

A REFORMA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Por Ana Carolina Morello e Geraldo Balduino Horn

A reforma curricular do Ensino Médio há anos vem sendo gestada e ‘preparada’ no âmbito da política educacional brasileira. Sua primeira menção encontra espaço no Parecer nº 05/2011 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que expressava a necessidade de se desenvolver itinerários formativos diversificados para os estudantes do Ensino Médio. Posteriormente, esse movimento foi retomado com o Projeto de Lei nº 6.840/2013 e com a Medida Provisória (MP) nº 746/2016, em seguida transformada na Lei 13.415/2017 que apesar de apresentar uma suposta ampliação da carga horária do Ensino Médio de 2.400 horas para 3.000 horas. Na prática, isso significa uma redução da carga horária de formação geral dos estudantes para 1.800 horas, carga horária destinada à formação da base comum.

A BNCC teve sua primeira versão publicada para consulta pública em 2015. Este primeiro documento tinha 304 páginas cujo conteúdo apresentava objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Básica, sendo que para o ensino fundamental e médio, a proposta estava organizada por áreas do conhecimento, mas apresentava objetivos de todos os componentes curriculares (disciplinas) que compunha o currículo da Educação Básica.

Em 2016, antes da publicação da MP 746/2016, foi divulgada uma segunda versão da BNCC para um novo processo de consulta pública. Esta continha um total de 652 páginas, abrangendo também as três etapas da Educação Básica. Manteve a organização por áreas do conhecimento apresentando componentes curriculares de cada uma, mas agrupava os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em unidades curriculares.

Após a publicação da MP 746/2016 e sua posterior transformação na Lei nº 13.415/2017, foi apresentada, em 2017, uma terceira versão do documento substantivamente diferente quanto à organização e expressões utilizadas. Uma primeira questão a ser pontuada, refere-se à alteração do termo “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” para “habilidades e competências” retomando grande parte dos princípios contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Uma segunda questão refere-se ao desmembramento do documento. Em 2017 foi encaminhada e aprovada pelo CNE somente a BNCC da educação infantil e do ensino fundamental, com 472 páginas. Nela foi mantida a organização do ensino fundamental por áreas do conhecimento, assim como apresentados os componentes curriculares referentes a cada área.

Somente em 2018 foi encaminhada e aprovada pelo CNE a versão do Ensino Médio. O documento contém 154 páginas, nas quais se apresentam as competências e habilidades referentes às áreas do conhecimento. É importante ressaltar que nele, somente as disciplinas de língua portuguesa e matemática têm suas habilidades e competências descritas, o que demonstra, de forma bastante explícita, uma superioridade – para o MEC – destas disciplinas em relação às demais.

É possível afirmar que a BNCC ao mesmo tempo representa um retrocesso relação às políticas educacionais anteriores e uma imposição autoritária na medida em que amarra sua implementação com outras ações e políticas que influenciam diretamente o processo de elaboração do currículo. Isto é, estabelece ações com relação à governança e ao regime de colaboração; exige que as redes (estadual, municipal e privadas) reelaborem seus currículos; propõe a adequação dos livros e materiais didáticos frente às habilidades e competências impostas, principalmente via exigência de sua consolidação no edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); propõe que a formação inicial e continuada de professores seja controlada por meio de ações de avaliação e monitoramento; também estabelece adequação dos sistemas de avaliação em larga escala à BNCC. Essas ações acabam por ‘fechar o cerco’ e nos colocam a necessidade de enfrentar o debate e refutar modelo autoritário que sequestrou Brasília e alguns estados, a exemplo do Paraná.

A edição d’O Sísifo de fevereiro tem o intuito de contextualizar, problematizar e discutir alguns dos principais impactos da BNCC na formação dos/as jovens brasileiros/as que frequentarão o Ensino Médio a partir de 2021. Mônica Ribeiro analisa criticamente a BNCC no contexto da reforma do Ensino Médio apontando para os impactos dos documentos de políticas curriculares de Ensino Médio expedidos nos últimos anos pelos organismos responsáveis pela educação brasileira, em especial, pelo Conselho Nacional de Educação. Em seguida, Renata Peres Barbosa mostra que, apesar da BNCC, é preciso resistir, denunciar e investigar com rigor metodológico as tendências/influências teóricas presentes na BNCC e no projeto de Ensino Médio como um todo. Por fim, Camila Grassi Mendes de Farias, anuncia que a política educacional no estado do Paraná se inspira na “lógica empresarial de razão-eficiente” na justa medida em que não discute com a comunidade escolar as possíveis consequências da implementação da Reforma do Ensino Médio/BNCC para a formação dos jovens e adultos estudantes paranaenses.

Boa leitura!

A BNCC NO CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Por Monica Ribeiro da Silva

Temos assistido, nos últimos 20 anos, a uma profusão de documentos de políticas curriculares para o ensino médio no Brasil, exarados pelo Congresso Nacional, pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional de Educação e órgãos correlatos nos estados, além de programas que têm por objetivo produzir mudanças nos currículos e nos modos de organização pedagógica das escolas. Tais documentos incidem sobre a seleção do conhecimento escolar e sobre a forma com que serão tratados. Incidem, também, sobre os tempos e espaços escolares e sobre a compreensão que se tem dos/das jovens que frequentam essa escola.

Esse emaranhado de normas (Leis ou projetos de lei, pareceres, resoluções e programas) em curto espaço de tempo se explica, tanto pela mudança de perspectivas devidas às trocas de governo, quanto pela significativa expansão do acesso ao ensino médio. De pouco mais de 3.100.000 em matrículas em 1991, passamos a 9 milhões em 2004. De 2004 para cá o número de matrículas passa a decrescer, oscilando em torno de 8 milhões. A ampliação do acesso significa que uma diversidade de jovens que jamais pensaram em concluir a educação básica passa a adentrar o sistema escolar. Esse movimento certamente explica a disputa de interesses em torno da definição das finalidades e modos de organização do ensino médio.

Desde a aprovação da LDB 9.394/96, que definiu o ensino médio como última etapa da educação básica, assistimos a um cenário de disputas. Em pouco mais de 20 anos três Resoluções exaradas pelo Conselho Nacional de Educação com vistas a definir diretrizes curriculares nacionais (1998; 2012; 2018), um projeto de lei com uma proposta de reformulação geral da etapa (PL 6.840/201; não foi a votação no plenário da Câmara dos Deputados) e, por fim, a medida provisória 746/16 convertida na Lei 13.415/17.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio exaradas pelo Conselho Nacional de Educação no Parecer CNE/CEB nº 15/1998 e pela Resolução CNE/CEB nº 03/1998 estabeleciam uma organização curricular que definia um conjunto de competências e habilidades. Retirava, assim, a centralidade do conhecimento escolar na composição dos currículos e conferia ênfase ao saber-fazer.

As críticas ao currículo por competências e a confusão gerada nas redes de ensino devido à fluidez e ambiguidades que esta palavra produziu culminou com um redirecionamento das proposições oficiais. A homologação do Parecer 05/2011 (Resolução CNE/CNE 02/2012), altera as bases conceituais que orientam a organização curricular do ensino médio e elegem o trabalho, a ciência e a cultura

como eixos estruturantes. A noção de competências não é mencionada.

No entanto, no ano de aprovação dessas diretrizes tem início na Câmara dos Deputados um processo que visava à reformulação no ensino médio. Era formada a Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI) cujo trabalho culminou, no ano seguinte, no Projeto de Lei 6.840/13 cujo trâmite é interrompido quando da publicação da MP 746/16 convertida na Lei 13.415/17, conhecida como lei da reforma do ensino médio.

A Lei 13.415/17 prescreve que o ensino médio passa a ter a duração mínima de três mil horas e que, destas, não mais do que 1.800 horas sejam destinadas à formação básica comum. A carga horária restante é destinada a um dos cinco itinerários formativos (Linguagens, Ciências Humanas e Sociais e Aplicadas, Ciências da Natureza, Matemática ou Formação Técnica e Profissional). Além disso, a Lei determinou a obrigatoriedade do atendimento a documento a ser produzido pelo Ministério da Educação, em cumprimento ao estabelecido no Plano Nacional de Educação: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Como disciplinas obrigatórias ao longo dos três anos ficaram apenas duas: Língua Portuguesa e Matemática.

O documento da Base Nacional Comum Curricular aprovado para o ensino médio ao final de 2018, em linha com o proposto para a BNCC da educação infantil e do ensino fundamental, confere centralidade à noção de competências entendida como capacidade de mobilizar saberes de diferentes naturezas: científica, cotidiana, ética, estética. A justificativas para essa escolha se deve à definição de um perfil do egresso com base em critérios muito semelhante aos presentes nos textos de política curricular da década de 90.

Vale, assim, retomar a crítica feita anteriormente sobre o currículo por competências: é reiterada uma justificativa economicista que apregoa a adequação da escola a supostas necessidades de formação para o trabalho; se verifica a composição de um referencial curricular que toma a sociedade, a escola e o currículo de maneira descontextualizada; e, de novo, a fluidez e ambiguidade com que é enunciada a noção de competências viabiliza a regulação dos processos formativos.

Por se tratar de um documento excessivamente prescritivo, ele é portador de uma dimensão regulatória que incide sobre o exercício da autonomia das escolas e seus sujeitos, limitando-a. A padronização curricular, a partir de um documento que se torna obrigatório pela indução governamental e por estar atrelado às avaliações em larga escala, contribuirá, ainda, com o aprofundamento das desigualdades sociais e educacionais existentes, na medida em que favorecerá as instituições com condições mais adequadas ao atendimento desse padrão.

APESAR DA BNCC AMANHÃ HÁ DE SER OUTRO DIA!

Por Renata Peres Barbosa

A análise de uma política curricular requer uma postura metodológica de investigação de diversos elementos, muito além do texto propriamente dito: quais as influências teóricas e epistemológicas subjazem tal proposta, quais os interlocutores e quais as vozes ressoantes, qual contexto social, político e cultural se origina, entre outros. As inspirações epistemológicas e políticas reveladas por tais elementos é que denunciam suas reais intenções, suas escolhas e seus silenciamentos.

Toda proposta curricular é uma seleção que perpassa por questões ideológicas e de produção de hegemonia, daquilo que se pretende tornar hegemônico em determinada sociedade. Trata-se de um campo de disputas, enquanto produto das tensões e conflitos culturais, políticos e econômicos, muito além de uma listagem de conteúdos ou definição de carga horária. Com efeito, na discussão conceitual de currículo e sobre as políticas curriculares encontram-se implícitas concepções de sociedade e de valores culturais que envolvem processos de exercício de poder e de dominação, ultrapassando sua dimensão técnica e operacional. Não se trata, portanto, de um campo neutro, nem mesmo de uma questão meramente técnica, e sim proposital, na direção de qual sociedade e quais pessoas se almeja formar.

E qual a concepção de currículo e de formação subjaz a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio? Há inúmeros elementos que permitem essa análise, e elencamos alguns aspectos para a provocação do debate.

1) Os descritores, os códigos alfanuméricos e sua extrema prescrição, que alinham-se com as provas nacionais – revelam um conhecimento balizado pela padronização e uniformização. Na lógica do ranqueamento, da nota máxima, da adequação à sociedade da métrica, o foco é o resultado e não o processo, que reduz a qualidade da educação aos resultados das avaliações padronizadas. Se a educação não vai bem, basta mudar o currículo e submetê-lo ao controle e ao monitoramento, em uma perspectiva que oculta e negligência as reais problemáticas educacionais. Preocupar-se com um currículo exige outros investimentos, como a infraestrutura das escolas, a valorização docente, as condições de trabalho, entre outros.

2) Seu caráter prescritivo desconsidera as trajetórias e percursos formativos construídos pelas escolas e pelos docentes, desqualificando seu potencial. Segue em consonância com o clima de perseguição, desqualificação e desvalorização dos professores, atualmente tão alarmado pelo movimento escola sem partido. Censura o debate, fere a autonomia intelectual dos docentes e a liberdade das comunidades escolares.

3) Há uma confluência com os interesses de mercado e não é por acaso a presença de reformadores empresariais (representantes da Fundação Lemann, Todos pela Educação, Movimento pela Base, entre outros) como vozes protagonistas, seja nas audiências públicas, na formulação de documentos ou em consultorias. A indução das parcerias público-privado pelas possibilidades de convênios, inclusive pela via da educação a distância, na oferta do itinerário formativo técnico, que também movimentam o então promissor mercado educacional.

Para incitar o início do debate, os elementos mencionados acima revelam que a BNCC reproduz de um modo de sociabilidade dominante regida pela lógica do controle e que neutraliza as disputas presentes na arena social, e reduz a formação ao seu caráter meramente instrumental, na ordem do treinamento e da adaptação. Uma proposta irreconciliável com uma formação que se pretenda democrática, pública, laica, gratuita e de qualidade socialmente referenciada. Além disso, representa a imposição de um projeto de mercantilização da educação e de despolitização das instituições públicas que assola o cotidiano das escolas às inexoráveis forças do mercado.

Em tempos sombrios, de negação da ciência, de terraplanismo, de acirramento do discurso de ódio e de intolerância, de fragilidade democrática e de perda de direitos, é necessário trazer as condições que geram a reificação da consciência e que ajustam o conteúdo da formação à dinâmica da estrutura social sob o véu da integração, de uma vida modelada pelo princípio da troca.

Submeter a formação ao caráter pragmático, instrumental e regulatório recai no que o filósofo Theodor Adorno denominou como semiformação, aquilo que é contrário à própria formação, uma formação regressiva. Para o frankfurtiano, “a semiformação é o espírito conquistado pelo fetiche da mercadoria”, é a falsa consciência, é a negação dos pressupostos para a formação genuína, que dificulta e impede o exercício de uma prática pedagógica emancipatória pelo enfraquecimento do pensar.

Portanto, longe de esgotar a discussão, entendemos que a proposta da BNCC, em seu cerne, opera no enfraquecimento do potencial formativo das novas gerações, afetando a capacidade crítica e criativa de reflexão e de enfrentamento dos modos de dominação que ofuscam a compreensão da realidade, negando o direito a uma formação integral de apropriação da cultura. Entendendo as práticas educativas enquanto histórica e social, lutamos por uma escola de qualidade, que priorize uma formação sólida e democrática, como espaço de resistência aos ditames de uma sociedade pautada na métrica, no controle, na repressão e no esvaziamento do ser. Entendendo como uma proposta incompatível com qualquer prática que se pretenda emancipatória, o que desejamos às escolas é que apesar da BNCC amanhã há de ser outro dia, como nos inspira a bela composição de Chico Buarque.

A LÓGICA EMPRESARIAL DE RAZÃO-EFICIENTE NA GESTÃO PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ: ENTRE A PRECARIZAÇÃO E A RESISTÊNCIA

Por Camila Grassi Mendes de Faria

No Estado do Paraná, estudantes, docentes e comunidades escolares iniciam o ano letivo de 2020 buscando restabelecer-se da política de choque realizada em 2019. Os docentes iniciam o ano letivo sob uma nova política previdenciária, aprovada à revelia da categoria que, em resistência, ocupou a ALEP no mês de dezembro para impedir que a reforma (apresentada em forma de PEC) fosse aprovada. Com sua aprovação, houve aumento significativo na cobrança paga pelos servidores ao fundo previdenciário assim como o aumento do tempo necessário para o usufruto do direito. Tal fato se soma ao quadro de adoecimento físico e mental da categoria, que reverberou no ano de 2019 no aumento de 15% do índice de suicídio de docentes, sendo este número, o maior da história da categoria paranaense (APP, 2019). Segundo levantamento realizado pelo sindicato da categoria, “à precarização das condições de trabalho e o aumento da carga de trabalho” (APP, 2019) estão entre os elementos que vem gerando o atual quadro de adoecimento.

Para as comunidades escolares, a precarização da educação estadual se traduziu na ameaça de fechamento das várias escolas e no fechamento concreto de várias turmas, com foco maior no fechamento do ensino médio noturno, negando desta forma o direito à educação para os jovens trabalhadores. Haja vista que o IDEB do ensino médio noturno é mais baixo, tal medida corresponde à busca da atual gestão estadual em elevar tais índices para comprovar eficiência de gestão, o que vem ocorrendo através da exclusão de jovens e adultos desta etapa de ensino.

Somente em Curitiba, fora anunciado nos últimos meses de 2019, o fechamento de seis escolas, o que produziu a mobilização das comunidades em defesa de suas permanências. Devido a amplas resistências, o governo do Estado retrocedeu, pronunciando no fim do ano letivo, a interrupção dos processos de fechamento.

Além destes processos, as escolas contam ainda com a recente implementação da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental; a aplicação da Prova Paraná; o controle do trabalho docente através do RCO, e a adoção de um novo referencial curricular intitulado como CREP - Currículo da Rede Estadual Paranaense. Este último, alinhado à BNCC e adotado em contrariedade à normatização 03/2018 do CEE, levantou inúmeras resistências tanto por seu conteúdo, como por desconsiderar o papel dos docentes e das comunidades escolares na construção da proposta curricular.

O corte de recursos, a negação do direito à educação para os jovens do ensino médio noturno e o caráter autoritário das referidas reformas, remontam a lógica da razão-eficiente disseminada pelo capital financeiro, do qual

se destaca o Banco Mundial como um de seus entes disseminadores. Boa parte das medidas vivenciadas pelos educadores paranaenses assemelham-se às orientações do Banco Mundial no documento “Um ajuste Justo”, apresentado como referência para a gestão pública do presidente Michel Temer em 2017. No referido documento é feito o seguinte cálculo justificador para o corte de recursos:

(...) Uma análise de eficiência intermunicipal demonstra que o desempenho **atual dos serviços de educação poderia ser mantido com 37% menos recursos no Ensino Fundamental e 47% menos recursos no Ensino Médio**. Isso corresponde a uma economia de aproximadamente 1% do PIB.

(...) **O aumento do número de alunos por professor em 33% no Ensino Fundamental e 41% no Ensino Médio** economizaria R\$ 22 bilhões (0,3% do PIB) por ano. Isso poderia ser realizado simplesmente ao **permitir o declínio natural do número de professores, sem substituir todos os profissionais que se aposentarem no futuro**, até se atingir a **razão eficiente aluno/professor**. Outras melhorias poderiam ser obtidas por meio da redução do absenteísmo dos professores e **do aumento do tempo empregado para atividades de ensino**. (...) (BANCO MUNDIAL, 2017, P.13) (grifo meu)

Além dos elementos acima expostos, a atual reforma curricular aponta para a aplicação da tríade que vem sustentando as Reformas Educativas Globais, nas quais: 1) há a aprovação de um currículo comum padronizado com base em competências; 2) a implementação de avaliações padronizadas; e 3) a aplicação de políticas de accountability que se referem à medidas de responsabilização docente pelos resultados obtidos nas provas aplicadas em larga escala, com intuito de apresentar uma suposta eficiência da reforma através de números quantificáveis, que no caso brasileiro vem utilizando o IDEB como peso de medida. Tal nível de padronização vem se mostrando em diversas experiências mundiais, como produtor de sectarização das escolas por nível socioeconômico, aumento das desigualdades sociais e educacionais e como meio eficiente de expulsão dos jovens mais pobres dos sistemas de ensino, especialmente no que se refere ao ensino médio (MORAES, 2017).

O início deste ano letivo de 2020, tem sido marcado, portanto, por singulares retrocessos e pela necessidade de organização entre pares voltada a garantia de um trabalho digno para os profissionais da educação e do direito à educação para as juventudes paranaenses, especialmente para aquelas que necessitam trabalhar para viver.

Participe do Jornal

ENVIE SEU ARTIGO PARA
jornalsisifo@gmail.com

Editores: Geraldo Balduino Horn e Alexsander Machado
Diagramação: Bardo Revisão (bardo.revisao@gmail.com)