



"Educação como prática de Liberdade":
cartas da Amazônia para o mundo!

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
SET-OUT 2021

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

9928 - Resumo Expandido - Trabalho - 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021)

ISSN: 2447-2808

GT12 - Currículo

Currículo narrativo em um horizonte sem currículos nacionais

Franco Gomes Biondo - UFF - Universidade Federal Fluminense

Sandra Lucia Escovedo Selles - UFF - Universidade Federal Fluminense

Agência e/ou Instituição Financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Currículo narrativo em um horizonte sem currículos nacionais

Resumo

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa que visa analisar as relações de políticas curriculares brasileiras dos últimos anos com o controle exercido sobre a docência. Em um primeiro momento, contextualizamos a argumentação em defesa de currículos nacionais de autores produtores das chamadas teorias críticas de currículo. Em seguida, por meio de uma análise documental, abordamos a produção da Base Nacional Comum Curricular. Por fim, reconhecendo as diferenças e a similaridade entre essas concepções de currículo nacional, apostamos no currículo narrativo de Goodson (2019) como uma alternativa que reconhece tanto os conhecimentos hegemônicos quanto as singularidades e histórias de vida dos estudantes.

Palavras-chave: Teorias Críticas. Base Nacional Comum Curricular. Currículo Narrativo.

Introdução

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa que visa analisar as relações entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o controle exercido sobre a docência, por meio de análise documental (CORSETTI, 2006) e entrevistas semiestruturadas. O presente trabalho mobiliza uma etapa da fase documental, dialogando parte da empiria produzida com reflexões acerca das concepções de currículos nacionais e de sua impossibilidade perante as singularidades e histórias de vida dos estudantes.

Realizamos uma leitura exploratória de dois documentos: Direito à aprendizagem e ao desenvolvimento da educação básica - subsídios ao currículo

nacional (BONINI; DRUCK; BARRA, 2018), formulado pelo Grupo de Trabalho Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento (GT-DiAD), na seção intitulada “Direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento e a formação humana integral”, entre as páginas 63 e 74; e a BNCC do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018), na seção de introdução, entre as páginas 7 e 22.

Após contextualizarmos a defesa de currículos nacionais por meio de autores que valorizam o conhecimento universal, abordamos os sentidos de currículo da BNCC, a partir da análise documental. Por fim, reconhecendo as diferenças entre essas concepções e a similaridade no que tange à valorização de uma norma, apostamos no currículo narrativo de Goodson (2019) como uma alternativa produtiva para o avanço do debate.

A Defesa do Conhecimento Universal nos Currículos

Michael Young entende o conhecimento escolar como uma invenção social, resultado de processos históricos de disputa (SILVA, 2017). Se, no passado, o autor contestava o porquê de certos conhecimentos serem ensinados em detrimento de outros, desde a década de 2000, afirma que determinados saberes são legitimados não apenas por interesses, mas por serem capazes de fornecer explicações generalizáveis sobre fenômenos diversos (YOUNG, 2018).

Nessa linha, o currículo deve ser baseado no que o autor denomina de conhecimento poderoso, um conhecimento teórico que, por ser independente de contexto, busca a universalidade (YOUNG, 2018). Tal conhecimento – embasado principalmente nas ciências, mas também nas artes – apresenta fronteiras nítidas com os saberes cotidianos, esses dependentes de contexto e não generalizáveis. Dessa forma, a garantia do acesso ao conhecimento poderoso possibilita que o poder seja compartilhado por todos os estudantes.

Em certa medida, esses argumentos se aproximam da Pedagogia Histórico-crítica (PHC), proposta por Dermeval Saviani na década de 1980. O autor focaliza algumas questões que “pertencem legitimamente ao campo dos estudos curriculares” (SILVA, 2017, p. 63), quando afirma, por exemplo, que a prática educacional apresenta a especificidade da transmissão do instrumento cultural. Esse instrumento corresponde aos saberes sistematizados, interpretados por Saviani “como patrimônio da humanidade e não dos grupos sociais que deles se apropriaram” (SILVA, 2017, p. 63).

Ainda que não aprofunde nos processos de produção dos conhecimentos escolares, nem que se refira diretamente aos modos de seleção, como faz Young, Saviani (2019) argumenta que esses saberes são capazes de explicar fenômenos naturais e sociais por conta de sua produção histórica por meio do trabalho. A potencialidade desses saberes é sustentada pela observação de que a instituição escolar foi idealizada para a socialização desse conhecimento, sendo essa sua especificidade.

Assim, a similaridade entre os autores consiste na defesa de que a escola deve possibilitar o acesso de todos os estudantes aos mesmos conhecimentos: aqueles generalizáveis e capazes de emancipá-los de suas condições originais. Se por um lado é razoável pensar que a especificidade da escola é parcialmente garantida pelos saberes construídos nos cotidianos escolares, por outro lado, de

acordo com as argumentações de Young e Saviani, a defesa do caráter emancipatório parece se assentar de forma unidimensional. Como fixar previamente o que deve ser aprendido sem produzir exclusões e homogeneização?

Produção da BNCC em Disputa

O currículo nacional e a avaliação externa constituem tendências de políticas públicas que, progressivamente, se aprofundaram no Brasil, seguindo padrões neoliberais. Há um conjunto expressivo de determinações do governo federal desde o fim da década de 1990. Tais normatizações têm sido criticadas por mais favorecerem a regulação do que a emancipação da prática pedagógica, colocando foco sobre as definições curriculares e os grupos que as disputam. Embora um currículo nacional como a BNCC, para muitos governantes, tenha sido defendido para compatibilizar antigas políticas do país, o argumento legalista não pode ser tomado como justificativa. A BNCC não apenas subjaz um projeto de nação no seu conteúdo, bem como omite no processo os modos de produção curricular em bases democráticas.

Após a LDB/96 o anúncio da necessidade de uma base comum curricular provocou a produção de políticas curriculares que foi acompanhada por disputas por sentidos de currículo, em governos que ampliavam a influência neoliberal. A ação de organismos multinacionais e grupos empresariais - que protagonizam o alcance privatista sobre a educação pública, subordinando a cultura brasileira aos interesses do capital (MACEDO, 2016) - determinava as experiências educativas, relacionado a avaliações externas para verificar a consecução dos rendimentos dos alunos.

O empresariado continuou a exercer interferências na definição das políticas mesmo com rearticulações de ordem social no poder (MACEDO, 2016). Os governos de Lula e de Dilma Roussef não transpuseram as reformas curriculares de caráter prescritivo para toda a nação. As Diretrizes Curriculares Nacionais foram atualizadas no ano de 2010 e nos dois anos subsequentes, com uma linguagem mais sugestiva e de convencimento, mas seus temas e preocupações permaneceram na crença inabalável da relação entre educação escolar e desenvolvimento econômico (MOEHLECKE, 2012). O Plano Nacional de Educação (Lei 13.0005/14) tanto discerniu diretrizes de bases curriculares quanto definiu estratégias para demandar a elaboração de um currículo nacional, posteriormente denominado BNCC (MACEDO, 2016).

O primeiro projeto da BNCC começou antes da publicação do PNE. A Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) idealizou, possivelmente no ano de 2012, o GT-DiAD, formado por profissionais de diversos setores da educação. Embora tivessem se reunido para discutir e elaborar o documento, não conseguiram a devida aprovação. Em 2015, foi reestruturado o quadro de funcionários da SEB/MEC em conformidade com aqueles que concordassem com sua ideia para a criação de uma BNCC de maior atendimento ao setor produtivo/empresarial, associada a um processo internacional mais amplo de uniformização e centralização curricular, de avaliações padronizadas e de responsabilização dos professores (AGUIAR; TUTTMAN, 2020).

Parte das discordâncias com a BNCC era mais desfavorável à participação de grupos privatistas do que à ideia de currículo nacional, que poderia ser mantida desde que se mudasse os atores que a propunham. Ou seja, embora diversas

manifestações se pronunciassem contra o processo, outro número delas se contrapunha ao produto que, posteriormente, foi aprovado. Um bom exemplo é a contraposição da atual proposta de BNCC por integrantes do GT-DiAD, que disponibilizaram em 2018 o currículo elaborado enquanto estavam a cargo da SEB/MEC (BONINI; DRUCK; BARRA, 2018). Embora com concepções diferentes de educação pública em relação à BNCC, essa ação naturaliza a própria ideia de currículo comum e de regulação do ensino.

Se, por um lado, o projeto de BNCC que não foi levado adiante não apresentava uma correlação evidente com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), também não exibia uma abordagem detalhada em termos de conteúdos selecionados e de sequenciamento por disciplina e ano de escolaridade (SILVA; NETO; VICENTE, 2015). Enquanto as avaliações externas são criticadas por Young (2018) e Saviani (2019), a determinação dos saberes que devem ocupar espaço no currículo escolar é valorizada por esses autores, por mais que haja discordância quanto aos conhecimentos selecionados na BNCC, a julgar pela crítica do próprio Saviani (2016) a essa política curricular. Apesar dos distanciamentos sobre qual deve ser a norma, há uma concordância entre as teorizações desses autores e a BNCC: *deve haver uma norma*.

Deste modo, as disputas pela BNCC incluíram tanto a defesa de uma dada “base” e não a “outra” que foi aprovada, quanto a recusa em aceitar qualquer currículo nacional. Ainda que as motivações se distingam e argumentos sejam confrontados uns com os outros, o debate sobre o BNCC envolve não apenas oposições, mas também aproximações em relação ao controle e à regulação curricular. Neste ponto, retomamos a provocação do tópico anterior: como fixar previamente o que deve ser aprendido sem incorrer no apagamento de outros saberes que, por consequência, passam a valer menos nessa economia curricular?

Currículo Narrativo como Horizonte

Diante da recusa ou aceitação de um currículo nacional, como se colocar nesse debate reconhecendo o direito à diferença e, ao mesmo tempo, o direito ao acesso a conhecimentos estratégicos, ainda que suas definições sejam debatíveis, para a inserção no mundo? Sem poder nos alongar na discussão tratada por Macedo (2016) como conhecimento em si e conhecimento para algo, cabe pensar em possibilidades de produção curricular que coloquem diferentes saberes em diálogo, sem hierarquizá-los. É nesse sentido que a proposição de Ivor Goodson acerca dos currículos narrativos pode fertilizar esse debate e avistar caminhos para a prática curricular.

Goodson (2019) argumenta que currículos prescritos e suas relações com sistemas de avaliação expressam persistentes relações de poder que operam como um dos modos de reproduzir desigualdades. Ao se assentarem em definições pré-fixadas do conhecimento, assumindo uma legitimidade em critérios universais, tendem a desprezar os contextos em que os processos educativos se dão e promovem um distanciamento em relação às vidas dos estudantes. Nessa direção, o autor propõe a aprendizagem narrativa como resposta para situações vividas pelos estudantes, sugerindo uma alteração das finalidades educacionais: da priorização do conhecimento para um currículo como identidade narrativa, centrado na história de vida de cada estudante e produzindo significados em diálogo com pertencimentos culturais, contextos históricos e conhecimentos.

Essa proposição não pode ser conciliada com propostas de currículo nacional, as quais exibem enorme incongruência, sobretudo em países cuja desigualdade social é tão aguda. O argumento de Goodson (2019) se dirige tanto a um currículo sustentado por explícitos delineamentos econômicos quanto a outros que se filiam a processos menos agressivos que, entretanto, não abrem mão do controle, mesmo que com intenções sociais defensáveis. Todavia, a defesa de um currículo nacional não nos pode jogar para um falso debate sobre qual conteúdo de uma dada BNCC é mais defensável. Por sua vez, tampouco pode nos alienar do intenso jogo do poder econômico que sustenta a produção e aprovação da BNCC, bem como sua pretensa “implementação”.

A defesa de Lopes (2018, p. 27) acerca da “produção contextual do currículo” parece produtiva para se contrapor à ideia de um currículo nacional. A autora chama atenção que o vultoso investimento público colocado a serviço da elaboração da BNCC contrasta com as condições de trabalho, as remunerações dos docentes e a valorização da docência que, articuladas, favoreceriam essa produção contextual do currículo. Como a autora, também nos colocamos em favor dessa proposição contextualizada, a ser nutrida pelas vidas e experiências cotidianas dos sujeitos escolares, reconhecendo possibilidades de articulá-la à proposição de currículo narrativo de Goodson. Inspirados por essas reflexões, defendemos currículos que vinculem conhecimentos, vida e narrativa, enxergando diferenças que foram silenciadas, na direção contrária a tantas reformas centralizadas testadas na história da educação brasileira que continuaram produzindo exclusões.

Referências

AGUIAR, A.; TUTTMAN, M. Políticas educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputas de projetos. **Em Aberto**, v. 33, n. 107, 2020, p. 69-94.

BONINI, A.; DRUCK, I. F.; BARRA, E. S. O. (Orgs.). **Direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento na educação básica**: subsídios ao currículo nacional. Curitiba: UFPR, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – Educação é a Base. MEC/CONSED/UNDIME, Brasília, 599 p., 2018.

CORSETTI, B. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação da Unisinos. **UNirevista**, v. 1, n. 1, 2006, p. 32-46.

LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018, p. 23-27.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, v. 32, n. 2, 2016, p. 45-67.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, jan.-abr. 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento**, n. 4, 2016, p. 54-84.

SILVA, I. L. F.; NETO, H. F. A.; VICENTE, D. V. A proposta da base nacional comum curricular e o debate entre 1988 e 2015. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 51, n. 3, 2015, p. 330-342.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

YOUNG, M. Can 'powerful knowledge' be the basis of a school curriculum for all pupils? **The Japanese Journal of Curriculum Studies**, n. 27, 2018, p. 71-76.