

INTRODUÇÃO

Em meados deste ano, foi promulgado, depois de discussão com a sociedade brasileira, o Plano Nacional de Educação (PNE) para os 10 próximos anos. Trata-se de um documento constituído por 20 metas, que o próprio plano divide em diferentes blocos. No que tange à educação básica, há metas “que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais” (p.9); outras dizem “respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade” (p.11); e um terceiro bloco que “trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas” (p.12). Assim que foi divulgado o PNE, com a justificativa de que o plano faz menção a uma Base Nacional Curricular Comum, o MEC intensificou e deu maior publicidade a um debate que já vinha travando em diferentes esferas e que já produziu um documento base assinado pela SEB. Seminários, consultas públicas, consultas a municípios sobre suas propostas curriculares têm sido patrocinadas tanto pelo MEC, CNE, CONSED, UNDIME, Senado Federal para discutir tal base.

A Associação Brasileira de Currículo (ABdC), assim como o GT de Currículo da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd), tem participado desses debates, buscando levar a posição dos seus associados, estudiosos do campo do currículo. Como explicita Nilda Alves, presidente da ABdC, em artigo neste número, a discussão sobre base nacional comum remonta aos anos 1980 e tem sido significada de formas muito diversas. O debate atual reproduz alguns dos argumentos utilizados, ao longo dessas mais de três décadas, na defesa e no ataque às tentativas de controle do currículo, mas não se restringe a eles. Desde os anos 1990, as propostas de currículos nacionais, núcleos centrais (*common core*), bases curriculares¹ têm surgido

¹ Ainda que guardem especificidades dos contextos históricos em que as políticas são produzidas, esses termos têm em comum algum nível de centralização curricular. Uma das questões que enfrentamos neste número diz respeito à tradução da expressão “Base Nacional Curricular Comum”. Optamos por utilizar *National Curriculum Common Core*, porque entendemos que o sentido de base como aquilo que todos precisam saber é melhor traduzido pelo termo *core*. Agradecemos os autores por terem permitido essa tradução.

ininterruptamente em diferentes países do mundo. Como é de se esperar de um pensamento acadêmico comprometido, tais políticas têm gerado muitas pesquisas e um acúmulo de conhecimentos no campo do currículo que julgamos relevante trazer ao debate.

Nesse sentido, resolvemos transformar este número especial da e-Curriculum, a cargo da Associação Brasileira de Currículo, em mais uma contribuição para o debate a que estamos sendo convocados pelo MEC. Com prazo reduzido de modo a não perder a atualidade do debate foi aberta uma chamada pública como convite aos pesquisadores que têm se dedicado à temática a apresentar artigos. Estes que foram, rigorosamente, avaliados por pareceristas que trabalharam em tempo recorde. A eles e aos autores nosso muito obrigada por responderem tão rapidamente a nossa chamada e, com isso, mostrarem que as pesquisas que vimos conduzindo podem ser muito úteis nesse debate. Paralelamente, trouxemos a experiência de mais dois países em que tais debates estão em voga e que tem sido frequentemente citados na discussão brasileira: EUA e Suécia. Esses textos, embora “encomendados”, passaram pelos mesmos processos de avaliação por pares.

Com isso, julgamos que o número que agora apresentamos fala por si. Ele está organizado em dois núcleos: o primeiro mencionando explicitamente o atual debate sobre as BCN; o segundo entendendo que muitas bases comuns para os currículos estão em curso em diferentes políticas de controle curricular.

No texto que abre este número Nilda Alves narra um pouco da história do termo Base Nacional Comum entre nós — dos anos 1980 aos debates atuais em que tem participado como presidente da ABdC —, defendendo o cotidiano como espaçotempo de produção curricular. No sentido de ampliar a contextualização da discussão atual numa perspectiva histórica, Paulo Sergio Marchelli analisa os debates ocorridos em função da LDB 4024/61, argumentando que há convergências que merecem ser consideradas e que apontam para uma série de obstáculos já vivenciados.

Em seguida, Maria Luiza Sussekind parte das ideias capturadas nos debates, dos quais tem participado como vice-coordenadora do GT de Currículo da ANPEd, para discutir os sentidos de currículo e de comum que desenham uma linha abissal produzindo exclusões, invisibilidades e inexistências no espaçotempo do cotidiano escolar. A autora

analisa, ainda, o potencial desse tipo de política para produzir a demonização dos professores. Considerando o docente como o “herói” do imponderável, sem o que não há educação, Elizabeth Macedo defende que o sentido privilegiado para base comum no atual debate é o de padrões de avaliação. Argumenta que esse sentido tem sido produzido em articulações dos agentes públicos com grupos privados que criam novas formas de sociabilidade política.

Roberto Sidnei Macedo, Claudio Orlando do Nascimento e Denise de Moura Guerra partem de uma outra significação de BCN presente no debate, qual seja, a de “direito à aprendizagem e ao desenvolvimento” para argumentar que a aprendizagem está vinculada a processos formativos culturais instituintes, marcados pela heterogeneidade, e não pode ser reduzida a um conjunto de direitos pré-definidos. Também assumindo que o direito a aprendizagem é a base da política, Maria de Fátima Cóssio busca entender as possibilidades de um currículo unificado na redução das vulnerabilidades de grupos excluídos. Assumindo um tom crítico, a autora questiona a lógica cognitivista, individual e universalizante que tem direcionado as políticas curriculares.

Problematizando o deslocamento das funções do professor a partir da descentralização do ensino, Roseli Belmonte Machado e Kamila Lockmann põem em diálogo o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), as Diretrizes Curriculares Nacionais e os diretores de escolas municipais de uma cidade da Região Metropolitana de Porto Alegre.

Finalizando este bloco, trazemos a experiência dos EUA e da Suécia nos textos de Todd Alan Price e Silvia Edling. Em “Comum para quem?” Price argumenta em favor da necessidade de que a Reforma americana seja entendida no contexto da coagulação de forças corporativas e federais para assumir o controle da educação pública. Uma das importantes conclusões do autor é que há uma desagregação entre a luta contra o Currículo Nacional Comum e o ensino público. Silvia Edling, por sua vez, analisa o currículo sueco para a formação de professores, entendendo-o como um dos pilares para organizações e condições humanas. A autora questiona o discurso de que professores em formação só precisam se apoiar em métodos teóricos e bases empíricas em sua futura profissão.

No segundo eixo, temos três textos que buscam elementos para pensar a atual discussão sobre BNC em outras experiências de centralização em curso. Fabio Barros Pereira e Inês Barbosa de Oliveira apresentam as narrativas construídas em pesquisas com professores quando da implantação do currículo mínimo no estado do Rio de Janeiro em 2011. Defendem que uma base comum nacional tem efeito negativo na aprendizagem da cidadania democrática.

Tomando o ensino médio como foco, Ana Angelita da Rocha e Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec analisam os documentos que regulam o Exame Nacional do Ensino Médio, investigando os efeitos das políticas de avaliação sobre o currículo. Também centradas no ensino médio, Francisca Pereira Salvino e Vagda Gutemberg Rocha estudam os sentidos do conceito de macrocampos nas políticas do ensino médio inovador. Segundo as autoras, as lutas por significação do termo criam sentidos para o redesenho do currículo do ensino médio.

Finalizamos com as reflexões de Janet L. Miller em que a autora nos incita a continuar teorizando o currículo. Partindo de sua atuação na Reconceptualização do campo do currículo americano, Miller mantém a crença em que diversos aspectos cruciais do ensino, aprendizagem e currículo não são imprevisíveis e impossíveis de serem conhecidos. Com Miller, propomos ao leitor enfrentar

o que pode parecer uma questão totalmente insustentável nesses tempos de hipertestagem e padronização: como podemos nós, teóricos de currículo, que também somos professores, formadores de professores, diretores de currículo, administradores escolares e pais, atentar para nossos, autobiograficamente situados e interpretados, processos de ensino, aprendizagem e entendimento do currículo como *o que ainda não podemos conhecer – ou talvez nunca possamos?* (neste número)

Esperamos que fique claro, por estes textos, parte do que as pesquisas em educação e currículo vem mostrando — a complexidade da temática — que merece, portanto, um cuidadoso e amplo debate. Por amplo, entendemos um debate do qual participemos não apenas nós, pesquisadores do campo do currículo, mas toda a sociedade. Especialmente relevante, como aponta a maioria dos textos, é a participação dos professores que precisa, para acontecer, da garantia de condições materiais, dentre os quais um plano de carreira e uma política salarial compatível, como preconizado pela meta 18 do Plano Nacional de Educação.

Elizabeth Macedo
Maria Luiza Sússekind