

SOBRE A POSSIBILIDADE E A NECESSIDADE CURRICULAR DE UMA BASE NACIONAL COMUM

ALVES, Nilda*

RESUMO

Em um momento difícil, no qual modelos internacionais tendem a ter espaço privilegiado na Educação brasileira, levando a tentativas de crescente incorporação de forças privadas no campo, foi votado pelo congresso e homologado pela Presidente da República o Plano Nacional da Educação (PNE), em 2014. As referidas forças privatistas, estão jogando grande ênfase nas metas 2 e 3 deste Plano, argumentando com a existência de um prazo curto para o seu cumprimento (dois anos). Este artigo lembra que existe outra meta – a de número 18 –, com o mesmo prazo de cumprimento; ela se refere à necessidade de que todos os sistemas de ensino – municípios e estados – tenham um Plano de carreira dos profissionais da Educação básica pública, tomando como referência o piso salarial nacional profissional, obrigatório desde a constituição de 1988, e estruturado com valores desde 2008, mas que vem ainda sendo muito pouco cumprido pelos referidos entes federados. O artigo considera que o muito que se tem falado sobre o que está contido nas metas 2 e 3 tem a finalidade de, por um lado, buscar resolver de modo rápido e privado a questão indicada nestas metas (a Base nacional comum) e, por outro lado, desviar a atenção da meta 18. Se este continuar a não ser cumprida, qualquer ideia de melhoria da Educação brasileira está em perigo, uma vez que ela é a única que pensa naqueles que, nos cotidianos das escolas, levam as ações curriculares adiante.

Palavras-chave: Base Nacional Curricular Comum. Plano Nacional da Educação. Meta 18 do PNE. Piso salarial nacional. Plano de carreira dos profissionais da educação.

* Presidente da ABdC (2010/2012 e 2012/1014); professora visitante sênior da UERJ; Pesquisadora 1A/CNPq; Cientista do nosso estado/FAPERJ. Ex-presidente da ANPEd (1999/2001; 2001/2003). Ex-presidente da ANFOPE (1991/1993).

ABOUT THE CURRICULAR POSSIBILITY AND NECESSITY OF A NATIONAL COMMON CORE

ALVES, Nilda*

ABSTRACT

In difficult times, when international models have gained privileged space in Brazilian education leading to an increase of private power, the National Education Plan (PNE) was voted and promulgated in 2014. Private forces are emphasizing Goals 2 and 3 that must be accomplished in two years. However, this paper highlights another Goal — number 18 — with the same deadline: it refers to the fact that all educational systems— at municipalities and states levels – must propose a professional carrier for educational professionals. The referential values for salaries are the minimum salary for teachers, compulsory since the 1988 Constitution, but scarcely applied. The author argues that the emphases on Goals 2 and 3 have two motivations: on one hand, try to easily and in private-ways solve what is indicated in those goals (National Common Core); in the other, deviate people's attention from Goal 18. The paper argues that if that goal is not accomplished, the whole idea of a better education is in danger, as Goal 18 is the only one referring to those who, in school daily life, foster curriculum activities.

Keywords: *National Curriculum Common Core, National Educational Plan, Goal 18 of PNE, minimum salary for teachers, professional carrier for education professionals*

* President of the ABdC (2010/2012 and 2012/1014); professor senior visitor UERJ; Researcher 1A/CNPq; Scientist of our state/FAPERJ. Ex-president of ANPEd (1999/2001; 2001/2003). Ex-president of ANFOPE (1991/1993).

*Ah, recomeçar, recomeçar
Como canções e epidemias
Ah, recomeçar como as colheitas
Como a lua e a covardia
Ah, recomeçar como a paixão e o fogo*

(Aldir Blanc)

1 INTRODUÇÃO

A epígrafe escolhida para este texto, poesia de Aldir Blanc que compõe a música ‘Caça a Raposa’, de João Bosco, em disco do mesmo nome, lançado em 1975, foi trazida para este texto para indicar que a discussão que, no momento, se está fazendo no Brasil sobre a Base Nacional Comum (BNC) tem uma longa história da qual a autora deste texto participou quase na íntegra.

Assim, neste texto, busco recuperar essa história – muito rapidamente - e discutir algumas questões que envolvem esta BNC no momento atual, trazendo a possibilidade de pensar a ideia de utopia no desenvolvimento dos processos em que estamos envolvidos atualmente.

Início a discussão, porque o título que escolhi me exige isto, por trabalhar algumas ideias sobre necessidades e possibilidades humanas e em Educação no Brasil de hoje.

2 CONDIÇÕES PARA A EXISTÊNCIA DE NECESSIDADES E POSSIBILIDADES

Não há existência humana sem necessidades e sem a criação de possibilidades para satisfazê-las. Quando essas necessidades deixam de ser as básicas – comer, vestir, matar a sede, reproduzir a espécie, receber carinhos, criar beleza – criamos possibilidades que foram chamadas, em alguns casos, de “utopias”, mas em outros casos, lamentavelmente, quando usadas por poderes instituídos violentos, deram origem a ideologias que levaram a verdadeiras tragédias humanas, com a morte de milhões, como o que aconteceu nas duas chamadas “guerras mundiais” (1914-1918; 1939-1945)¹.

¹ Entendo que as guerras atuais, que estão se proliferando de modo incontrolável, têm muito mais a ver com a crise do modelo capitalista que, na tentativa de recuperar perdas financeiras e descontrole econômico, precisa delas para o comércio de armas que significa, hoje, o mais rentável de todos os setores, unindo de indústrias de ponta a comércio legal e ilegal. O uso de justificativas religiosas e ‘humanitárias’ (“defesa da democracia”) escondem suas verdadeiras razões. Também as guerras citadas no texto tiveram relações com momentos de crises do capitalismo, mas seus motivos eram muito mais complexos do que os das guerras contemporâneas.

Isto significa que criamos juntos, os modos de atender às necessidades e as justificativas que explicam os caminhos que tomamos para atendê-las. Nas inúmeras relações que temos com os mundos existentes - que formamos e nos quais nos formamos com tantos outros, sejam eles naturais ou sociais - criamos múltiplos modos de organização social, sempre históricos e que se articulam, complexamente, nos diversos setores da vida que são ‘inventados’²: educacionais, econômicos, religiosos, artísticos etc

Augé (1997) ao falar desses mundos na contemporaneidade, contrapondo-os à possibilidade que tínhamos antes de falar, estudar e compreender “o mundo”, nos diz:

podemos, enfim, falar de contemporaneidade mas sabendo que a diversidade do mundo se recompõe a cada instante: este é o paradoxo atual. É necessário, portanto, falar de mundos e, não mais, do mundo, sabendo que cada um deles está em comunicação com os outros, que cada um possui, pelo menos, imagens dos outros – imagens que são, eventualmente, truncadas, deformadas, falseadas, imagens, muitas vezes, reelaboradas pelos que, as recebendo porque as procuraram, tratam de as reinventar, em traços e temas que falam, antes de tudo, deles mesmos; imagens, por isto, cujo caráter referencial é indubitável, de tal maneira que um não pode mais duvidar da existência do outro. Assim, os que afirmam com o maior vigor a sua identidade irreduzível, e que não pode ser tocada, tiram sua força e convicção da sua oposição da imagem de um outro que mistifica para se livrar de sua insuportável realidade (p. 127)³.

Desse modo, podemos entender também, as tantas convicções políticas emitidas, a todo momento, pelos que, percebendo o que se decidiu chamar de “a crise da escola”, apresentam soluções fáceis para as grandes discussões que são necessárias entre as tantas posições e imagens existentes sobre as questões curriculares. No momento atual brasileiro, essas questões se apresentam como a de necessidade de uma Base Nacional Comum.

A discussão dessas posições fáceis poderia começar por uma primeira pergunta: o que é mesmo uma BNC? Uma vez que as respostas podem ser bastante diferentes pelas tantas imagens que fazemos das escolas, de seus *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) e do seu papel na sociedade contemporânea, seja por nossas convicções políticas, seja por interesses particulares ou coletivos dos grupos com que nos articulamos, será preciso diversos e complexos processos que nos permitam chegar a um mínimo consenso para dizer “exatamente”, em um determinado momento, o que poderia ser uma BNC.

² Estou usando aqui esse termo do mesmo modo que o faz Certeau (1994) no próprio título de seu livro mais conhecido e trabalhado entre nós.

³ Tradução feita pela autora deste texto.

Mas as dificuldades não param aí. A segunda questão a ser colocada poderia ser, assim, mencionada aprofundando a ideia de necessidades: precisamos de uma BNC? No presente, sua necessidade efetiva vem sendo questionada pela maioria dos que estudam currículos, no Brasil, por algumas razões que têm a ver: com o momento internacional de surgimento do modelo de “currículo nacional” e a ideia de que poderia ser importado, sem consideração dos contextos em que se inserissem; com a ideia de ‘escola’, criação do capitalismo em seus primórdios, na Modernidade, como precisando de um ensino igual para todos – “o ler, escrever e contar”, de Comenius (1984); a entrada nas escolas, em boa parte dos países do mundo, seja pela descolonização, seja por lutas daquelas que eram chamadas de ‘minorias’, naquele então, dos ‘diferentes’ que tinham estado fora delas até então – isto trouxe indagações que governos não souberam responder, nem conseguiram preparar os docentes para atuar neste novo ‘ambiente’ (ALVES, 2003).

Desse modo, com o aparecimento da expressão BNC, na LDB de 1996, inúmeras forças entraram em andamento: do lado do governo (então com Paulo Renato Souza no Ministério da Educação), o que se deu? Em primeiro lugar, a tentativa de implantação de “parâmetros curriculares” como ‘necessidade educacional’ – milhares de reais foram pagos a alguns para produzir isto e milhares foram gastos em ações para que municípios e estados o “adotassem” – após publicação massiva dos mesmos: reuniões locais, regionais e nacionais, em especial de secretarias da Educação destes sistemas. Relacionado a isto, e de modo equivocado mas avassalador, e aqui gastando-se milhões, se deu a implantação de um sistema de avaliação de estudantes e de escolas através de provas nacionais, em um sistema que muito criticado, não conseguiu ser abandonado pelos governos seguintes, sendo mesmo ‘adotados’ por eles ardorosamente, já que “ajuda a compreender melhor o que se passa nos diversos sistemas educacionais”, afirmam todos. Isso se deu, mesmo quando pesquisas e estudos foram desenvolvidos mostrando que esses testes nacionais pouco ajudam. Para aprofundar a compreensão dos equívocos desse processo, em nosso país e em outros, e o que vem trazendo de resultados desastrosos, vale a leitura do dossiê organizado por Freitas (2012), publicado na revista Educação e Sociedade n. 119.

Mas por outro lado, no mesmo período, os movimentos sociais das diferenças, que queriam que normas específicas surgissem para contemplar suas necessidades, buscaram se mobilizar para atuar em várias frentes: algumas leis apareceram, como a Lei n. 10.630/2003 e Lei n. 11.645/2008, sobre obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. E aconteceu um enorme movimento contra o estabelecimento de um BNC e pela

criação de um sem número de Diretrizes que foram desenvolvidas no Conselho Nacional de Educação.

Em contato com esses processos, pesquisadores em currículo que, em sua grande maioria, buscaram mostrar, por um lado, que essas ideias vinham “de fora” – dentro de um movimento internacional de “vendas de produtos da educação”: bases nacionais, provas, apostilas etc – e, por outro lado, que as enormes diferenças entre os tantos ‘brasis’ exigia muito mais do que esta fórmula simplificadora de nossa complexidade educacional.

No entanto, no presente, há uma volta à tentativa de implantação de uma BNC, após a implantação do Plano Nacional da Educação (PNE) em 25 de junho de 2014⁴.

Será que isto poderá ser agora pensado como uma necessidade da Educação brasileira ou surge em um movimento outro? Antes de buscar responder a esta questão, gostaria de fazer a breve história do termo, indicando-o como campo permanente de lutas sobre formas de *fazer pensar*⁵ a educação em nosso país. Isso torna-se necessário para podermos compreender o porquê do ressurgimento atual.

3 UMA DISCUSSÃO DE MUITOS ANOS: DE BASE COMUM NACIONAL COMO UTOPIA À BASE NACIONAL COMUM COMO NORMA E LEI

Começando em meados de 1981 e se desenvolvendo até novembro de 1983 tivemos um grande movimento, chamado pelo MEC, sobre a formação de professores, e que envolveu universidades e escolas normais, que ainda existiam naquele então, organizando debates e reuniões por cursos, instituições, estados e regiões. Em novembro de 1983, em Belo Horizonte, aconteceu a reunião final que produziu um extenso documento com uma proposta articulada sobre a questão⁶. Esta proposta/documento jamais foi assumida pelo MEC, no entanto, serviu de articulação para a criação da Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores (CONARCFE), cuja primeira presidente foi Márcia Aguiar (UFPe), que desenvolveu encontros nacionais anuais, e que, em 1990, veio a constituir-se na ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da

⁴ Publicado no DOU de 26.6.2014 - Edição extra

⁵ Sobre estes termos, assim escritos e pensados, remeto a Oliveira (2012)

⁶ Fui a esta reunião representando a Coordenação de ensino de 2º grau da SEC, do estado do Rio de Janeiro, e fiz parte do grupo que discutiu o curso Normal, que formava professores em nível médio.

Educação), cujo primeiro presidente foi Luiz Carlos de Freitas (Unicamp) e que tem Helena de Freitas, como sua presidente atual. A ANFOPE continuou a realizar as reuniões anuais, coerente com a proposta de metodologia do encontro de 1982/1983. Que metodologia era esta e como apareceu no documento?

Entre inúmeras indicações sobre os múltiplos *espaçostempos*⁷ da formação, recolhendo e organizando as boas discussões que existiram em todo o país, no documento se destaca a metodologia que propõe para se organizar uma Base Comum Nacional com um caráter *localnacional*. Embora o que o MEC quisesse fosse uma proposta nacional para os currículos de formação docente – e, por isto, nunca tenha aceito este documento que fugia das ‘determinações’ e abria espaço para criações - no documento foi proposto um movimento constante de discussões nacionais a partir da criação de propostas locais (institucionais) que era extremamente inovador, naquele momento, e que continua inspirador até hoje.

Esse movimento se daria da seguinte maneira: propostas locais deveriam ser experimentadas livremente pelas instituições que desenvolviam a formação de professores em acordo com as condições especiais de cada uma delas, e, em reuniões anuais (regionais e nacionais), essas propostas em desenvolvimento deveriam ser discutidas, na direção da articulação de uma possível Base Comum Nacional. Esta era, assim, entendida não como algo decidido *a priori* por um grupo técnico organizado pelo Ministério e que teria uma obrigatoriedade nacional, mas como algo que iria sendo composto, trabalhado continuamente, em movimento, a partir das múltiplas experiências vividas.

Entendo, por isso, que esta ideia se aproximava de uma utopia na formação de professores. No documento se indicava, então, que cada instituição poderia pensar livremente sua proposta e que esta estaria sendo revisitada – no que criava e nas dificuldades que poderiam aparecer – por um grupo de pessoas interessadas, todos os anos. Esse movimento permitiria acumular certos processos e certas ideias que poderiam, em momento mais adiante, fazer surgir uma base que seria comum - porque passava por um caminho de discussão das forças interessadas – e nacional, em seguida, porque proposta depois de muitas experiências

⁷ Nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, temos destacado que as dicotomias herdadas da Modernidade têm significado limites aos processos de pensamento que precisamos desenvolver para compreender os múltiplos cotidianos da inúmeras redes educativas que formamos e nas quais nos formamos. Desse modo, temos escrito os termos que nos ensinaram a pensar dicotomizados desta maneira – reunidos e em itálico.

possíveis vividas em múltiplas instituições no Brasil, mas mantendo, sempre, seus movimentos de mudança.

Ou seja, entendia-se que a proposta dessa BCN surgiria de vivências locais - múltiplas, variadas – em todo o território nacional, debatidas em reuniões nacionais, sem modelo exterior determinante. A caracterização dessa idéia como utopia se percebe quando se pensa que em um mundo globalizado, se poderia pensar se a influência de outras experiências em outros países. Em um determinado momento, por exemplo, foi estimulada a vinda de técnicos educacionais franceses, ao Brasil, com contatos realizados pelo Prof Darcy Ribeiro, então Vice-governador do estado do Rio de Janeiro do Governo Leonel Brizola (1983-1987), para mostrar como se estava organizando a formação nos recém-criados Instituts Universitaires de Formation de Maîtres (IUFM).

As reuniões regionais e nacionais existiram, promovidas pela CONARCFE e, em seguida, pela ANFOPE. Mas já no momento de formação desta associação se caminhava buscando certas indicações de um “currículo nacional”. A autora deste texto se sente um pouco responsável por esta tendência uma vez que na reunião nacional de 1987 apresentou um texto organizado a partir de trabalho realizado sobre inúmeros documentos e artigos advindos de diversas associações (de ensino de física a ensino de geografia, passando por associações várias de educação) e de pesquisadores da temática (ALVES, 1988). Neste artigo, mostramos que havia a indicação, nos textos analisados, de alguns eixos necessários à formação de professores. Este artigo, modificado, transformou-se em documento que foi discutido na reunião de 1989, da ANFOPE, embora sem a preocupação de vir a se transformar em uma BCN.

No entanto, no movimento, continuavam a surgir novas propostas locais. Lembro, naturalmente - porque tive intensa participação neste processo (ALVES e GARCIA, 2001) - a experiência desenvolvida pela Faculdade de Educação da UFF (Universidade Federal Fluminense), a partir de 1992, em conjunto com a Prefeitura de Angra dos Reis de um curso de Pedagogia que teve um caráter experimental, garantido pela LDB⁸ e teve, em algumas de suas criações, aprovação nacional, uma vez que foram incorporadas à Resolução CNE/CP No 1, de 15 de maio de 2006 que instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de

⁸ A possibilidade de cursos e instituições experimentais foi mantida na LDBEN atual (Lei n. 9394/96) em seu artigo 81 que diz: “Art. 81. É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei”.

Graduação em Pedagogia, licenciatura”, tais como, entre outras: uma formação em pesquisa e prática durante todo o curso (que em grande parte das instituições ficou conhecida como PPP – Pesquisa e Prática Pedagógica); a existência de atividades de cunho cultural; uma base teórica complexa; a compreensão das relações *prácticasteorias* desde o início do curso etc.

A discussão, no movimento, no entanto, vai ser atravessada pela discussão e posterior promulgação de uma nova LDB, em 1996. A proposta de uma LDB foi intensamente discutida e reivindicada, durante anos, por um amplo movimento do qual participaram nossas principais associações de pesquisa e os sindicatos de professores e que deu origem ao que foi chamado “substitutivo Jorge Nagle”. Através de uma criticada manobra no Senado, o Prof. Darcy Ribeiro – senador naquele momento – apresenta outro substitutivo que, em acordo com forças mais à direita, representada no documento pela assinatura do também senador Marco Maciel foi a vencedora no legislativo. Assim, sem considerar todo o processo participativo anterior, este substitutivo é aprovado e se transforma na LDB⁹, promulgada pelo executivo (governo Fernando Henrique Cardoso). Nesta LDB de 1996, se cunhou a expressão Base Nacional Comum que foi indicada como necessária para o Ensino Básico (Art. 26)¹⁰ embora a expressão Base Comum Nacional tenha sido mantida na parte que fala da formação de professores (Art. 64)¹¹. Em nenhum dos dois casos as expressões são explicadas, o que dá origem a discussões intensas a partir daí. No caso da Educação Básica, apareceram inúmeros documentos de imposição curricular, dentro da corrente internacional hegemônica. No Brasil, aparecem os “parâmetros curriculares”, desenvolvidos e publicados na gestão de Paulo Renato de Souza como Ministro da Educação. Ao lado disso, todo um sistema avaliativo – já comentado antes neste texto e tão duramente criticado por inúmeras forças no país – é posto

⁹ Uma nota não autorizada por ninguém: a forma ‘personalística’ de atuar do Prof Darcy Ribeiro era avassaladora, ao lado, é claro de sua inteligência brilhante. No surgimento da primeira LDB (1961) ele foi um batalhador contra o substitutivo Lacerda que acabou sendo o vencedor. Sempre tive a impressão, sem nenhuma autorização psicanalista, que o Prof Darcy Ribeiro queria mostrar que era capaz de vencer um processo de LDB. Venceu do lado contrário ao meu, infelizmente, a normalista que, no processo de discussão da primeira LDB o tinha seguido para assistir todas as brilhantes palestras que fazia contra o Substitutivo Lacerda..

¹⁰ Art. 26º. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma 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 da clientela.

¹¹ Art. 64º. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

em andamento, com a supervisão inicial do INEP, coordenado neste período por Maria Helena Guimarães Castro¹².

No caso da Formação de Professores, pela existência da ANFOPE que continuou e continua a realizar encontros regionais e nacionais, a idéia de BCN continuou a ter discussão pública.

Depois de momento de grandes e confusas discussões no período Paulo Renato, seguiu-se um momento no qual a partir do que podemos caracterizar como de um certo acordo político entre os movimentos sociais e o governo, nos governos Lula e Dilma, a partir da gestão de Tarso Genro, no Ministério da Educação. Graças à crescente pressão de inúmeros movimentos sociais e organizações setoriais no campo da Educação – Educação Infantil; Educação de Jovens e Adultos; Educação de Portadores de necessidades especiais; Ensino Fundamental; Ensino Médio; movimentos étnico-raciais; etc - passamos a discutir e ter aprovadas no Conselho Nacional da Educação, diretrizes setoriais múltiplas.

Naturalmente, tudo isto se deu articulado ao movimento que lutava pela implantação do Plano Nacional de Educação (PNE) do qual nossas diversas associações da área da Educação participavam e que, como sabemos, foi assinado pela Presidenta da República em 25 de junho de 2014, após a aprovação da Lei n. 13.005/2014, em 24 de junho de 2014, pelo Congresso Nacional.

Mas, de repente, a discussão sobre a BNC ressurgiu a partir da aprovação do PNE (Plano Nacional de Educação) e indicado como consequência deste. Por quê? Como? Por que forças este ressurgimento se dá?

4 FAZER RESSURGIR DAS CINZAS?

Reforço aqui, antes de mais nada, que, em momento anterior, as múltiplas forças sociais, saindo do momento de escrita e intensa divulgação dos chamados “parâmetros curriculares nacionais” e de expansão federal das provas nacionais como processo único de avaliação do sistema escolar levam a um processo de formulação de diretrizes múltiplas que atendessem a diferenças educacionais, com apoio em trabalho do CNE. Quanto às provas nacionais, sua amplitude chegou ao máximo possível - sem que nenhum processo tenha sido empreendido, por parte do governo de desenvolver processos de avaliação desta avaliação -

¹². No processo eleitoral brasileiro recente o nome desta técnica foi lembrada como a possível Ministra da Educação, caso Aécio Neves fosse eleito.

até o momento presente quando, de forma surpreendente, todos começam a lamentar que tenhamos começado o processo de melhoria da Educação brasileira pelo seu “final”, ou seja, pela avaliação. Tive a possibilidade de ouvir esta afirmativa, em recente reunião promovida pela UNDIME, em Brasília, no mês de outubro/2014. Esse todos vem sublinhado porque ouvi isto dito tanto pela representante do governo, Profa Maria Beatriz Luce, da SEB (Secretaria de Educação Básica), como pelo representante do Movimento “Educação para todos”¹³ e pelo representante da Fundação Lemann, por exemplo, que estavam em mesas do evento.

Mas a afirmativa deste equívoco governamental vem seguida da ideia que tudo se resolverá com a criação de uma BNC para a Educação básica. Há a indicação de que ela se tornou necessária para cumprir o que está no PNE, com ouvimos na referida reunião da UNDIME pronunciado por diversos participantes. A citação recorrente falava, então, da Meta 2¹⁴ com a “estratégia” nela incluída que recebeu o número 2.2 e que diz: “pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei¹⁵, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental”. É somente nesse trecho do ANEXO (METAS E ESTRATÉGIAS) que a referência à BNC aparece.

Isto porque na Meta 3¹⁶, referente ao ensino médio, em sua “estratégia” 3.2, indica que:

o MEC, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao CNE, até o 2º ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

¹³ Como se pode verificar no site do movimento, ele tem como apoiadores: a Fundação Lemann, Gerdau, Unibanco, Fundação Vale, Santander, Itaú, Bradesco, Dpaschoal, Suzano, Telefônica/Vivo, Instituto Península, Instituto Camargo Correa, na ordem em que se sucedem na página referida.

¹⁴ No caput do texto da Meta 2 se lê: “universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE”. Esta meta possui “estratégias” que dão indicadores e prazos de realização.

¹⁵ Este artigo, no parágrafo referido diz o seguinte: “será criada uma instância permanente de negociação e cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”. Esta instância passou a ser o Fórum Nacional de Educação, já criado pela Portaria 1.407, de 14 de dezembro de 2010, e ao qual pertencem, entre as associações da área da Educação a ANPEd e a ANFOPE.

¹⁶ Nessa meta podemos ler: “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%”.

para os(as) alunos(as) do ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum.

Alguns comentários podem ser feitos sobre estes aspectos do PNE. O primeiro deles é questionar porque a referência a BNC se faz presente somente na “estratégia” referente ao ensino fundamental se o também tão lembrado Art. 26º da LDB diz que: “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma 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 da clientela”.

O segundo comentário a fazer é porque, no que se refere ao ensino médio, se fala até em “ouvida a sociedade em consulta pública”, além da “articulação e colaboração com os entes federados”, enquanto que para o ensino fundamental se fala somente na necessidade de “pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente” do Fórum Nacional da Educação.

Mas o comentário maior precisa se dar em torno de por que de tantas ideias e medidas interessantes, inovadoras e importantes que o PNE contém, a questão se fixou em torno desta medida de se fazer uma BNC, para a Educação básica.

Começemos a ver no PNE algumas das medidas importantes que contém, sabendo que no limite deste artigo, não poderemos comentar todas.

A primeira delas deve ser aquela que consagrou uma prolongada luta das forças progressistas desse país e que tem a ver com a meta 20 que trata do financiamento da Educação e na qual podemos ler:

ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

Nas estratégias propostas, a de n. 4 traz a definição do processo para que haja controle cidadão da aplicação desses recursos, o que indica possibilidades e que deve exigir grandes discussões para que tenhamos claro como suas ações se darão a partir do que está escrito:

20.4. fortalecer os mecanismos e os instrumentos que assegurem, nos termos do parágrafo único do art. 48 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a transparência e o controle social na utilização dos recursos públicos aplicados em educação, especialmente a realização de audiências públicas, a criação de portais eletrônicos de transparência e a capacitação dos membros de conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, com a colaboração entre o Ministério da Educação, as Secretarias de Educação dos Estados e dos Municípios e os Tribunais de Contas da União, dos Estados e dos Municípios

A discussão disto tudo – “a periodicidade das audiências públicas, o funcionamento dos portais, as ações para “a capacitação dos membros de conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb” – permite várias e interessantes reuniões, com certeza.

O segundo significativo aspecto que exige encontros e discussões se encontra na Meta 18 que determina:

assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

A Lei n 11.738/2008 que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica tem encontrado enormes dificuldades de implantação, pelos mais diferentes motivos, na maior parte dos estados e municípios brasileiros. Foi motivo mesmo, em 24 de agosto de 2011, de uma decisão (acórdão) do Superior Tribunal Federal¹⁷ sobre a ADI (Ação Direta de Inconstitucionalidade) 152737 interposta pelos então governadores do Estado do Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Ceará (via suas procuradorias-gerais) e que teriam como oposto (a ser considerado como tendo produzido o pretendido ato inconstitucional) o Presidente da República, os membros do Congresso Nacional, a COTEE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino), o Sindicato dos Servidores Municipais de Curitiba, a CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo, Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás, o Sindicato dos Servidores Públicos do Ceará. A enunciação dos principais envolvidos foi trazida, não para cansar os leitores mas para servir de comprovação da dificuldade acima anunciada. Mesmo hoje, com a existência da Lei há seis anos e com o acórdão indicando a constitucionalidade da mesma, continua ‘letra morta’ em boa parte dos sistemas.

Essa situação levou a que o PNE viesse a retornar a esta questão, indicando o prazo de dois anos (junho de 2016¹⁸) para a sua aplicação. No entanto, não se está fazendo reuniões para mobilizar os “entes federados” ou, como esta meta indica, os sistemas de ensino, para que sejam feitos os planos de carreira do magistério, que tomem como “referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal”.

¹⁷ Como curiosidade, lembro que o relator deste processo foi o hoje famoso Ministro Joaquim Barbosa.

¹⁸ Antes das Olimpíadas a ser realizada no Rio de Janeiro em agosto de 2014!!!

Por que os sistemas se mobilizam tão fortemente para o estabelecimento de uma BNC e se quer indicam e discutem que, no mesmo prazo de dois anos, precisam decidir sobre os planos de carreira do profissionais da educação básica pública? Adianto uma hipótese e concluo este artigo.

5 À GUIA DE CONCLUSÃO¹⁹

Em minha tese de titular na UERJ (ALVES, 2000) busco dois autores inteiramente diferentes – von Foester (1995) e Morley (1996) – que nos permitem perceber algumas pistas sobre este processo que estamos vivendo de se reforçar do PNE a ideia da BNC, sem sequer estarmos discutindo a meta 18 – sobre os planos de carreira do magistério dos sistemas públicos de ensino. E, afinal, serão os professores e professoras os responsáveis pelo uso do que eventualmente se venha a criar de BNC, não é mesmo?. Como os principais *praticantespensantes* dos processos curriculares poderão participar desta discussão sem que seja aplicada pelos sistemas do piso nacional do magistério essa meta 18? Pensemos nisto. Retorno a esses autores para mostrar o que, penso, está acontecendo.

O primeiro desses autores, von Foester, nos indica que em pesquisa – mas trago isto para o campo das ações políticas educacionais - a questão da qual foi útil fugir durante algum tempo, mas que hoje vem se colocando de maneira recorrente, exigindo uma resposta, é a de que *tratamos como objetos o que, em verdade, são processos*. Começamos assim, com esta ideia, a ter condições de melhor compreender o movimento que estamos vivendo atualmente, estimulado, em grande parte, pelas fundações e movimentos interessadas na implantação rápida de uma BNC. O processo que estamos vivendo - pensar currículos, com todos os que atuam na Educação - exige processos intensos de negociações entre as tantas forças sociais existentes – locais, regionais, nacionais - e não achar que uma BNC de currículos possa ser tratada como um objeto. No desenvolvimento desta ideia, este mesmo autor nos diz que essa situação se instalou porque, por um lado, tratar processos como objetos, com se faz dentro do pensamento hegemônico, leva a que seja muito difícil captar o conceito mesmo de ‘processo’, pois esse se perde no meio das coisas. Por outro lado, permite que *o conhecimento se transforme em mercadoria: a informação pode ser comprada como qualquer outra matéria prima, pode ser cortada em pedaços, elaborada e vendida em ‘bites’ por dois dólares o quilo* (p.96).

¹⁹ Considero ser impossível concluir este assunto: muito ainda temos que discutir sobre ele!!!

Buscando discutir algo parecido - a facilidade com que as teorias e os esquemas são importados/exportados enquanto as práticas não o são – Morley (1996) diz:

ainda que pareça um assunto trivial, no fundo é decisivo, porque, cruamente, um nível mais elevado de abstração (“teoria”) se pode vender em um mercado mais amplo (e não nacional), com o qual aumentam não só os benefícios dos editores mas também o prestígio do teórico. Em suma: a ‘teoria’ viaja melhor (p.17)

Talvez, por isto, o representante da Fundação Lemann, que se identificou como sendo advogado, no encontro da UNDIME acima referido, na mesa em que a autora deste texto também estava, disse que não é difícil pensar uma BNC por que basta que ela seja “clara e objetiva” para que os professores a cumpram. A isto, na mesa, lembrei que nada mais “claro e objetivo” do que a Lei n. 11.738/2008, do piso salarial, mas que, no entanto, continua a não ser cumprida na maior parte do território nacional e está a exigir que os sistemas comecem a debater como vão aplicar a meta 18 do PNE que dá, também, para isto, o mesmo prazo que deu à BNC.

Talvez por isto também, o representante da “Todos pela Educação” diga que currículo pode ser definido, muito facilmente, como aquilo que “os professores devem fazer em sala de aula”, do que se pode concluir que ‘estando no ar’ uma BNC tudo está resolvido. A este membro da mesa de que também participei, precisei lembrar que para nós que trabalhamos com as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, os currículos – no plural - são formados por aquilo que os docentes e discentes *fazempensam* nas salas de aula de cada escola brasileira. Com isto, lembrei, será preciso que discutamos muito – com intensa participação destes *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) - sobre o que são os currículos, para saber da necessidade e possibilidade de uma BNC, neste momento político educacional brasileiro.

Com esta discussão, que venho realizando há tanto tempo com a ajuda de Certeau (1994), encerro, repetindo algo que escrevi na referida tese que defendi em 2000:

as táticas não são generalizáveis, não ‘viajam’ e, portanto, não têm valor para quem busca o lucro. Ao contrário das estratégias que têm condição de ‘viajar’, dando a ilusão que são aplicáveis por toda a parte, igualmente. Quando se percebe que não deu certo, porque as condições objetivas, locais e temporais, são diferentes, inicia-se um processo de “buscar os culpados”: os alunos/alunas carentes, os professores/professoras mal preparados, como acontece, frequentemente, na área educacional e não só no Brasil, pois culpas e desculpas também se pode exportar/importar (p.53-54).

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Interrogando uma idéia a partir de diálogos com Coutinho. In: Roberto Conduru; Vera Beatriz Siqueira. (orgs.). *Políticas Públicas de Cultura do Estado do Rio de Janeiro*. 1ed. Rio de Janeiro: Rede Sirius/FAPERJ, 2003, v. 1: 135-144.

_____. *A aula: redes de práticas – processos cotidianos de ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: UERJ (tese de titular)

_____. A formação de profissionais da educação e a nova LDB. São Paulo: *Revista ANDE*, v. 13, 1988: 30 - 39.

ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In ALVES, Nilda (org). *Formação de professores – pensar e fazer*. S. Paulo: Cortez, 2001, 6ª Ed: 73 – 88.

AUGÉ, Marc. *Pour une anthropologie des mondes contemporains*. Paris: Flammarion, 1997.

BRASIL. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: *Plano Nacional da Educação*, 2014

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107

BRASIL. Superior Tribunal Federal. Brasília: *Diário da Justiça (DJe)* - Ação direta de inconstitucionalidade 4.167, 24.08. 2011: 27-28

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano – artes de fazer*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

COMENIUS, João Amós. *Didactica magna – Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1984.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

FOESTER, Heinz von. Visión y conocimiento: disfunciones de segundo orden. In Schinitman, Dora Fried. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós, 1ª reimp., 1995: 91 – 113.

FREITAS, Luiz Carlos (org). Dossiê Políticas Públicas de Responsabilização na Educação. In *Revista Educação e Sociedade*. Campinas/SP: CEDES, abr/jun 2012, vol 33, n. 119: 379 – 510.

MORLEY, David. *Televisión, audiencias y estudios culturales*. Buenos Aires: Amorrortu, 1996.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos ‘pensadospraticados’ pelos ‘praticantespensantes’ dos cotidianos das escolas. In: Carlos Eduardo Ferraço e Janete Magalhães Carvalho (orgs.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. 1ed. Petrópolis: DP et Alli, 2012, v. , p. 47-70.