

“O avesso do avesso” ou uma base curricular para o Brasil

CESAR CALLEGARI

Sociólogo, diretor da Faculdade Sesi de Educação, presidente do Instituto Brasileiro de Sociologia Aplicada e conselheiro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Foi secretário de Educação Básica do MEC (2012), secretário de Educação do Município de São Paulo (2013-2014) e diretor de operações do Serviço Social da Indústria (Sesi-SP, 2010-2011)

Em matéria de currículo da Educação Básica, no Brasil “o carro anda na frente dos bois”. Pois, ao contrário de ser o resultado de sucessivas pactuações decorrentes de amplos debates e intensa participação social, aquilo que é ou deveria ser ensinado pelas escolas vem sendo fortemente influenciado pelos exames de larga escala como o Enem e a Prova Brasil, pelos grandes vestibulares e pela indústria do material didático. Isso precisa ser corrigido, “virar do avesso o que está do avesso”.

Quando se trata de poder, não existe vácuo. Se há lugar vazio, alguém ocupa. Já que o País não possui uma Base Curricular Nacional Comum (BCNC) definidora dos direitos e objetivos de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, tudo aquilo que deveria ser consequência se faz essência, e o que deveria ser produto acaba sendo produtor de orientações (precárias) no dia a dia das escolas brasileiras. Esse problema começa a ser enfrentado agora.

Com toda propriedade, a primeira estratégia relacionada ao atingimento da meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE) – fomentar a qualidade da Educação Básica – indica “a necessidade de estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a base nacional dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local”. De fato, há muito tempo, desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, já se afigurava um diagnóstico que se tornaria recorrente até os dias de hoje: a Educação brasileira é fragmentária e desarticulada. Ao incluir o tema como prioridade, o PNE se ancora na Constituição Federal e dá consequência ao comando contido no art. 26 da Lei nº 9.394/96, a LDB, que estabelece que “os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”. É importante notar que com o PNE, pela primeira vez em documentos legais, aparece a expressão “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”, em substituição a “expectativas de aprendizagem”, que até então vinha sendo empregada. A novidade se baseia num conceito relevante: a Educação de qualidade é um direito dos sujeitos, portanto subjetivo, e não mais uma possibilidade (expectativa) a eles relacionada. Novidade, aliás, inaugurada por ocasião do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), de 2012, quando se estabeleceu uma base curricular nacional para o ciclo composto pelos três primeiros anos do Ensino Fundamental, com todas as repercussões dela decorrentes. Trata-se da mais recente experiência brasileira de pactuação de um currículo nacional. Dela derivou a organização de um material didático específico, de um enorme programa de formação de professores alfabetizadores e de um sistema próprio de avaliação, a Avaliação Nacional de Alfabetização, realizada pelo Inep já por duas edições, envolvendo mais de 2,5 milhões de alunos em cerca de 50 mil escolas. As lições extraídas do Pnaic podem iluminar os caminhos que agora serão seguidos.

À guisa de orientações curriculares, existem documentos basilares como as recentes Diretrizes Curriculares Nacionais e ainda os onipresentes Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que datam de 1997. Mas eles são muito genéricos e incapazes de exercer um papel de organizador do Sistema Nacional de Educação. Nos últimos dez anos, o Conselho Nacional de Educação realizou um vigoroso esforço e formulou uma série de diretrizes curriculares e operacionais, criando novas normas ou atualizando anteriores. Entre elas, pode-se destacar as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7, de 2010, e Resolução nº 4, de 13 de junho de 2010), as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009), as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 4/2011 e Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012). O resultado desse trabalho é hoje matéria originária do que vier a ser produzido em termos de currículo nacional. No entanto, na esteira do que vem ocorrendo há décadas com documentos semelhantes, parte nobre de seu conteúdo, em especial no que diz respeito à sua estrutura conceitual e filosófica, resta ignorada pela grande maioria dos educadores e educandos brasileiros. Mais conhecidas são apenas as suas partes que prescrevem disciplinas e cargas horárias. Além desses detalhes, o que se conhece desses documentos? Pouco. Em que medida são levados em consideração na formulação dos projetos de escolas e redes de ensino? Raramente. Até que ponto eles vêm inspirando os trabalhos de ensino, pesquisa e extensão das universidades brasileiras? Talvez naquelas instituições engajadas mais diretamente na cooperação com a Educação Básica, as que participam dos programas nacionais do livro didático e de avaliação ou as poucas que se dedicam ao assessoramento direto a gestores e equipes escolares. Fora isso, essas diretrizes são objeto de atenção de poucos docentes e pesquisadores. Falta um estatuto curricular mais objetivo e operacional.

Neste ponto, não se pode deixar de registrar, elogiando, o esforço de algumas redes e sistemas de ensino que lograram cons-

truir referenciais curriculares próprios e, a partir deles, organizaram a produção de materiais, sistemas avaliativos e a formação de professores. Esses casos mostram, de maneira convincente, que todos os progressos significativos experimentados pela Educação Básica brasileira nos últimos dez anos sempre estiveram associados a alguma forma de inovação e padronagem curricular. Alguns exemplos: o Ceará, quanto à alfabetização na idade adequada e nos anos seguintes; Minas Gerais e a cidade de São Paulo, no Ensino Fundamental; Pernambuco e Rio de Janeiro, com relação ao Ensino Médio. São apenas alguns casos, entre outros possíveis, de reformas educacionais promissoras porque foram capazes de articular ao currículo uma série de outras mudanças. Contudo, nas redes públicas esses casos são exceção a confirmar regra. Do que se conclui que sem currículo como base não pode haver avanços consistentes.

O fato é que, na falta de propostas mais objetivas, muitos educadores e escolas não têm uma visão clara de um projeto curricular e poucos conseguem reunir condições adequadas para colocar em prática o seu potencial criativo, inovador e encantador, tão necessários para estimular e garantir a aprendizagem dos estudantes. Sem referenciais suficientes e atuando em meio a baixas condições de trabalho, muitos desses profissionais se sentem isolados em suas unidades, não se consideram partícipes de um projeto pedagógico coletivo, não sabem como superar suas deficiências formativas, não conseguem aproveitar todas as possibilidades do material didático à sua disposição e desconhecem ou não sabem como lidar com os resultados das avaliações. Portanto, heroicamente, acabam fazendo o que sabem e o que podem, nem sempre o que é necessário.

O resultado dessas deficiências aí está: mais de um quarto das crianças brasileiras ainda não sabe ler, escrever e contar depois de três anos frequentando escola, quando todos deveriam estar alfabetizados. Apenas 54% dos jovens conseguem concluir o Ensino Médio com 19 anos e os que conseguem chegar a esse ponto carregam severos déficits em relação aos conhecimentos esperados e necessários para a continuidade dos estudos ou para sua inserção no mundo do trabalho. Os quadros seguintes dão um panorama dos indicadores de nossos desafios em Educação. >

| TABELA 1 ENSINO MÉDIO – BRASIL | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|-------------|
| Indicador | Ano | Dado |
| Taxa de reprovação | 2014 | 12,1% |
| Taxa de abandono | 2014 | 7,6% |
| Taxa de distorção idade-série | 2014 | 28,5% |
| % de jovens de 19 anos que concluíram o EM | 2013 | 54,3% |
| % de jovens de 15 a 17 anos que só trabalham | 2013 | 8,8% |
| % de jovens de 15 a 17 anos que nem estudam nem trabalham | 2013 | 12,8% |
| % de matrículas em tempo integral | 2014 | 5,4% |
| % de professores com licenciatura na área em que atuam | 2013 | 48,3% |
| % de professores com licenciatura na área em que atuam – matemática | 2013 | 63,4% |
| % de professores com licenciatura na área em que atuam – português | 2013 | 73,2% |
| Taxa de alunos com aprendizado inadequado no Saeb para o 3º ano do EM – matemática (3º ano do EM) | 2013 | 90,7% |
| Taxa de alunos com aprendizado inadequado no Saeb para o 3º ano do EM – português (3º ano do EM) | 2013 | 72,8% |
| Taxa de alunos do 3º ano do EM com aprendizado inadequado para o 5º ano do EF – matemática | 2013 | 24,6% |
| Taxa de alunos do 3º ano do EM com aprendizado inadequado para o 5º ano do EF – português | 2013 | 14,0% |
| Taxa de alunos do 3º ano do EM com aprendizado inadequado para o 9º ano do EF – matemática | 2013 | 71,5% |
| Taxa de alunos do 3º ano do EM com aprendizado inadequado para o 9º ano do EF – português | 2013 | 57,7% |

Fontes: MEC/Inep e IBGE/Pnad.
Elaboração: Todos Pela Educação.

TABELA 2
ENSINO FUNDAMENTAL – BRASIL

| Indicador | Ano | Dado |
|---------------------------------------------------------------------------|------|-------|
| Taxa de reprovação – EF | 2014 | 8,6% |
| Taxa de abandono – EF | 2014 | 2,2% |
| Taxa de distorção idade-série – EF | 2014 | 20,0% |
| % de jovens de 16 anos que concluíram o EF | 2013 | 71,7% |
| % de matrículas em tempo integral – EF | 2014 | 15,7% |
| Taxa de reprovação – EF1 | 2014 | 6,2% |
| Taxa de abandono – EF1 | 2014 | 1,1% |
| Taxa de distorção idade-série – EF1 | 2014 | 14,1% |
| Aprendizado inadequado no Saeb – matemática (5º ano) | 2013 | 60,5% |
| Aprendizado inadequado no Saeb – português (5º ano) | 2013 | 54,9% |
| % de matrículas em tempo integral – EF1 | 2014 | 17,4% |
| Taxa de reprovação – EF2 | 2014 | 11,7% |
| Taxa de abandono – EF2 | 2014 | 3,5% |
| Taxa de distorção idade-série – EF2 | 2014 | 27,3% |
| Aprendizado inadequado no Saeb – matemática (9º ano) | 2013 | 83,6% |
| Aprendizado inadequado no Saeb – português (9º ano) | 2013 | 71,3% |
| % de matrículas em tempo integral – EF2 | 2014 | 13,6% |
| % de professores com licenciatura na área em que atuam – EF2 | 2013 | 32,8% |
| % de professores com licenciatura na área em que atuam – matemática – EF2 | 2013 | 35,9% |
| % de professores com licenciatura na área em que atuam – português – EF2 | 2013 | 46,7% |

Fontes: MEC/Inep e IBGE/Pnad.
Elaboração: Todos Pela Educação.

A IMPORTÂNCIA DA BASE CURRICULAR

Uma das principais estratégias para reverter essa situação é justamente a fixação de uma base curricular a ser obrigatoriamente observada por todas as escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Uma plataforma mediante a qual os currículos específicos e planos de trabalho de professores, escolas e redes de ensino possam ser elaborados. Necessariamente mais detalhada do que aquilo que hoje existe em termos de diretrizes para o planejamento e a operacionalização da ação educativa no ambiente escolar, a BCNC deve ser tomada como referência obri-

gatória para a articulação de outros eixos concorrentes para uma Educação com qualidade.

Um desses eixos estruturantes concorrentes é a produção de livros e materiais didáticos que ainda apresentam significativos desníveis de qualidade, quanto à profundidade de conteúdos, à adequação de suportes tecnológicos e à abordagem metodológica. São os professores que escolhem e encomendam esses livros e materiais, é fato. Porém, esses profissionais não decidem com os mesmos elementos de análise e informação, disso resultando assimetrias inaceitáveis quanto ao tipo e à qualidade do conhecimento aos quais os alunos são expostos.

Outro eixo concorrente se refere aos programas de formação inicial de professores. É consenso que entre as principais causas da baixa qualidade da Educação do País está o deficiente sistema de formação profissional para o setor. Estudos mostram que faltam professores, principalmente nas áreas de química, matemática e física. Mas também há carência de profissionais nas áreas de geografia, línguas estrangeiras, artes, Educação física, biologia, filosofia, sociologia e, dependendo da localidade, de outras disciplinas. Ante a escassez da oferta e sob a pressão da demanda, vem ocorrendo um afrouxamento das exigências para seleção e admissão desses profissionais. E, conseqüentemente, um empobrecimento das estruturas de sua base formativa. Evidentemente que há outras variáveis a explicar o atual perfil dos cursos de formação inicial de professores e, por conseguinte, da própria qualidade desses profissionais. São problemas que começam nas deficiências carregadas pelos estudantes desde a Educação Básica, passam pela baixa valorização social e salarial de seu mercado de trabalho, por condutas meramente comerciais de algumas instituições formadoras e terminam na estrutura, muitas vezes arcaica e tradicional, de muitos cursos superiores. Há tempos se advoga a necessidade de formação de professores para a Educação Básica por área do conhecimento e não somente por disciplina, como tradicionalmente se faz, à exceção da pedagogia. Formar licenciados em ciências da natureza, por exemplo, em vez de licenciados em química, em física ou em biologia. Mas como fazer isso sem uma definição curricular clara para esse campo? Sem isso, como “aper-

tar” os critérios de regulação sobre as faculdades e universidades? Com que critérios nacionais organizar a denominada “prova nacional docente” para seleção de professores? Mais uma vez, a urgência de uma BCNC.

No que diz respeito à formação profissional, muitos dos que estão em atividade são portadores de severas lacunas. Em resposta a esse quadro, todos os anos as secretarias de Educação, sindicatos, instituições sérias e outras nem tanto que integram a chamada “indústria de certificados” organizam uma plêiade de programas de formação continuada e atualização, mobilizando milhões de educadores e bilhões em recursos financeiros. Contudo, na maioria das vezes são ações dispersas e fragmentadas, com baixa repercussão na qualidade de ensino e da aprendizagem. Esses programas podem ser amplamente beneficiados pela existência dessa BCNC, implicando atividades formativas mais focadas, objetivas e coerentes com relação ao currículo.

A BCNC será, afinal, um parâmetro para que as avaliações sejam concebidas, efetuadas e interpretadas e delas derivem todas as suas consequências para que se monitore a realização da aprendizagem como direito e do ensino como dever. Pois não basta declarar que a Educação de qualidade é um direito de todos. É preciso explicitar o que isso significa. Direito é uma construção social e, como tal, necessita ser enunciado. Por exemplo, é preciso enunciar que aos 8 anos de idade toda criança brasileira, pobre ou rica, preta ou branca, catarinense ou alagoana, tem o direito de saber ler e identificar o assunto em um texto simples, bem como a finalidade de um convite ou de um bilhete. Elas precisam saber escrever pequenos textos narrativos, ainda que com erros de ortografia, concordância e pontuação. Já devem poder fazer a adição de duas parcelas e realizar operações de subtração usando números naturais com até dois algarismos. Mas se não tiverem adquirido esses e outros conhecimentos e habilidades, vão acumular déficits e dificuldades ao longo de toda a sua vida, acentuando desvantagens preexistentes ou adquirindo novas. Ora, o conhecimento sobre o desempenho da escola, órgãos do Estado e da família em face do direito do aluno ao aprendizado é simplesmente indispensável. Assim como é essencial que ele, estudante, analise os resultados

de seu próprio esforço em aprender e se desenvolver. Com base em que parâmetros isso pode ser feito senão por uma BCNC?

A construção de currículos nacionais vem sendo considerada determinante para os avanços educacionais em várias partes do mundo. Assim é que países como Canadá, Estados Unidos, Cuba, Austrália, Chile, Portugal, Inglaterra e Coreia do Sul passaram recentemente pelo processo de definir um núcleo comum para todo o sistema de Educação Básica. Não se trata de copiar o que eles fizeram. Porém, aprender com suas experiências, erros e acertos parece útil, lógico e necessário. Além disso, no estágio atual de globalização da economia e da cultura, é imprescindível que proposições curriculares brasileiras levem em conta os avanços científicos e tecnológicos em todas as áreas e em todas as partes, incluindo a Educação. Da mesma forma, considerem os desafios, as inquietações e as possibilidades de uma juventude em rede planetária, as mutações nos paradigmas éticos e estéticos da contemporaneidade, os velhos dogmas em xeque e as mistificações em voga, a extraordinária herança de antigas e novas civilizações, bem como os valores decadentes e as ideias emergentes em alta velocidade e em escala mundial. Em outras palavras: em que pesem as condições ditadas pelas mazelas da história e da atual conjuntura nacional, é preciso pensar grande para, a um só tempo, enfrentar o passado, lidar com o presente e abraçar o futuro.

No Brasil, desde o primeiro semestre de 2015, o MEC constituiu e passou a trabalhar com uma equipe de mais de 100 especialistas na elaboração de uma primeira proposta de base curricular nacional que, em seguida, será encaminhada e analisada pelo Conselho Nacional de Educação. Este, após amplas consultas, as transformará em norma nacional por meio de parecer que, uma vez homologado pelo MEC, dará origem a uma resolução. Em diferentes etapas, estão previstos intensos debates e variadas formas e meios de participação. Disputas acirradas começam a se desenhar, entre aqueles que defendem e os que rechaçam a própria ideia dessa base curricular por temerem que ela seja uma lista de conteúdos obrigatórios e funcione como uma espécie de “camisa de força” autoritária sobre a liberdade e a autonomia dos docentes e suas escolas. É possível especular sobre de onde vem essa objeção

e quem são seus personagens. Anos e anos de valente resistência à ditadura e ao autoritarismo talvez expliquem a reação de certos setores. Mas não há por que recusar, em plena vida democrática, a oportunidade inédita de um amplo debate sobre os conteúdos a serem apresentados e as habilidades a serem desenvolvidas junto aos estudantes brasileiros. É o dilema entre a resignação passiva e o inconformismo ativo; entre criticar e propor; entre interditar e avançar. Com certeza, setores corporativos e representativos de interesses os mais diversos haverão de competir por espaço e conteúdos. Confrontos ainda maiores poderão surgir mais à frente, já que, como se sabe, uma proposta curricular contém elementos do projeto de nação em que valores, sonhos e ambições nem sempre são convergentes. Mas o positivo é que a obra começou a ser feita.

Legado da maior importância para a atual e para as futuras gerações, essa base curricular necessita ter legitimidade; caso contrário, será mais um documento a enfeitar estantes e ocupar gavetas. Parte dessa legitimidade já se encontra assegurada no amplo processo participativo que precedeu a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) estabelecido pela Lei nº 13.005, de 2014. Centenas de milhares de educadores e outros cidadãos participaram das conferências municipais, estaduais e da Conferência Nacional de Educação realizada em 2014, pouco antes da aprovação do PNE. Portanto, esse não é um tema só de governos e suas circunstâncias, é uma pauta do Estado e da sociedade. Parte significativa dessa legitimidade, contudo, vai depender da amplitude, representatividade e intensidade de participação que efetivamente acontecerá no processo. Em sua elaboração, é fundamental que se considere o que já vem sendo construído e implementado no País pela Rede Federal, estados, municípios e suas escolas, e que se respeite a sua rica diversidade. Como já se disse aqui, muita coisa interessante vem sendo elaborada, testada, reelaborada e aperfeiçoada por educadores e instituições educativas públicas e privadas, universidades, institutos e organizações não governamentais, seja no Brasil, seja no exterior. Essa riqueza precisa ser aproveitada com o cuidado de não se reduzir tudo a um mínimo denominador comum e tampouco se agachar sob a régua de nossas atuais precariedades e limites. Outra precaução: em resposta à crítica ligeira de

que hoje há um excesso de disciplinas, que a BCNC não se amesquinhe em conteúdos meramente instrumentais e utilitários destinados a adestrar meninos e meninas nas técnicas de ler, escrever e contar, como se isso bastasse para o exercício de uma cidadania contemporânea. Não há aprendizado significativo de língua sem história e arte; não se aprende física sem filosofia; química, sem geografia; biologia, sem sociologia. Em resumo: é preciso cuidar para que essa base curricular promova a integração e articulação entre as diferentes áreas do conhecimento e, com isso, o desenvolvimento do pensamento crítico, dos valores e das atitudes demandados nessa quadra da história da humanidade. Finalmente, um dos cuidados mais importantes: as normas instituidoras dessa base devem funcionar como um escudo defletor contra dirigismos e preconceitos de qualquer espécie como, aliás, está definido pelo ordenamento jurídico e normativo vigente. Poderá avançar ao sugerir novas formas de organização do tempo, do espaço e do trabalho escolar. Mas haverá de preservar a liberdade de escolha de métodos e estratégias de ensino por parte dos educadores e suas escolas, liberdade que é o esteio da vitalidade de reinvenção criativa do currículo e da própria Educação.

De tudo, o mais importante: na execução da ambiciosa tarefa de propor uma base curricular nacional comum, o país tem uma rara oportunidade de avançar no combate às suas iniquidades. Essa excepcional oportunidade não pode ser desperdiçada.