

CENTRALIZAÇÃO E PADRONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS: POSIÇÕES E TOMADAS DE POSIÇÃO

Antônio Augusto Gomes Batista
Rosario Lugli
Vanda Ribeiro

Apresentação

Em junho de 2014, o Congresso Nacional aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Entre suas estratégias para a consecução de uma educação básica de qualidade e com um adequado fluxo, está o estabelecimento de uma “base nacional comum curricular”, organizada em torno da proposição, “para cada ano” (p. 28) dos níveis fundamental e médio, de “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as)”, (p. 13, por exemplo).

Antes da aprovação do PNE, a discussão sobre a existência de uma Base Nacional Comum (doravante BNC) causou polêmica. A discussão se estende hoje, após sua aprovação, com diferentes grupos disputando, na esfera do debate educacional, as finalidades e a natureza de uma BNC.

É nesse quadro de disputas que surge esta pesquisa. Ela foi demandada por um grupo de pressão posicionado a favor de uma BNC, que financiou um conjunto de investigações a fim de reunir elementos para orientar sua ação.¹ No nosso caso, tratou-se de coletar e analisar argumentos favoráveis e desfavoráveis de agentes envolvidos no debate sobre uma BNC. Nosso grupo de pesquisa aceitou a demanda com as seguintes condições: (i) que se tratasse de fato de uma investigação, com um objeto a ser construído, e não de uma pesquisa de opinião, diretamente orientada para a busca de incidência do grupo sobre políticas públicas e por essa busca influenciada; (ii) que os resultados da investigação fossem publicizados e servissem a todos os envolvidos no debate, e não apenas ao grupo que a havia demandado originalmente; (iii) que, de acordo com o código de ética na pesquisa, os entrevistados não fossem identificados,

¹ Trata-se de um grupo que reúne agentes com diferentes posicionamentos ideológicos, mas que compartilham o ponto de vista da necessidade da adoção de uma BNC. Entre seus membros estão deputados federais, secretários estaduais e municipais de Educação, representantes da Undime e do Consed, fundações familiares e empresariais, membros de conselhos estaduais, municipais e nacional de Educação, bem como organizações não-governamentais. Suas posições estão expressas no site “Base Nacional Comum da Educação” (<http://basenacionalcomum.org.br>). A demanda e o acompanhamento da investigação foram feitos pela Fundação Lemann, que também financiou a pesquisa. O aporte financeiro foi também fornecido pelas fundações Telefônica e Roberto Marinho.

sendo garantido seu anonimato em todas as etapas da investigação; (iv) que a pesquisa, como qualquer investigação, fosse submetida à avaliação da comunidade científica, para sua discussão e validação.

A pesquisa: objeto e metodologia

A pesquisa teve por objeto a construção do espaço de posições e das tomadas de posição – correspondentes a essas posições – sobre o debate a respeito do processo de centralização e padronização curricular.

Assim construído, o objeto de pesquisa se insere no quadro da sociologia de inspiração bourdieusiana, de modo central em sua teorização sobre os campos sociais,² compreendidos como espaços sociais relativamente autônomos do campo social mais amplo. Esses espaços são organizados com base num conjunto de relações e posições estruturadas em função de um objeto de disputa, em torno do qual agentes e grupos de agentes disputam entre si o poder de fazer valer, entre outras coisas, a visão legítima desse objeto. Isso tem como pressuposto que seus participantes partilham de um conjunto de valores e disposições – um habitus – que permite o reconhecimento do que está em jogo, bem como a disposição para jogá-lo de acordo com um determinado horizonte de possibilidades dado pelo próprio campo (sobre esse horizonte ou “espaço de possíveis”, ver BOURDIEU, 1994). Decorre da estrutura dos campos sociais que há posições relativas ao objeto em disputa com valores diferenciais de legitimidade dados pela posse dos capitais – próprios a cada campo – acumulados ao longo de uma trajetória. Isto implica que o espaço de posições é fortemente hierarquizado e que os agentes que possuem maior legitimidade num campo têm maior chance de fazer-se ouvir, de contar com a crença mágica no valor e na verdade de seu discurso (ver BOURDIEU, 1981).

Em espaços, como o educacional, em que há uma forte dependência do campo político – vale dizer, das instâncias decisórias centrais, Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE) e Congresso, bem como uma acirrada disputa em torno de quem possui autoridade para dizer a verdade sobre a educação. O grau de legitimidade dos agentes, quer dizer, sua capacidade de fazer-se ouvir e de contar com a crença no valor e na verdade de seu discurso, depende especialmente de sua proximidade com esse campo de poder político.

² Para uma apresentação ao conceito de campo, ver BOURDIEU (1983), e BOURDIEU; WACQUANT (1992).

Considerando esses pressupostos, a investigação realizou dois movimentos. Primeiro, buscou estabelecer os campos que buscam dizer a verdade sobre o currículo, isto é, que disputam entre si na discussão sobre os processos de centralização e padronização envolvidos na instituição de uma BNC. A análise de documentos, como artigos na imprensa, convidados para reuniões no CNE, no MEC, dos participantes do próprio grupo que demandou a pesquisa, bem como de entrevistas prévias com ex-burocratas do Ministério levou à construção de seis grandes espaços de disputa:

- (i) Sociedade civil
- (ii) Universidade ou academia
- (iii) Alta burocracia estatal (Secretarias e Conselhos de Educação e órgãos do MEC)
- (iv) Sindicatos
- (v) Docência da rede pública
- (vi) Gestão da rede privada

Em seguida, buscou-se realizar o que Bourdieu indica como necessário na construção de um campo (BOURDIEU; WACQUANT, 1992): estabelecer sua relação com o campo do poder. Buscou-se apreender a relação de proximidade dos agentes pertencentes aos espaços definidos acima com as instâncias que possuem o poder de decidir sobre o currículo: MEC, CNE e Congresso Nacional. Só então foram estabelecidas, em cada campo, as relações entre os agentes, e, ao analisar suas tomadas de posição, relacionados esses pontos de vista a suas posições nos campos, bem como a sua posição relativa às instâncias decisórias, vale dizer, ao campo político.

Esses movimentos definiram a metodologia de pesquisa. Selecionaram-se para entrevistas 100 nomes pertencentes aos distintos espaços envolvidos no debate, distribuídos em polos regionais para organizar a logística.³

Em razão de problemas de agenda, o conjunto do grupo acabou por ser constituído por 103 sujeitos, entrevistados entre os meses finais de 2013 e os iniciais de 2014, por uma equipe de pesquisadores contratados.⁴ As entrevistas foram, portanto, realizadas antes da aprovação do PNE e da consequente assunção do caráter obrigatório da BNC. Revelam um estado das relações de força do debate sobre a Base, não apenas por causa da aprovação do PNE, mas também porque mudam os agentes, que alteram

³ Região Sul: Porto Alegre e Curitiba; Sudeste: São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte; Centro-Oeste: Brasília; Nordeste: Recife e Fortaleza; Norte: Belém e Manaus.

⁴ Trata-se de uma equipe de uma empresa de pesquisa qualitativa de mercado, contratada com a finalidade de coleta de dados. A análise da condução das entrevistas mostrou, em geral, uma adequada condução. Em muitos casos, porém, percebeu-se uma intimidação dos entrevistadores diante dos entrevistados, bem como uma assunção do ponto de vista desfavorável à instituição de uma BNC, que resultou numa busca de condução das entrevistas.

suas tomadas de posição, seja porque deslocam suas posições no espaço, seja porque alteram seus pontos de vista.

As entrevistas basearam-se num roteiro semiestruturado. Dada a construção do objeto, apenas em seu final ele explorava diretamente a questão da BNC, por meio de uma definição “usual” e “instrumental” de base curricular, sobre a qual o entrevistado deveria se posicionar e comentar. Todo restante da entrevista, porém, solicitava que os entrevistados discorressem a respeito de um “currículo nacional” e sobre ele se posicionassem, examinando condições para sua concordância, bem como seus argumentos. Essa estratégia buscava evitar que os agentes se limitassem a manifestar sua opinião sobre um objeto pré-construído – a BNC, que seria explorada posteriormente –, para se concentrar nos *processos* que constituíam o objeto da investigação: a *centralização* das decisões sobre o currículo envolvida pela instituição de uma BNC, bem como a *padronização* decorrente. Trata-se de um movimento de centralização e de padronização que busca atuar não apenas sobre os demais documentos curriculares dos entes federados, bem como sobre as práticas curriculares das escolas.

Neste trabalho, examinam-se os dados relativos à parte das entrevistas: as tomadas de posição sobre a possibilidade de centralização e padronização curricular em nível nacional, deixando para outra ocasião a análise da parte induzida. Esta parte – por trazer uma definição de BNC – levou os entrevistados a manifestar sobretudo suas ressalvas à definição, não permitindo que eles desenvolvessem seus pontos de .

Com o objetivo de compreender tomadas de posição dos entrevistados na relação com sua posição no campo do debate educacional, buscou-se compor um largo espectro de pertença a esse campo: foram entrevistados oito professores de educação básica pública, seis gestores de escolas privadas, 17 dirigentes públicos (atuais e ex-secretários municipais e estaduais de Educação e secretários e coordenadores do MEC, 48 professores universitários, 15 representantes do chamado “terceiro setor” e da sociedade civil – organizações não governamentais, fundações familiares e empresariais, associações e movimentos de “advocacy” ou campanhas; três consultores e formadores de opinião que atuam junto a sistemas de ensino e órgãos públicos e privados, bem como junto à grande imprensa, um representante de órgão internacional; e, por fim, cinco sindicalistas.

Todas as regiões do país estão representadas no grupo; no entanto, há maior concentração de entrevistados na região Sudeste e no Distrito Federal, em decorrência

do número de profissionais e instituições do campo educacional dessas regiões que têm maior proximidade com a esfera de poder. Procurou-se, no caso dos acadêmicos, representar uma variedade de áreas de conhecimento da área educacional envolvidas nas discussões curriculares, daí sua sobre-representação. Foram entrevistados dez professores especialistas em currículo; quatro da área de Fundamentos da Educação; sete que pesquisam a educação de relações étnico-raciais; 14 que pesquisam o ensino de disciplinas específicas (como Língua Portuguesa, Matemática e História); e 13 que estudam política educacional, avaliação ou formação de professores.

A partir da análise das trajetórias dos sujeitos, construiu-se um mapa de posições (Figura 1) que tem como centro as instâncias jurídicas, sempre compreendidas como campo político ou do poder: o MEC, o CNE e o Congresso Nacional. Os entrevistados foram identificados por códigos e situados no mapa de acordo com sua proximidade em relação a esses lugares com poder de decisão, representados pelo centro. O mapa foi dividido em quadrantes, um para cada grupo de posições: academia, sociedade civil, sindicatos e gestão.

Como dizem respeito a esferas diferentes, os critérios para posicionamento dos agentes apresentam algumas variações. Eles são apresentados a seguir.⁵

⁵ Para o posicionamento de cada agente foram consultados currículos, entrevistas dadas à imprensa e levadas em conta informações coletadas junto aos próprios entrevistados sobre eles e sobre terceiros. Os indicadores de cada posição relativa dos agentes, bem como suas fontes, variaram, evidentemente de esfera para esfera.

Acadêmico (códigos 200) – este agrupamento toma o prestígio no campo educacional como primeiro indicador; se baseia, grosso modo, no prestígio da instituição a que o agente está vinculado – que se expressa no maior tempo de funcionamento, na presença de programas de pós-graduação com boa avaliação pela Capes e, de modo geral, na percepção da importância relativa das trajetórias, que se expressa no reconhecimento que só é possível pela partilha do habitus da academia. Por essa razão, a “escala de prestígio” dos agentes foi estabelecida pela análise de currículos Lattes (bolas de produtividade, posição da carreira universitária, prêmios e publicações internacionais) e confirmada por um grupo de quatro pesquisadores da área educacional.

Mais próximos ao centro do mapa ficaram os acadêmicos que já ocuparam cargos nas instâncias decisórias. Um segundo nível de influência é o das consultorias ao MEC. Mais para a extremidade esquerda foram situados os acadêmicos menos envolvidos na elaboração e implementação de políticas educacionais e, no alto, aqueles que se caracterizam como acadêmicos “puros”. Na intersecção entre este quadrante e o da Sociedade Civil ficaram os entrevistados que, tendo feito carreira na academia, têm se dedicado a prestar consultoria para organizações não governamentais. Embaixo, junto à linha dos “gestores”, estão os acadêmicos recém ingressos no campo.

Gestão (códigos 100) – este quadrante reuniu dirigentes públicos, políticos, burocratas de carreira e secretários de Educação. O critério para a maior proximidade com o centro foi o âmbito de ação: se municipal, mais distante, se estadual ou federal, mais próximo. A construção do mapa evidenciou, porém, nas trajetórias do campo acadêmico, um trânsito considerável entre o quadrante acadêmico e o da gestão educacional: quanto mais próximos das posições de maior poder com relação a questões curriculares no campo acadêmico, maior a tendência dos agentes a ocupar cargos de direção executiva, o que deslocou alguns dos professores universitários para este quadrante. Aqui, ao contrário do campo acadêmico, a acumulação de capital ao longo do tempo deixa de contar: gestores com larga experiência, mas que não possuíam um cargo que lhes permitiam o exercício de poder no momento das entrevistas ocuparam posições dominadas no campo.

Sociedade civil (códigos 300 e 500) – neste quadrante, localizam-se especialmente os representantes do chamado “terceiro setor”: ONGs, associações e consultores para grandes empresas educacionais e formadores de opinião, associações e movimentos de “advocacy” ou campanhas. Os próprios demandantes da pesquisa foram

incluídos na pesquisa e submetidos à mesma objetivação que os demais pesquisados. A coloração ideológica desse campo possui um espectro bastante amplo. Mais junto ao centro estão as entidades que têm se dedicado a discutir diretamente a questão do currículo nacional, mais precisamente da BNC e que dispõem de mais recursos para fazer pressão nas instituições centrais. Neste campo, capitais de natureza econômica e social tenderam a favorecer posições dominantes e, portanto, mais próximas do centro do quadrante.

Sindicatos (códigos 400) – estes foram hierarquizados segundo seu nível de abrangência: os federais antes que os estaduais e estes que os municipais.

Os professores de ensino fundamental e gestores de escolas particulares (códigos 01 a 08) – As entrevistas indicaram que esses professores das escolas públicas, considerados individualmente, não constituem agentes com influência na negociação dos projetos curriculares, o que é verdadeiro também para os gestores das escolas particulares de elite. Este é o grupo que se encontra no canto inferior esquerdo da Figura 1, próximo do grupo de gestão, mas não incluído nele, pois, além de possuírem uma natureza distinta, estão distantes dos círculos de poder e alheios ao debate sobre a questão do currículo, especialmente sobre a BNC. Embora tenham opiniões sobre os processos de centralização e padronização dos currículos, bem como sobre a BNC, o que as entrevistas revelam, para ambos os grupos, é que esse universo de questões se coloca para eles pela primeira vez.

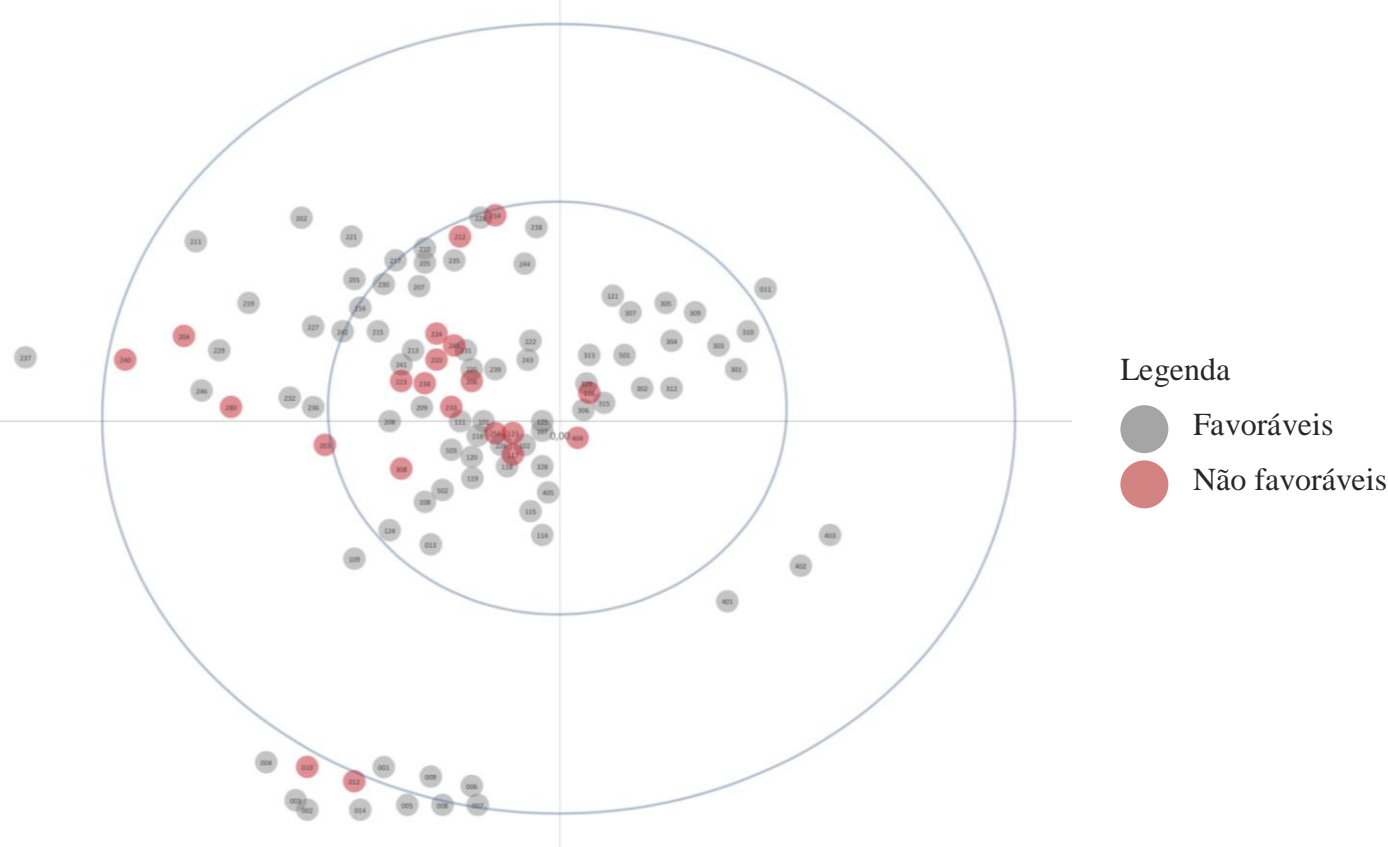
Uma última observação de natureza metodológica: a análise das tomadas de posição é de natureza qualitativa. Realizou-se uma análise de conteúdo das entrevistas de cada agente de cada campo, de modo a construir suas tomadas de posição – compreendidos aqui como construções abstratas. Essa análise não autoriza, portanto, qualquer generalização ou quantificação.⁶ A metodologia de pesquisa não autoriza, portanto, conclusões como: “metade é favor” ou “65% são contra”. O que se apreende são pontos de vista que podem ser, no caso de grupos com maior representação, com base numa análise feita a partir de um objeto construído teoricamente, relacionados a posições ocupadas no campo educacional.

Um contínuo de tomadas de posição: dos absolutamente contrários aos absolutamente favoráveis a uma centralização e padronização dos currículos

⁶ Para a análise, construiu-se uma base de dados informatizada.

Para analisar as entrevistas, fez-se a uma primeira linha de corte: quando perguntados a respeito de sua opinião sobre o estabelecimento de um currículo nacional no país, os entrevistados responderam se eram favoráveis ou contrários (ver Figura 2). Foi esse posicionamento inicial que gerou a classificação “contrários” e “favoráveis”.

Figura 2 - Entrevistados a favor ou contra um Currículo Nacional



Fonte: Elaboração própria.

Pode-se observar que ocorre uma maior concentração de pontos de vista contrários a uma padronização curricular nacional ao redor das instâncias decisórias. Apesar disso, se também se leva em conta o conjunto de tomadas de posição favoráveis junto às mesmas instâncias, o que a Figura 2 parece evidenciar é uma forte correlação de forças, especialmente nas posições mais influentes dos campos da gestão e da academia. Nesse último caso, é interessante notar que as tomadas de posição desfavoráveis a uma centralização e padronização curricular se originam da área do currículo e de política educacional, sobretudo, sendo praticamente ausentes nas áreas de ensino de disciplinas e de avaliação educacional, independente do grau de influência e, portanto, dos capitais acumulados e do tempo de ingresso no campo. Parece que a oposição reproduz uma oposição maior que divide o campo da academia: a divisão entre especialistas em currículo e em política educacional e especialistas no ensino de disciplinas. Isso talvez expresse a mesma divisão, nas faculdades de Educação que separa os departamentos ditos “teóricos”, de políticas, currículo e fundamentos, e o departamento de prática e metodologia de ensino, e, desse modo, a divisão entre teoria e prática que é constitutiva do campo. Parece também que a divisão reproduz, dada a maior adesão dos especialistas em avaliação educacional, a profunda oposição que marca, hoje, o campo educacional, entre os agentes sobre o modo de regulação do sistema educacional público.

Ao que tudo indica, portanto, o fator “disciplinar” e as disputas em torno dos modos de regulação parecem ter um peso maior na construção das disposições favoráveis ou contrárias à centralização e padronização dos currículos do que outros fatores. Evidentemente, uma exploração mais detalhada e aprofundada do campo universitário educacional é necessária para o aprofundamento dessas hipóteses.

No caso da gestão, trata-se de um grupo de agentes com forte poder de oposição, pois pertencente aos quadros das instâncias decisórias. Um dado importante é que esse grupo se articula em torno de agentes que migram do campo da universidade. É desse mesmo grupo que se origina a única oposição que surge no campo da sociedade civil, manifestada por agente que, por sua vez, migra do campo da administração pública e nele investe as disposições compartilhadas pelo grupo. O campo da sociedade civil, portanto, independentemente da coloração ideológica dos agentes – que possui um arco bastante amplo – assume tomadas de posição bastante uniformes e favoráveis a uma BNC. Voltando ao campo da gestão, um dado importante é que, apesar do grupo de agentes contrários, há outros favoráveis dentro do próprio MEC e de outras instâncias

decisórias e, especialmente, naquelas posições onde se poderia crer que não se encontrasse – dado o discurso de uma suposta perda de autonomia dos entes federados pela centralização curricular – entre secretários estaduais e municipais de Educação.

Essa oposição entre favoráveis e desfavoráveis, porém, tende a se diluir após uma análise mais aprofundada das entrevistas: ela mostra que não parece haver uma forte polarização entre os agentes. Há nuances nos argumentos que sustentam as diversas tomadas de posição que terminam por diluir as oposições entre os dois grupos.

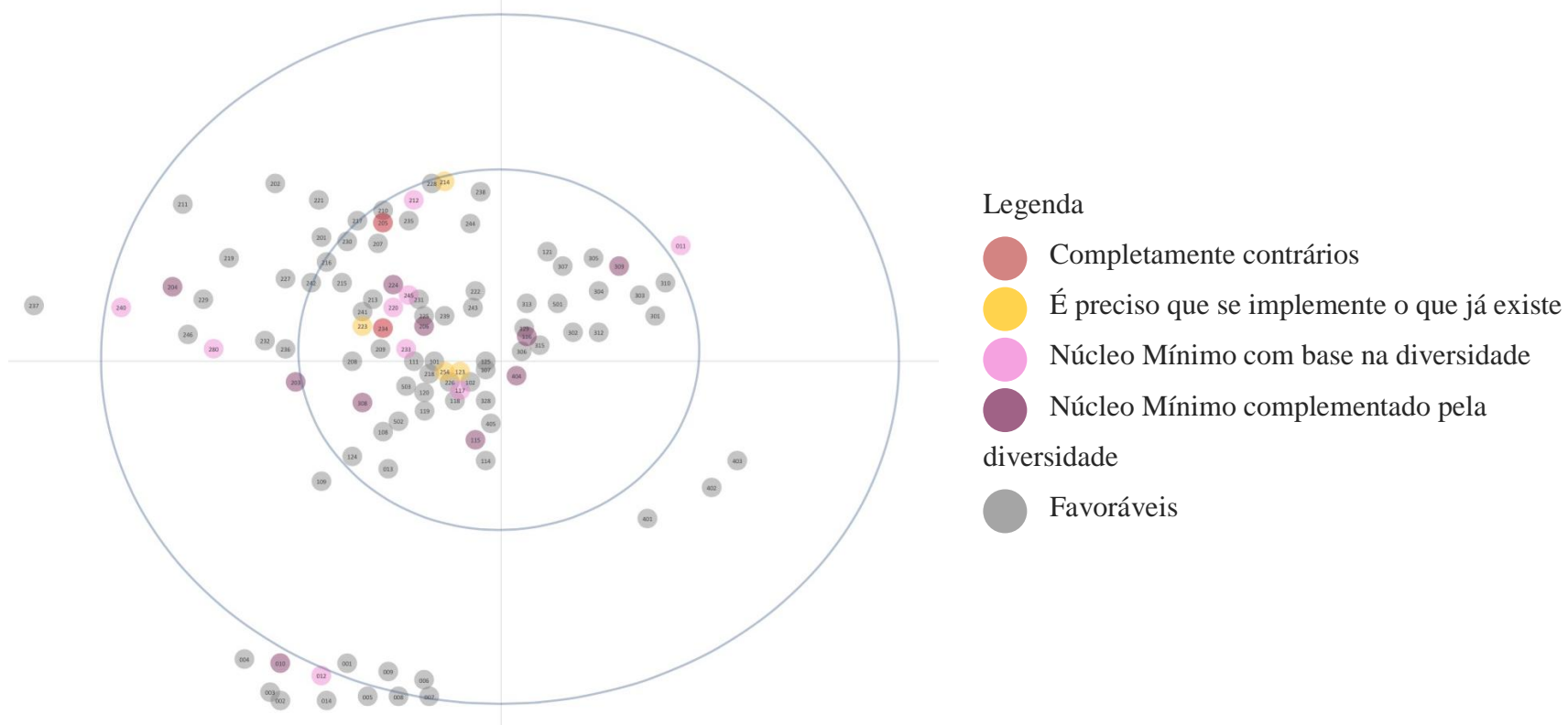
Por um lado, muitos dos opositores a uma forte centralização e padronização expressa por um currículo nacional admitem a possibilidade de uma orientação curricular central desde que constituída por um mínimo de – aqui a terminologia é movediça – “expectativas”/ “conteúdos” / “direitos de aprendizagem” / “objetivos”, e com a condição que se contemple a diversidade cultural que caracteriza o país, bem como a diversidade de práticas e experiências pedagógicas existentes. Por outro lado, muitos dos favoráveis a um currículo nacional fazem também a mesma ressalva – isto é, admitem essa centralização e padronização desde que seja relativamente branda: deve apresentar um mínimo de “conteúdos” e contemplar a questão da diversidade. Disso resulta que muitas tomadas de posição indicadas no mapa como contrárias ao currículo nacional terminam por ser coincidentes com as favoráveis quando os argumentos são examinados em detalhe, tendo um conjunto de “conteúdos” mínimos e o respeito à diversidade como denominadores comuns.

Essas nuances podem ser representadas como um *contínuo* (Figuras 5 e 6, comentadas mais à frente), em função dessa percepção de inexistência de uma separação claramente definida entre os que se posicionaram de forma contrária e os que se posicionaram de forma favorável a um currículo nacional. Desse modo, a noção de contínuo, de um deslocamento gradual, que vai dos que são absolutamente contrários a qualquer definição curricular ou padronização nacional até os que consideram que se deve definir com detalhe tudo o que é ensinado nas escolas para orientar inclusive a formação de professores, parece ser adequada. É importante observar que os polos do contínuo – pontos de vista fortemente favoráveis ou contrários – possuem pouca representatividade no conjunto e são quase todos de pessoas vinculadas à academia, podendo-se supor que esse campo seja o espaço por excelência das lutas em torno do currículo.

Conforme se depreende da Figura 3, a pesquisa indica cinco categorias de pontos de vista entre os que se declararam contrários a um currículo nacional: (i) aqueles

completamente contrários; (ii) aqueles que consideram a discussão desnecessária, porque este já existe e precisa ser implementado; (iii) aqueles que o aceitariam se fosse constituído por um núcleo mínimo elaborado com base em conteúdos que se reportam à diversidade; (iv) os que o aceitariam se fosse constituído por um núcleo mínimo de conteúdos universais, complementado localmente por conteúdos relativos à diversidade local e ao que por comodidade se convencionou chamar “minorias”.

Figura 3 – Detalhamento das posições dos entrevistados contrários à Base Nacional Curricular Comum



Fonte: Elaboração própria.

Para aqueles contrários a um movimento de centralização e padronização dos currículos (com a exceção dos que consideram o debate desnecessário), há dois conjuntos de argumentos centrais. Ambos se baseiam na ideia de que a padronização dos currículos envolve também um empobrecimento – com fortes consequências políticas – tanto da diversidade das práticas e experiências pedagógicas em curso, quanto da diversidade da vida de professores e alunos, que podem encontrar na escola um espaço para construção de suas identidades, para saber de si – de sua condição e história, de invenção de seu projeto de futuro – e dos outros. Ambos buscam romper com a histórica função homogeneizadora da instituição escolar, buscando pensá-la como uma instituição que promove a diferença. Nesse quadro, os dois conjuntos de argumentos negam a ideia de um projeto de nação único que estaria subjacente à proposição de um currículo nacional. De acordo com o primeiro conjunto de argumentos, a negação é necessária porque estão em disputa, no país, diferentes projetos de nação, expressos por distintas práticas pedagógicas de grupos sociais e de redes de ensino que seriam anuladas pelo movimento de padronização curricular central – daí suas graves consequências políticas, especialmente para as forças sociais que se opõem hoje a grandes interesses econômicos das camadas dominantes. De acordo, porém, com um segundo grupo de argumentos, a negação de um projeto de nação pressuposto num currículo nacional seria necessária pela própria natureza anacrônica da ideia de um projeto nacional – um ideal da modernidade – incapaz de sobreviver às forças centrífugas das identidades pós-modernas, diversas e móveis, que demandam um currículo baseado não na transmissão de um conjunto de conhecimentos comuns, mas na construção de experiências cujo centro é a possibilidade, na escola, produção das identidades diversas em confronto com a norma. Por essa razão, nesse quadro argumentativo, não faz sentido possuir um núcleo comum, em geral compreendido como conhecimentos “universais”, ao qual se acrescentariam conteúdos “locais” ou relacionados a grupos sociais compreendidos como “específicos” ou “minorias”: indígenas, quilombolas, negros, não heterossexuais, por exemplo, pois esses conteúdos seriam “penduricalhos”, não fariam parte do “comum”, seriam conteúdo sobre os “diversos” para os próprios “diversos”.

Por fim, para os dois grupos de argumentos é a escola, em seu cotidiano o local por excelência da construção do currículo, não como um documento normativo, mas como uma prática coletivamente construída.

Uma categoria que se destaca entre os contrários à centralização e padronização curricular remete à inutilidade da discussão do tema, uma vez que, segundo alguns entrevistados, já existe um currículo nacional. Muitos chamam a atenção para o controle do currículo exercido, progressivamente, desde os anos 1990, pelas avaliações em larga escala. Elas teriam promovido não apenas uma definição de conhecimentos a ensinar, mas também uma radical redução do currículo: do conjunto de conhecimentos, valores, modos de ser e de fazer envolvidos no processo educativo, a um conjunto de competências a serem desenvolvidas. Essas competências, por sua vez, foram reduzidas a capacidades abstratas de leitura e matemática e, ao se estabelecer uma estreita relação entre sua aquisição e uma idade ou um período da escolarização, contribuído para a exclusão ou para a estigmatização dos alunos que, muito afastados do universo escolar, não alcançavam essas “expectativas”. Outros entrevistados, porém, reconhecem a existência de um currículo nacional, mas não como um currículo de fato, já em ação, mas como um documento oficial. Para eles já existem documentos oficiais centrais que padronizam os currículos e programas de ensino, mas esses documentos não foram efetivamente implementados, como, para alguns, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e, para outros, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Para estes, há uma expectativa excessiva na elaboração de documentos curriculares como motor de mudança educacional. Mais importante seria investir na carreira e na formação dos docentes, em suas condições de trabalho, na infraestrutura escolar, na organização e estrutura dos sistemas educacionais.

Os pontos de vista mais ao centro do contínuo, ainda no âmbito dos contrários ao estabelecimento de um currículo nacional, tendem a admitir, porém, certa centralização e padronização, desde que se considere uma série de questões que dizem respeito, sobretudo, à diversidade. Ou seja, consideram que, caso esses processos ocorram, deva-se estabelecer um núcleo mínimo de conhecimentos comuns, de fato essenciais para os processos de escolarização, mantendo a maior autonomia possível para as escolas e para os sistemas de ensino contribuírem com aquilo que consideram específico. Quando instados a definir o que seria compreendido por esse núcleo mínimo, aparece uma posição que defende que seja construído a partir da diversidade cultural e social. Aqui, duas visões se manifestam: por um lado, aquela que, como se evidenciou mais acima, incorpore o local e a visão das supostas minorias e o conflito de pontos de vista como parte do conteúdo curricular; por outro lado, aquela que defende uma superação de uma visão hegemônica da história, da geografia, do ensino de língua, que é, afirma-se,

geralmente formulada em ambientes urbanos, de matriz europeia. Tais pontos de vista defendem, de certo modo, uma inversão das relações de poder que, segundo essa perspectiva, estão envolvidas na construção do currículo, propondo um processo que vá “de baixo para cima”.

No contínuo de argumentos e pontos de vista, a ideia de que é positivo que a escola tenha uma rica interlocução com as realidades locais e a diversidade sociocultural não é exclusiva dos agentes que fazem oposição a um currículo nacional. Ela é também mobilizada por muitos dos entrevistados favoráveis a processos de centralização e padronização curricular, particularmente pelos que podem ser chamados de “moderados” nas posições centrais do contínuo. Da parte desses últimos, há bastante receio que esses processos sirvam para reforçar desigualdades existentes no país.

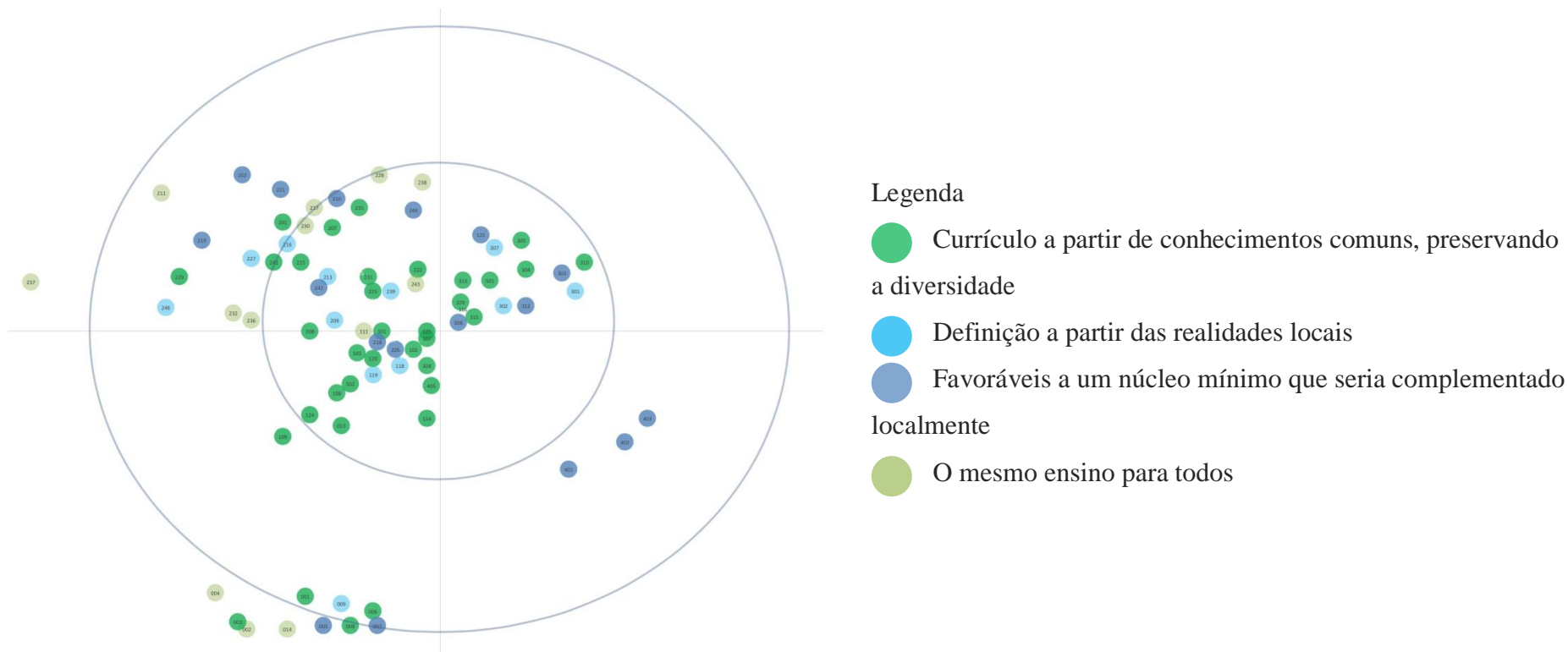
É importante ressaltar que, tal como se observa na imagem que representa o contínuo dos argumentos (Figuras 5 e 6), existe uma sobreposição entre o bloco mais à esquerda do grupo contrário a padrões nacionais e o bloco mais à direita do grupo favorável. Em outras palavras, se as Figuras 5 e 6 fossem postas em linha, teríamos uma progressão que iria dos absolutamente contrários a qualquer padronização, e que tendem a compreender a escola como o espaço por excelência de produção do currículo, aos absolutamente favoráveis ao máximo de padronização, defensores de um currículo único e detalhado. Entre um extremo e outro há uma gradação, baseada na admissão de algum elemento comum para orientar as escolas, bem como no grau de importância atribuída ao local e à diversidade.

O contínuo favorável contempla, no que se refere à extensão do currículo, duas grandes posições que se desdobram: a do “núcleo mínimo” e a do “núcleo comum”. Esta diferenciação remete à extensão dos “conteúdos” que seriam objeto de padronização nacional. Os que defendem um “núcleo comum” consideram que este não deve contemplar apenas o mínimo de conhecimento necessário, uma vez que este acabaria se tornando a totalidade do currículo nas regiões em que as escolas são mais precarizadas. Quanto mais a tomada de posição é a favor da centralização e padronização dos currículos, maior é a defesa de um “núcleo comum”; quanto mais moderada é a tomada de posição, maior é a defesa de um núcleo mínimo. Nesse último caso, a mesma preocupação com escolas e redes de ensino aparece: no quadro das avaliações de larga escala, o foco em resultados levaria essas escolas e redes ao abandono de temas locais e significativos porque geraria, a priorização dos conteúdos relativos a habilidades mais diretamente cobradas nos testes.

Quanto mais forte é a adesão a um currículo nacional – sempre aqui compreendido como processos de centralização e padronização – menor é a adesão a “conteúdos” ou experiências relacionados à diversidade, bem como à iniciativa dos entes federados, das escolas e docentes na construção do currículo, seja na afirmação de sua autonomia relativa, seja no estabelecimento de elos com contextos locais. O contrário é também verdadeiro: quanto menor a adesão, maior a afirmação de um currículo que tem como centro a diversidade e o local e com maior abertura à iniciativa dos entes federados e dos educadores.

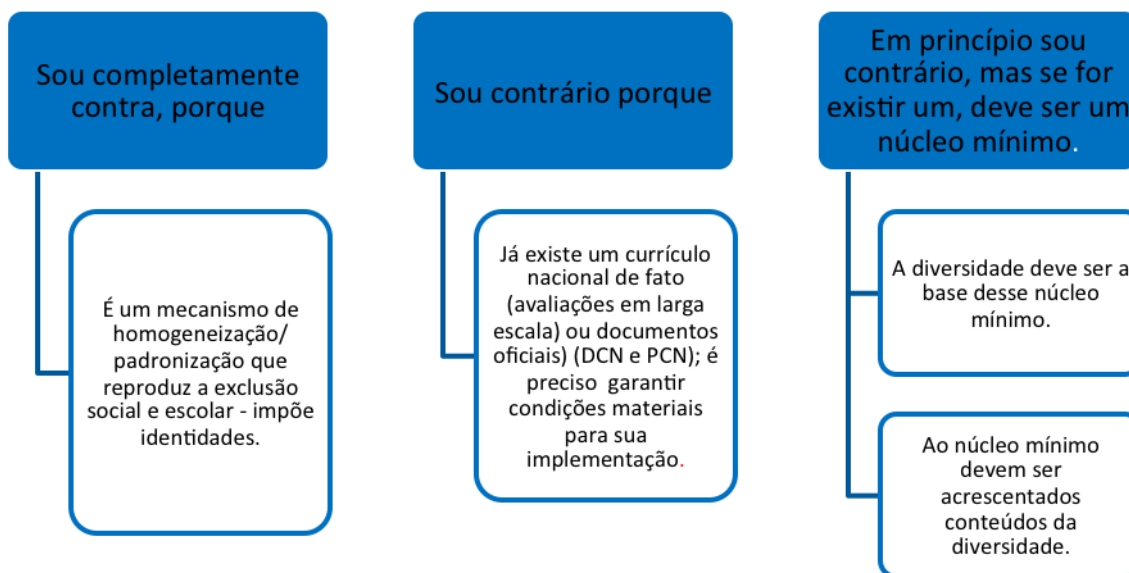
Essas duas tomadas de posição extremas orientam-se por certa busca de justiça. Ambas parecem partir de um princípio de justiça distributiva: o conhecimento, compreendido como um bem de natureza universal que deve ser igualmente distribuído. Nas tomadas de posição mais extremadas, essa justiça distributiva tende a assumir um caráter meritocrático: trata-se de um saber de excelência, a ser distribuído a todos igualmente, para que todos tenham iguais chances. Daí uma defesa de que esse currículo seja invariável em todo país, não importando o público, nem o local, nem dependência administrativa, devendo ser o mesmo para escolas públicas e privadas. Nas posições mais extremadas, a justiça assume um caráter mais equitativo: dar o mesmo aos diferentes, esperando os mesmos resultados, é uma forma de injustiça; um núcleo comum, por exemplo, que define em pormenor e a priori formas de progressão e de compassamento (BERNSTEIN, 1990), desconsidera as relações entre os objetos de conhecimento e o universo sociocultural do aluno, acabando por transformar a diferença diante do saber em desigualdade diante do saber, em outras palavras, em deficiência. Nas posições moderadas, a justiça assume ainda um caráter simbólico e não apenas distributivo: trata-se também – ao trazer a cultura daqueles tidos como “outros” – de uma política de reconhecimento e de valorização.

Figura 4 - Conjuntos dos posicionamentos favoráveis



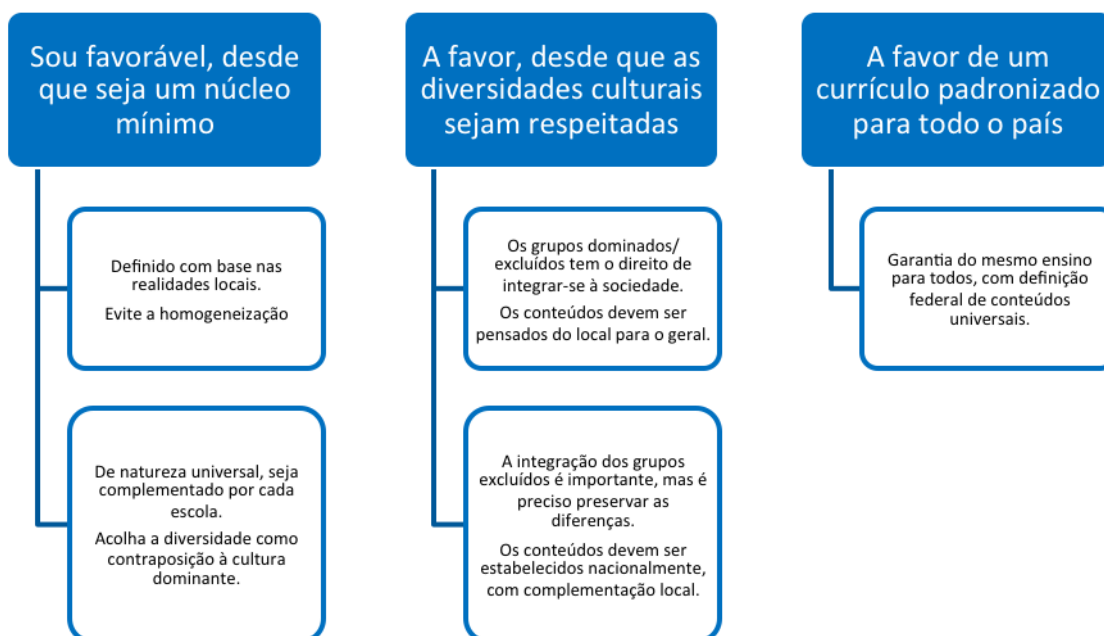
Fonte: Elaboração própria.

Figura 5 - Contínuo de argumentos dos entrevistados contrários à padronização curricular



Fonte: Elaboração própria.

Figura 6 - Contínuo de pontos de vista dos entrevistados favoráveis à padronização curricular



Fonte: Elaboração própria.

A análise da distribuição das tomadas de posição favoráveis no campo do debate educacional (Figuras 4, 5 e 6) evidencia fenômenos interessantes. Primeiramente, tanto os administradores quanto os membros da sociedade civil parecem optar por uma

espécie de solução de compromisso entre as tomadas de posição extremadas e moderadas: há certa uniformidade, nas duas esferas, na defesa por um currículo nacional baseado num núcleo composto por conhecimentos comuns, *mas* que respeita a diversidade. Trata-se de uma uniformidade que esconde, porém, uma grande heterogeneidade, pois a categoria argumentativa é, muitas vezes, uma estratégia discursiva que esconde uma forte adesão, na realidade, a orientações curriculares centralizadas e padronizadas, organizadas em torno do princípio do mérito, especialmente de agentes posicionados no campo da sociedade civil.

Por essa razão, a disputa entre tomadas de posição é maior no campo da sociedade civil, no qual as instituições situadas mais à esquerda no campo do ideário político e pedagógico tendem a estar mais abertas ao local e ao diverso. Nenhuma das instituições dessa esfera e nenhum dos agentes da esfera da gestão assume abertamente uma tomada de posição extrema, de que todas as escolas brasileiras devem seguir uma única orientação curricular. Apesar disso, muitos agentes defendem essa posição, mas ela aparece de eufemizada, por meio da defesa de um núcleo comum e do respeito à diversidade.

É no campo acadêmico que essa tomada de posição se manifesta de modo aberto. Não foi possível apreender entre os favoráveis traços comuns relevantes a uma leitura sociológica: são docentes com distintos graus de prestígio, de diferentes áreas da educação, com diferentes tempos de ingresso no campo. É interessante que a tomada de posição, como se verá mais à frente, é compartilhada com docentes da educação básica. O sentido dessa tomada de posição, porém, é também variado e distinto daquele encontrado no campo da sociedade civil: o que se encontra no campo acadêmico é a defesa de uma escola única, de um lado, ou, de outro, de uma escola que transmite uma “cultura comum”, sempre como fator de equidade.

Tendo em vista o conjunto dos agentes favoráveis a processos de centralização e padronização, entretanto, o ponto de vista que predomina é o moderado: deseja-se que a definição seja feita a partir de realidades locais e que se constitua em torno de um núcleo mínimo, completado localmente. Aqui tampouco se pode apreender elementos comuns aos agentes em torno de uma ou outra posição.

A fala dos entrevistados com trajetórias na gestão educacional é marcada pelas questões de ordem prática e administrativa, ou seja, mesmo que falem a partir de princípios, enfatizam mais claramente os embates políticos e as questões relativas à implementação de um currículo nacional. Boa parte deles defende, como já se indicou, a

ideia de um núcleo comum, respeitada a diversidade, mas as entrevistas expressam claramente o desejo de uma definição mais detalhada de objetivos e conteúdos.

Os gestores de escolas particulares de elite (códigos 09 a 14 na Figura 4) evidenciaram, pela natureza das respostas, distância do debate tal como é feito pelas outras categorias de entrevistados. Metade deles se posicionou contrariamente a qualquer tipo de padronização curricular e o restante (com uma exceção) defendeu a flexibilização de um eventual currículo nacional para permitir a adequação às peculiaridades locais. No caso desse grupo, isso diz respeito tanto à possibilidade de realizar experiências diferenciadas de ensino, em termos de metodologia e organização dos conteúdos, como ao atendimento de públicos específicos no mercado educacional.

Os pontos de vista advindos de membros de sindicatos mais influentes se estruturam mais fortemente contrários à padronização curricular, utilizando o argumento da preservação da autonomia de trabalho dos professores, enquanto que os menos influentes admitem uma centralização e padronização curricular. Trata-se, provavelmente, de um efeito de posição do campo: quanto mais próximos ao cotidiano dos sistemas de ensino, mais favoráveis a esses processos (com adequações às realidades locais).

Os discursos dos professores de educação básica mostram distância do debate, evidenciado que as questões não fazem parte de seu horizonte de problemas cotidianos. Essa situação fez com que suas entrevistas tenham sido qualitativamente diferentes das demais. Acredita-se que, para que os pontos de vista desses professores com relação a um currículo nacional possam ser devidamente mapeados seja necessário desenvolver uma pesquisa com uma amostra representativa e/ou com outro tipo de abordagem, que dissesse mais respeito às implicações cotidianas de distintas perspectivas curriculares. As entrevistas indicam que a questão curricular chega de modo mediado pelas diferentes instâncias administrativas e políticas, de modo que não é percebida como proposta política pelos professores em seu cotidiano. No entanto, dentro dos limites assinalados, esses entrevistados expressaram um ponto de vista a favor de um currículo nacional, ora pensado como apoio para as suas práticas, ora como grandes linhas dentro das quais eles poderiam fazer funcionar seus *estilos didáticos*.

Referências

BERNSTEIN, B. **Class, code and control**: the structuring of pedagogic discourse. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1990.

BOURDIEU, P. Algumas propriedades dos campos. In: _____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 89-94.

_____. **Raisons pratiques**. Paris: Seuil, 1994.

_____. Décrire et prescrire: Note sur les conditions de possibilité et les limites de l'efficacité politique. **Actes de la recherche en sciences sociales**, n. 38, p. 69-73, mai 1981.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: 2014.