais está condicionada às respostas encontradas pela sociedade brasileira para garantir condições dignas de vida para toda população. Como fazer isto, de forma republicana, constitui o grande desafio que hoje se impõe aos governantes e à sociedade, quando se verifica a distância entre as classes sociais, as assimetrias sociais e regionais,

dentre outras. No campo específico da educação, é necessário que as conquistas obtidas pelos profissionais da educação sejam mantidas e ampliadas e que cada vez mais se aproximem do horizonte dos direitos plenos da cidadania. Nessa ótica, não se pode considerar a BNCC como “a resolução” para os problemas das desigualdades educacionais ou da qualidade da educação.

RE - Considerando os fundamentos que orientam a BNCC ora em construção, em especial suas concepções balizadoras, que distinções podem ser feitas entre “objetivos de aprendizagem” e “direitos de aprendizagem”?

Ítalo Modesto Essa é uma disputa conceitual que remonta à própria constituição de diretrizes curriculares nacionais. As diretrizes curriculares nacionais gerais instam o MEC à produção de propostas, inicialmente, de expectativas de aprendizagem. A transposição dessa discussão de expectativas para direitos de aprendizagem foi realizada em debates internos do MEC e também em debates acadêmicos importantes, ainda que isso seja absolutamente polêmico, no sentido de entendermos qual a contribuição do Estado para a garantia dos direitos à educação. O direito à educação vai muito além da ideia de aprender e desenvolver-se, conforme está colocado nos textos. A questão dos objetivos refere-se às intencionalidades educacionais. O conceito de objetivos de aprendizagem não é novo, vem de matrizes e discussões curriculares ainda bem tradicionais, mas que estão sendo ressignificados, no contexto que o MEC está construindo, como a indicação de intencionalidade, que possa ajudar a garantir os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento. Não é uma discussão simples, mas vale reiterar que a construção de uma BNCC em torno de direitos e objetivos de aprendizagem consta no texto do atual Plano Nacional de Educação e no documento final da Conferência Nacional de Educação de 2014.

Márcia Ângela - A ausência de explicitações mais amplas dos fundamentos teórico-conceituais e educacionais no documento da BNCC limita uma análise das vinculações dos “objetivos de aprendizagem” e “direitos de aprendizagem” com os seus respectivos campos teóricos. No debate em curso no País, várias entidades acadêmicas têm revelado preocupações de que os “objetivos de aprendizagem” estejam vinculados aos testes censitários, que não levam em consideração os contextos socioculturais mais amplos; e que o direito a aprender dos estudantes seja convertido numa relação de objetivos conteudinais a serem aprendidos.

Sandra Selles - A distinção entre objetivos de aprendizagem e direitos de aprendizagem se apresenta como supérflua na proposição da BNCC. Há que se aprofundar o direito à aprendizagem, como um valor, como um princípio ético que não reduz o ensino a um exercício pedagógico para alcançar metas propostas por outros. Talvez a tentativa semântica de diferenciar objetivos de aprendizagem de direitos de aprendizagem gere

“...entidades acadêmicas têm revelado preocupações de que os “objetivos de aprendizagem” estejam vinculados aos testes censitários...”

(Márcia Ângela)

uma falsa sensação de igualdade, aquela que afirma que todos os alunos têm direito, mas de fato, não contam com condições iguais. Todos os alunos deste País têm direitos constitucionais que não podem ser subtraídos ou confundidos com metas de aprendizagem.

RE - Como você avalia a metodologia empregada na construção da BNCC que abarca tanto a participação dos setores sociais organizados do campo educacional, como participações de forma individualizada?

“Um movimento de construção curricular deve expressar as múltiplas vozes dos professores, pesquisadores em educação e educadores do País”

(Sandra Selles)

Sandra Selles - Rejeito a participação subalternizada dos professores da educação básica em propostas curriculares. Temos que ouvir os profissionais que se ocupam diariamente do acesso ao conhecimento e à cultura. Um movimento de construção curricular deve expressar as múltiplas vozes dos professores, pesquisadores em educação e educadores do País. É notória a pouca adesão dos docentes a políticas e projetos curriculares com os quais não se identificam e que os deixam à margem, como meros aplicadores. No processo atual há a repetição de velhas práticas de incorporação apenas da técnica de saberes acadêmico-científicos, mobilizados no interior de matrizes, cujos sentidos estão sob controle externo. Foi aberta a possibilidade de discussão que, de certa forma, se diferencia de outros momentos de produção curricular em nível nacional, mas a alternativa de opinar é dificultada pelo acesso à plataforma complexa e que demanda muito tempo, porém, a possibilidade de análise crítica mais ampla foi reduzida a um espaço para revisar o já escrito. Houve a repetição de velhas práticas de consulta pública, desta vez contando com um aparato tecnológico sedutor, o que abre espaço para críticas superficiais. Ao mesmo tempo isso coexiste com outro conjunto de medidas, que compromete seriamente o desenvolvimento do trabalho pedagógico escolar, ou seja, a que quer impor o cerceamento da liberdade docente, como o movimento intitulado “escola sem partidos”, ou a ameaça à obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas. Como a BNCC se relaciona metodologicamente – e organicamente - ao PNE, às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (inicial e continuada)? Como entender um processo de construção curricular que não esteja sendo pensado dentro de um projeto maior, de atenção sustentável à escola pública e a seus professores, garantindo seus direitos constitucionais?

Ítalo Modesto - Na verdade, a metodologia vai muito além da dicotomia entre setor social e contribuições individualizadas. A metodologia de produção e a metodologia de discussão da BNCC parte de um pacto federativo e também de uma ampla discussão nacional. Esse diálogo abarca tanto a coleta eletrônica de contribuições de indivíduos e de organizações nas redes, quanto nos inúmeros debates públicos que têm sido realizados em torno da BNCC. A partir da articulação com os entes federados, o MEC recebe vários relatos de discussões e reuniões realizadas no âmbito de cada escola de educação básica, que tem pensado isso. Atualmente, há cerca de 19 mil escolas cadastradas e

passamos de 125 mil indivíduos na discussão, além de 1.450 organizações. O volume de contribuições é grande, vamos estender o prazo para meados de março, a pedido dos próprios participantes. É um processo importante, não é garantia de que o resultado final seja a contento do que todos desejam, mas é um bom indicador de uma mobilização nacional em torno do tema.

RE - Como compatibilizar os padrões de controle externo de qualidade dos processos pedagógicos (materializados nas avaliações em larga escala), com aqueles derivados de um currículo nacional unificado (que estabelece padrões mínimos de aprendizagem), e com a autonomia pedagógica e profissional do professor?

Sandra Selles – Trata-se de lógicas incompatíveis. Como pensar no professor obediente e autônomo ao mesmo tempo? Como fomentar a criatividade ao lado da obediência a prazos – prazos de ensinar e prazos de aprender metricamente orientados -, a modelos unificados de provas, a professores e alunos reféns dos padrões e dos índices de rendimentos e de qualidade? Pode-se argumentar que, como pertencentes a um sistema escolar – federal, estadual ou municipal –, os professores e suas escolas não estariam desobrigados de controle, por razões óbvias, inclusive pela natureza do trabalho docente e das finalidades sociais e históricas da escolarização. Entretanto, o acirramento dos mecanismos de controle sobre as escolas e os docentes nos níveis vistos na contemporaneidade extrapola as possibilidades de construção autônoma, acentua a exclusão e substitui o compromisso com a formação dos alunos pela ilusão da competitividade.

Ítalo Modesto - Novamente, essa é uma questão em disputa, há riscos de padronização, mas, priorizamos pensar a BNCC no âmbito normativo em que ela de fato se coloca. Ela está submetida às diretrizes curriculares nacionais, que garantem manutenção das questões pedagógicas, gestão democrática e autonomia didática das escolas. Temos um espaço de disputa, um espaço para a interpretação das questões, que a BNCC pode propor. Mas há, obviamente, o risco de uma regulação excessiva, que acredito que deve ser combatida e trabalhada no sentido de tornar a BNCC exatamente o que ela precisa ser: a garantia de direitos, e não o cerceamento da autonomia de escolas e professores.

Márcia Ângela - Como sobejamente demonstrado na literatura da área, a partir da década de 1990, as políticas públicas são orientadas por uma reforma de Estado que alterou os padrões de intervenção estatal, as formas de gestão, as políticas educacionais, dentre outras. No campo educacional houve mudanças substantivas que alteraram os processos de regulação e de avaliação. Com a LDB (Lei n. 9.394, de 1996), ocorreram alterações na gestão educacional, novas formas de controle e padronização ao lado de processos de descentralização e flexibilização. Nessa nova organização da gestão da educação, em que emergem os processos avaliativos standardizados, as políticas curriculares são redirecionadas e observa-se a redução da esfera de autonomia do professor

“Ela está submetida às diretrizes curriculares nacionais, que garantem manutenção das questões pedagógicas, gestão democrática e autonomia didática das escolas”

(Ítalo Modesto)

na construção dos processos pedagógicos e curriculares, sobretudo a participação ativa na construção do projeto político-pedagógico. Aos poucos, a lógica da racionalidade instrumental, com novas roupagens, vai se impondo no campo educacional, e a busca por resultados constitui a finalidade maior, que será favorecida pela implantação de um currículo nacional homogêneo, prescritivo.

RE - A meta 18 determina que, no prazo de dois anos, todos os sistemas de ensino devem ter planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública, o que inclui o pagamento do piso salarial nacional profissional, Lei nº 11.738, de 2008. A que se deve a priorização do BNCC, secundarizando-se outros aspectos igualmente importantes, como o financiamento da educação e valorização docentes, metas do PNE?

Ítalo Modesto - Tanto a BNCC quanto a valorização dos profissionais de magistério estão sendo tratadas com igual importância dentro do MEC. Obviamente, as instâncias em que essas discussões ocorrem são de caráter muito diverso. Não vejo a prevalência de um ou outro. Estamos em um processo em que todas essas metas precisam ser trabalhadas e discutidas. É claro que os prazos não foram determinados por nós, isso foi o que a Congresso Nacional, ao aprovar a lei que institui o PNE, determinou.

Márcia Ângela - O processo de tramitação do PNE 2014-2024 deu ampla visibilidade aos interesses diversificados do campo, especialmente na questão do financiamento da educação. Anteriormente, a Lei 11.738, de 1989, que dispõe sobre o piso salarial nacional dos professores, foi objeto de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (Adin), impetrada por parte de vários governadores, que recusavam pagar o piso salarial. Esta mesma posição ressurgiu nos debates do PNE. E, como não existe um efetivo Sistema Nacional de Educação que dê organicidade às políticas educacionais, não é de estranhar que as políticas de financiamento – que dizem respeito ao piso salarial e aos planos de carreira – não tenham a mesma visibilidade da BNCC.

Sandra Selles – Vejo os impactos neste momento como promessas, previsões ou desdobramentos, que se encontram no plano de uma análise crítica. As pretensões da BNCC vão além da disponibilização de objetivos, listagem e reorganização de unidades e de conteúdos, de sugestão de métodos de ensino. Como todo currículo prescritivo, a BNCC pressupõe desdobramentos, tantos deles já enunciados - como por exemplo, a avaliação e a formação docente - para que não se apresente descompromissado. Deste modo, como a questão do controle sobre o trabalho docente constitui um dos eixos da BNCC, há de se esperar uma compatibilização entre programas formativos, avaliação e produção de materiais didáticos, para que esse controle se exerça. Aliás, essa estratégia já é documentada historicamente em projetos curriculares do passado e em muitos da contemporaneidade. Quando se considera que os professores são um problema, que se

deve controlar, e que o caminho mais curto para que se ensine o que deve ser ensinado é a prescrição contida no livro didático/material didático, passa a fazer sentido a ideia de que se forme, então, os professores a partir desses mesmos livros e materiais didáticos! A base conforma o livro didático/material didático e este conforma o professor, que se deseja ver “mediando” as aprendizagens.

RE - Nos parágrafos iniciais do MEC no documento sobre a BNCC dois destaques são feitos sobre os seus impactos: a formação de professores e a produção de materiais didáticos. Como você avalia estes impactos?

Márcia Ângela - Essa manifestação, expressa no documento, mostra o entendimento de setores do MEC sobre a necessidade de adesão dos professores à BNCC. Como os professores são os responsáveis diretos pela dinâmica pedagógica que contribui para as aprendizagens dos estudantes, espera-se que eles assumam essa proposta e viabilizem a sua execução no cotidiano das escolas.

Sandra Selles - Muito já se falou que formação docente e profissão docente são partes de um binômio que indicam a valorização da educação por uma dada sociedade. Se a valorização da profissão docente surge como horizonte pretendido pelo PNE, anseio presente nas gerações e memórias dos docentes de nosso país, nenhum documento curricular, nenhum dispositivo legislativo pode secundarizar essas questões. Seria admitir um documento curricular dissociado das condições indispensáveis a seu desenvolvimento. Como conceber um documento com pretensões de ocupar o lugar de solução dos problemas estruturais? Em resumo, parece mais fácil controlar os professores, com a celeridade do processo de construção da BNCC, do que investir seriamente em questões estruturais que sustentam a profissão docente.

Ítalo Modesto - A BNCC, como documento de gestão que sirva para orientar a construção de currículos nos sistemas de ensino e nas escolas, é também um documento de gestão do MEC. A partir de uma política que vá para além da BNCC, ou seja, uma política curricular que determine outras questões que envolvem o cumprimento das diretrizes curriculares nacionais, a BNCC serve como uma referência para a formação de professores, assim como a produção de materiais didáticos. Essa articulação precisa ser melhor explicitada justamente na relação entre formação inicial e continuada de professores e produção de currículos nas escolas. Volto a insistir que existe o risco da regulação excessiva, mas também a não regulação tem implicado diversas distorções em relação ao direito à educação nos lugares em que as condições de trabalho e a orientação necessária não chegam. É um processo importante, que precisa ser levado em consideração nessa relação entre formação, materiais didáticos e BNCC.

“...parece mais fácil controlar os professores, com a celeridade do processo de construção da BNCC, do que investir seriamente em questões estruturais...”

(Sandra Selles)

RE - No debate educacional, os atores privados operam com lógicas distintas daquelas que orientam atores historicamente vinculados à defesa da escola pública. Nesse campo de disputa, que consensos podem ser possíveis?

Sandra Selles - A proposição da BNCC não poderia subsistir sem que estivesse apoiada em consensos. Muitos destes são expressos nas críticas sobre a má qualidade do ensino, na ideia da falência da escola pública, na descrença do (e na ofensa ao) trabalho docente, no reconhecimento do desinteresse docente e discente, na crença sobre o controle, sobre a avaliação e sobre os materiais didáticos, entre outros. Há de se lembrar que muitos desses consensos também estão materializados em discursos pedagógicos, em relatos de pesquisas, em orientações veiculadas na formação docente, para não admitir que só se encontra o demérito do trabalho docente em interesses privados. Certamente há outros consensos, que representam o desejo de muitos, no sentido de que as escolas se transformem em espaços de produção, de criação, de invenção, de potencial educativo, contando com a liderança dos próprios professores, que favoreçam a crítica, a ação e a resistência. Penso que esses consensos também disputam espaço no texto que ora se produz, a despeito da disparidade das relações de poder envolvida na produção curricular.

Ítalo Modesto - Acredito que não há consenso possível que possa divergir da defesa da escola pública de qualidade, socialmente referenciada, que é objeto de lutas sociais e políticas nas últimas décadas. Quaisquer que sejam as lógicas implementadas, devem operar em torno disso.

Márcia Ângela - As questões sobre a BNCC devem ser amplamente debatidas por todos os atores diretamente interessados na temática. É necessário que as contribuições das entidades acadêmicas, que dispõem de estudos e pesquisas sobre currículo, sejam efetivamente consideradas, dada a contribuição que podem dar para a concretização de uma base comum nacional que efetivamente contemple o compromisso com o fortalecimento da educação nacional.

“É necessário que as contribuições das entidades acadêmicas, que dispõem de estudos e pesquisas sobre currículo, sejam efetivamente consideradas”

(Márcia Ângela)

Notas

- 1 Diretor da Diretoria de Currículos e Educação Integral, da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, é licenciado em matemática, professor do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS - Brasil. *E-mail*: <italodutra@mec.gov.br>.
- 2 Membro do Conselho Nacional de Educação (CNE), ex-presidente da Anfope, da Anped e da Anpae, é pedagoga, professora da Universidade Federal de Pernambuco no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Curso de Pedagogia. Recife/PE - Brasil. *E-mail*: <marcia_angela@uol.com.br>.
- 3 Presidente da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (Abrapec), é licenciada em ciências biológicas, professora da Universidade Federal Fluminense e cientista da Faperj. Niterói, RJ - Brasil. *E-mail*: <escovedoselles@gmail.com>.