

TRADUZIR A BASE EM CURRÍCULO: DISCUSSÕES ACERCA DO CONHECIMENTO COMUM E O DO SILENCIADO

Nataly da Costa Afonso

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Nataly.uerj@gmail.com

A discussão acerca da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) levanta questões importantes para a discussão no campo do Currículo. O documento aponta a necessidade de uma base comum e a sua complementação por uma parte diversificada, onde se ressaltariam as características regionais e locais da sociedade. Assim, a presente proposta de trabalho tem por objetivo problematizar a ideia de conhecimento que embasa uma proposta curricular comum, tensionando com a ideia de uma parte diversificada e seu silenciamento em uma política nacional mais ampla, que a desconsidera em uma avaliação padronizada, a partir do levantamento bibliográfico e documental. Para tal, pretendo discutir como o termo conhecimento vem sendo significado nas teorias curriculares (LOPES e MACEDO, 2011), confrontando a ideia de um conhecimento todo poderoso (comum) e uma parte diversificada, como algo que está fora, que – em minha leitura – é silenciado. Concluo ressaltando as incongruências do discurso que se articula em defesa à diferença ao mesmo movimento que a silencia e a defesa por um currículo sem fundamentos, de acordo com LOPES (2015).

Palavras-chave: Conhecimento, currículo, parte diversificada, diferença.

Introdução

A formulação de uma base nacional comum é encarregada de tensões e diferentes posicionamentos sobre o tema. Em seu documento, é ressaltada uma movimentação histórica que a fundamenta, como sendo prevista oficialmente desde a Constituição de 1988 e iterada em outros documentos como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Entretanto, apesar de uma movimentação legislativa em prol de uma base curricular, diferentes sentidos para a mesma perpassam e documentos norteadores são lançados para o país, como ressalta Macedo (2014), ao discutir a atuação dos agentes políticos públicos e privados neste processo de hegemonização da centralização curricular:

As articulações políticas que levaram à menção da base nacional comum na LDB seguiram produzindo outras normatizações, ainda que a referida Lei não tenha indicado a necessidade de tais normatizações. A rigor, a LDB permite a compreensão de que a base nacional comum é constituída pelo que segue estabelecido nela própria (p.1532).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, tem sua primeira versão divulgada em setembro de 2015, passando por consulta pública e reformulada uma segunda versão, divulgada em maio de 2016. Novamente aberta a consulta pública através de formulário online e seminários, a terceira versão foi divulgada e homologada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em dezembro de 2017. Esta é apresentada enquanto um documento de caráter normativo que “estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças e adultos, têm direito” (BRASIL, p.5). A ideia de direito, portanto, possui um caráter de obrigatoriedade a ser cumprido pelas instituições escolares públicas e particulares.

A expressão “traduzir a base em currículo”, utilizada no título deste trabalho, foi proferida por Claudia Costin¹ no debate “Formação de professores e a BNCC”, realizada em 13 de março de 2018 promovida por Columbia Global Center/RJ, FGV EBAPE/CEIPE, Fundação Lemann e Teachers College/Columbia University. Esta afirmação marca uma tensão que movimentou estudiosos do campo curricular no processo de formulação da BNCC e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), que lançou, em 2016, a campanha “Aqui já tem currículo”, ao se posicionarem contra a formulação de um

¹ Claudia Costin atua enquanto Diretora Global de Educação do Banco Mundial e coordena o Centro de Inovação em Políticas Educacionais (CEIP) na Fundação Getúlio Vargas (FGV) do Rio de Janeiro.

texto normativo que desconsidera os diferentes currículos e experiências curriculares plurais desenvolvidas por professores e alunos nas escolas.

Percebo, neste movimento, um esforço por declarar – como consta na terceira e última versão da BNCC – que a mesma não se propõe enquanto currículo, mas sim como uma base para formulação do mesmo. Defendo, de acordo com LOPES e MACEDO (2011) uma concepção de currículo enquanto prática de significação e enunciação de sentidos. Sendo assim, a própria produção discursiva sobre o que vem a ser currículo é uma produção curricular que busca direcionar sentidos.

Diante desta tensão, percebo que os documentos apontam, por diferentes maneiras, a necessidade de uma base comum e a sua complementação por uma parte diversificada, onde se ressaltariam as características regionais e locais da sociedade. Sendo assim, o presente trabalho tem como objetivo problematizar a ideia de conhecimento que embasa uma proposta curricular comum, tensionando com a ideia de uma parte diversificada e seu silenciamento em uma política nacional mais ampla, que a desconsidera em uma avaliação padronizada, por exemplo.

Para tal, realizo uma pesquisa nas 3 versões do documento da base, divulgadas no site no MEC, buscando compreender os sentidos que perpassam a ideia de um conhecimento diversificado. A integração entre as versões se faz necessária uma vez que neste movimento de reformulação da base, percebo um apagamento da parte diversificada, que também nos diz algo.

Qual conhecimento conta? Discutindo a noção de conhecimento nas teorias curriculares

A discussão sobre o currículo foi, por muito tempo, relacionada somente a discussão sobre conhecimento. Não obstante, ao falar sobre currículo hoje, muito se associa ainda a discussão sobre quais conhecimentos e conteúdos devem fazer parte do currículo. Neste sentido, esta seção tem por objetivo discutir a noção de conhecimento que – em minha leitura – perpassa a proposta de uma base curricular. Chamo a atenção para a relevância desta discussão teórica, uma vez que diferentes concepções de conhecimento estão relacionadas as diferentes finalidades da escolarização. Sendo assim, ao se prever em um conjunto essencial de conhecimentos, há também uma concepção de escola envolvida.

Partindo das discussões organizadas por Lopes e Macedo (2011, p. 70-93), onde as autoras se propõem a discutir quatro vertentes importantes do campo do currículo (perspectiva acadêmica, instrumental, progressivista e crítica), busco aprofundar a perspectiva de conhecimento que embasa a perspectiva crítica, com foco nas discussões de Michael Young.

No capítulo, as autoras apresentam a discussão do mesmo tendo como principal referência a obra *“Knowledge and control: new directions for the sociology of education”* publicada por Young em 1971, onde o autor compreende que o conhecimento “é construído nas interações sociais entre sujeitos, formando um conjunto de significados disponíveis para o ensino” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 78). Young chega a considerar que a superioridade conferida aos saberes acadêmicos e científicos, que chama de conhecimento de uma elite intelectual dominante, garante a superioridade dessa elite e a estratificação social. Assim, ao naturalizar esses conhecimentos no currículo, há inerente um processo de deslegitimação do que é excluído, dos saberes das classes menos favorecidas.

Em publicação mais recente, Young (2007) lança o texto “Para que servem as escolas?”, onde defende que as escolas devem ensinar, em nome de uma justiça social, o que chama de conhecimento poderoso. Este é um tipo de saber que os alunos não podem adquirir em casa, um conhecimento especializado. O objetivo da escola, portanto, é transmitir o conhecimento poderoso, mesmo que isso vá contra as demandas de alunos e responsáveis.

A aparente aproximação com a ideia de uma seleção de conhecimentos comuns a todos, se confirma em aparição de Young no Brasil (São Paulo) em 2013, no seminário “Construindo uma Base Nacional Comum”, organizado pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed) junto a Fundação Lemann. Em sua fala², Young exalta a implementação de um currículo nacional, tendo como exemplo o mesmo movimento que ocorreu na Inglaterra. Defende o movimento de um currículo único enquanto um elemento da política que visa o acesso democrático de todas as crianças ao conhecimento poderoso. Este conhecimento, por sua vez, o autor afirma ser “o melhor conhecimento que nós temos de todos os campos, da vanguarda de nossos especialistas nas universidades”.

Apesar de defender que o conhecimento local e cotidiano dos alunos nunca poderá ser uma base para o currículo (YOUNG, 2007, p. 1299), no seminário (2013) o autor afirma que deve sobrar um tempo (de 1/3 ou 1/4 do total) para a escola se relacionar com o ambiente

² Vídeo disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=Q9ZH4AcW0y0>. Publicado em 23 de dezembro de 2014, no Canal Movimento pela Base Nacional Comum. Último acesso em 27/07/2018, às 21:34h.

regional, fazendo menção parte diversificada da base curricular brasileira. Somente essa relação cabe ao professor. No demais, o professor deve trabalhar em prol da aquisição do conhecimento poderoso.

Não obstante do que defende Young, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil, se apresenta enquanto um documento preparado por especialistas de cada área do conhecimento, que define o conjunto orgânico de aprendizagens essenciais a todos os alunos. A base comum, neste sentido, reúne o conhecimento poderoso, deslegitimando – como diria Young em tempos passados – os saberes que são excluídos deste.

A relação entre o comum e o diverso: tensões e silenciamentos.

Em um discurso em torno da equidade, a terceira versão do documento da BNCC traz, em seu texto, a necessidade de garantir “um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. ” (BRASIL, p.8). Entretanto, de forma antagônica assume uma visão plural, que é reiterada como de acordo com o que foi previsto da LDB, em seu artigo 26:

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 em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996; ênfase adicionada, *apud*, MEC, 2017).

Em suas colocações iniciais, o ministro da Educação Aloizio Mercadante afirma que a parte diversificada corresponde a 40% dos currículos, sendo o comum a maior parte dos currículos a serem elaborados. Entretanto, no decorrer das revisões realizadas no documento, há um apagamento da própria menção ao termo “parte diversificada”.

Realizei uma breve pesquisa nos textos introdutórios da BNCC, que mostram a seguinte menção à parte diversificada: 1ª versão – 4 vezes; 2ª versão – 10 vezes; 3ª versão – 1 vez. Estes deslocamentos discursivos também produzem desdobramentos na política, sendo o apagamento do termo um movimento que oculta o diverso e supõe maior importância ao conhecimento poderoso/comum. Esta tentativa de apagamento se destaca em um arranjo de políticas nacionais, onde as avaliações padronizadas, livros didáticos e formação de professores levam em consideração somente os conhecimentos comuns. No entanto, o

apagamento total se faz impossível, embora ocorram tentativas de reduzi-las, cerceando suas possibilidades.

Vale ressaltar que a inclusão de um pensamento para a diversidade não significa pensar as diferenças, uma vez que o diverso faz ilusão a existência de cultura enquanto um fechamento de sentidos estabilizados ou – como acusam Lopes e Macedo (2011, p. 215) “(...) não há culturas como coisas, a não ser como estratégia de dominação, como narrativas que buscam evitar que se pense diferente”. A diferença, por sua vez, é puro movimento, singularidade. Entretanto, o diversificado é o que se apresenta – na BNCC – enquanto opção para pensar aquilo que não é considerado “comum à nação”.

Como salientam Lopes e Macedo (2011, p. 91), “não são somente palavras que estão em jogo, mas os significados teóricos e práticos que operam”. Neste sentido, uma das questões problemáticas nessa divisão (parte comum e parte diversificada), é de colocar em lados opostos os saberes sociais, em categorias pelas quais uns são legitimados e outros silenciados, sem levar em consideração a possibilidade de hibridismo entre os saberes e contextos. De modo que sejam vistos como opostos, um conhecimento que não dialoga com o conjunto de conhecimentos e saberes dos alunos.

Outra questão coloca-se quanto a pretensão de uma única forma de conceber o currículo, pela naturalização de um currículo comum, que só pode se desdobrar dentro do que o “currículo base” induz. São definidas as finalidades e aprendizagens essenciais, desconsiderando a negociação e possibilidades de significação para o currículo. Agrava-se, ainda, ao defender que o currículo deverá ser produzido nas esferas estaduais e municipais, cabendo as escolas apenas a formulação de suas propostas pedagógicas, conforme é posto no documento da base.

Ao estabelecer posições fixas de conhecimentos, também são estabelecidas posições entre aqueles que possuem ou não estes saberes, produzindo, por exemplo, dicotomias entre o bom e o mau aluno, aqueles que possuem seus saberes legitimados ou não. Como explicitam Lopes e Macedo: “A partir das posições fixas de saberes e sujeitos são construídos também antagonismos fixos entre uns e outros” (2011, p. 92).

De acordo com as autoras, defendo que saberes, sujeitos e antagonismos não são fixos, tal como o currículo. Assim, o currículo não pode ser visto como algo fechado, um conjunto de conhecimentos pré-selecionados fora da escola. O currículo, imerso em diferenças,

culturas, relações de poder, tensões e negociações, faz parte desta luta por significados que ocorre dentro e fora da escola.

Considerações finais

Compreendo que a proposta de distribuição igualitária de conhecimentos está envolta em uma concepção de conhecimento como algo pré-dado, fixo, que deve ser incorporado por todos. Sem levar em consideração as diferentes realidades e subjetividades dos atores sociais envolvidos nestes diferentes processos. Carrega em si um sentido de política como algo que acontece fora das escolas, cabendo as instituições e professores a mera aplicação de algo que lhes é imposto, desconsiderando a escola enquanto locus de produção política, produção de conhecimentos e constrange os movimentos e possibilidades de tradução e mobilização de sentidos nas escolas e no meio social.

Ressalto as incongruências de um discurso que se mobiliza em torno de uma determinada pluralidade, em nome de “todos”, mas que ao mesmo movimento desloca a diversidade como algo que está fora, que pode vir a fazer parte, mas que não é de grande importância para a política curricular, tanto em termos percentuais quando ao apagamento de sua menção. Como salienta Lopes (2015):

E quanto mais se caminha na tentativa de uniformizar esse conhecimento e decidir qual a base comum, mais se precisa afirmar que não será homogêneo, que há espaço para o diferente, como se a diferença fosse outra lista de itens previamente conhecidos, a serem inseridos ou não no currículo. (p. 459)

Neste sentido, opero na defesa do currículo enquanto enunciação cultural, que institui sentidos e opera na contramão de fixações, sejam elas identitárias ou de conhecimentos. Portanto, apesar das tentativas de controle e cerceamento das diferenças, o controle total se faz impossível, uma vez que diferentes discursos estarão sempre em disputa por significação do que vem a ser currículo, produzindo sentidos que não cabem em uma base.

Corroboro com Lopes (2015) na defesa de um currículo sem fundamentos, compreendendo que não há princípios, conhecimentos ou modos de significar o mundo que sejam absolutos, que não estejam sujeitos as diferentes leituras e traduções. Não significa, portanto, negar qualquer forma de se pensar o currículo, mas operar na contramão de propostas centralizadas que, ao tentar naturalizar determinados conhecimentos, busca apagar os que são silenciados nessa disputa.

Referências:

ANPED. Aqui já tem currículo: O que criamos na escola. 2016. Disponível em: <http://www.anped.org.br/campanha/curriculo>

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 1ª versão. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2ª versão revista. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 3ª versão. Brasília, 2017.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A BNCC – debate sobre os desafios que a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta para a formação de professores no Brasil, promovido por Columbia Global Center/Rio de Janeiro, o FGV EBAPE / CEIPE , a Fundação Lemann e a Teachers College, Columbia University.

LOPES, Alice Casimiro; **MACEDO,** Elizabeth. Teorias de currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Por um Currículo sem fundamentos. Revista Linhas Críticas, v. 21, n.45, p. 445-466. Brasília, 2015.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 32, 2006.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03, p.1530–1555, out./dez. 2014.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>

YOUNG, Michael. Construindo uma Base Curricular Comum. Palestra proferida em seminário organizado por Consed e fundação Lemann. São Paulo, 2013. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Q9ZH4AcW0y0>. Último acesso: 10/08/2018 às 17:24h.