“Pátria amada, Brasil”: ufanismo e intromissão burocrática na educação brasileira contemporânea

FRANCISCO THIAGO SILVA¹

Resumo: Procurou-se neste texto investigar, por meio de reflexões críticas, as consequências para a organização do trabalho pedagógico, resultantes das principais políticas educacionais dos últimos três anos. São ações legais marcadas pelo ufanismo resgatado por forças políticas conservadoras e liberais que ascenderam ao poder pelo último pleito eleitoral de 2018. Partidos e coligações de centro e de extrema direita, já na campanha, revelavam seu posicionamento reacionário com relação aos grupos sociais classificados como minorias: negras/os, indígenas, mulheres, comunidade LGBTI e simpatizantes de ideias mais progressistas ligadas às políticas praticadas nos últimos anos pelo partido que estava no poder. Foram analisados a Base Nacional Comum Curricular, a Reforma do Ensino Médio e o Programa “Escola Sem Partido” e foi constatada a perversidade da maioria dessas medidas, sobretudo no que concerne à expropriação da autonomia intelectual dos profissionais da educação. Ainda assim, entende-se que elas estão em curso e, por isso, apontam-se algumas medidas de cunho prático para possíveis implementações, mas sem perder de vista que cada instituição de ensino precisa ser respeitada em suas singularidades.

Palavras-chave: Ufanismo. Intromissão burocrática. Educação brasileira.

“Beloved nation, Brasil”: boastfulness and bureaucratic intrusion in contemporary brazilian education

Abstract: We seek in this text to investigate, through critical reflections, the consequences for the organization of the pedagogical work, resulting from the main educational policies of the last three years. Legal actions marked by the boastfulness rescued by conservative and liberal political forces that ascended to the power confirmed by the last electoral suit of 2018. Parties and coalitions of center and extreme right that already in the campaign, they revealed its reactionary positioning with respect to the social groups, classified like minorities: blacks, indigenous people, women, the LGBTI community, and supporters of more progressive ideas linked to the policies practiced in recent years by the party in power. We analyze the National Curricular Common Core, the Reform of the Secondary School and the “Without Party” Program and we see the perversity of the majority of these measures, above all, regarding the expropriation of the intellectual autonomy of education professionals. Nevertheless, we understand that

they are in progress and therefore, we point out some practical measures for possible implementations, but without losing sight that each educational institution must be respected in its singularities.

Keywords: Boastfulness. Bureaucratic intrusion. Brazilian education.

“Pátria amada, Brasil”: patriotismo e intromissão burocrática na educação brasileira contemporânea

Resumen: Buscamos en este texto investigar, por medio de reflexiones críticas, las consecuencias para la organización del trabajo pedagógico, resultantes de las principales políticas educativas de los últimos tres años. Acciones legales marcadas por el patriotismo rescatado por fuerzas políticas conservadoras y liberales que ascendieron al poder confirmados por la última campaña electoral de 2018. Partidos y coaliciones de centro y de extrema derecha que ya en la campaña revelaban su posición reaccionaria con relación a los grupos sociales, clasificados como “ las minorías: negras, indígenas, mujeres, comunidad LGBTI y los simpatizantes de ideas más progresistas vinculadas a las políticas practicadas en los últimos años por el partido que estaba en el poder. Se analizó la Base Nacional Común Curricular, la Reforma de la Enseñanza Media y el Programa “Escuela sin Partido” y constatamos la perversidad de la mayoría de esas medidas, sobre todo, en lo que concierne a la expropiación de la autonomía intelectual de los profesionales de la educación. Sin embargo, entendemos que están en curso y por eso, apuntamos algunas medidas de cuño práctico para posibles implementaciones, pero, sin perder de vista que cada institución de enseñanza necesita ser respetada en sus singularidades.

Palabras clave: Patriotismo. Intromisión burocrática. Educación brasileña.

Ideias preliminares: criogenia humana no cenário político brasileiro

Retoma-se a ideia muito norte-americana explorada em inúmeras produções hollywoodianas sobre alguém ser congelado em um tempo histórico e, anos ou séculos posteriores, esse mesmo sujeito consegue retornar à vida em uma sociedade completamente diferente daquela em que tinha vivido. Longe de qualquer ideia anacrônica, pode-se pinçar muitos fatos contemporâneos na sociedade brasileira desde a última década, que, somados a episódios de décadas atrás, poderiam servir de cenário para qualquer brasileiro, congelado no ano 2000, por exemplo, e trazido à vida em 2019, sentir-se em outro espaço social.

Considera-se ser apenas uma alusão ao que os cientistas chamam de criogenia, cuja meta é congelar cadáveres e trazê-los à vida tempos depois. Na verdade, pode-se observar até com certa facilidade, sem necessidade de aderir ao congelamento humano, mudanças abruptas na sociedade brasileira, em todas as manifestações sociais que fundamentam o processo histórico de continuidade e rupturas inerentes à própria existência humana. Mudanças vistas pela maioria das pessoas, como ações heroicas e intencionais para “salvar” a nação, que se perdeu

muito nas décadas anteriores, sobretudo no que diz respeito à política nacional da frágil e recente democracia brasileira. Ou seja, os indivíduos permanecem, em maioria, associando comutações com melhorias, o que nem sempre se confirma.

Pode-se listar algumas – que, obviamente, não serão exploradas neste texto, dada a necessidade de uma reflexão mais aprofundada e delimitada desses temas –, como a retomada do poder político pela extrema direita conservadora e liberal; a potencialização da participação militar na arena política; o questionamento, a partir de ideias pessoais, sobre a validade da ciência; a criminalização das diferentes formas de manifestações culturais, políticas, sagradas e de gênero consideradas pecaminosas; a retomada das ideias religiosas como baliza para as decisões legais, entre outras.

Não é preciso muito esforço intelectual para identificar como prática social algumas das situações descritas anteriormente. Por exemplo, durante a Idade Média europeia ocidental, a mão poderosa da Igreja Católica romana esmagava qualquer culto que não tivesse o cristianismo romano como profissão de fé. Esse processo perpassou muitos séculos, e as rédeas de cada reino, principado e feudo eram cercadas pelos princípios defendidos pela maioria dos clérigos à época. Muitas mulheres foram injustamente torturadas e queimadas, já na Idade Moderna, pela Inquisição Espanhola.

A religião – que vem do latim *religare* e que tem como gênese o processo de aproximação das pessoas com o sagrado – parece que foi um dos maiores motivos que levaram à morte de milhões: perseguição aos judeus ao longo da história, caçada aos cristãos no Império Romano, repressão aos primeiros protestantes na Idade Moderna europeia, intolerância aos cultos de matriz africana na América, onde o Brasil é um dos líderes nesse ranking. O que esses episódios têm em comum, além do fator religioso, é a presença de uma contrafé que, alimentada pelo poder político, subjugou e dominou inúmeras etnias, povos e nações.

Mais de 6 milhões de judeus e de pessoas consideradas impuras, como os homossexuais e as testemunhas de Jeová, foram assassinados nos campos de concentração da Alemanha nazista liderada pelas diretrizes do Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães, ou simplesmente Partido Nazista comandado por Adolf Hitler.

A diáspora africana pelo mundo resultou em mais de 24 milhões de negros escravizados nas ex-colônias europeias (SANTOS, 2008), inclusive no Brasil. As justificativas para isso eram desde uma interpretação tendenciosa da bíblia até as ideias raciais em alta na Europa depois do século XVI.

A suposta revolução comunista na China aniquilou mais de 65 milhões de pessoas, principalmente durante a chamada “Revolução Cultural” materializada pelo líder do partido comunista chinês Mao Tsé-Tung. Poder-se-ia até problematizar os conceitos de socialismo, de comunismo ou mesmo de partidos políticos, mas não é o caso nestas reflexões.

Aqui no Brasil, além do massacre físico e cultural dos negros africanos escravizados, teve-se a ditadura varguista, mais conhecida como “Estado Novo”, que torturou, perseguiu e assassinou muitas pessoas (FAUSTO, 1995). A ditadura civil militar de 1964 também promoveu a tortura, a perseguição e o assassinato de muitos brasileiros que se mostraram contrários ao regime. Várias famílias até os tempos atuais nunca puderam despedir-se de seus entes queridos, porque simplesmente “não havia corpo”, e parte desse episódio está sendo desvelado pela Comissão Nacional da Verdade criada em 2011.

Basta por aqui. São cenários que ilustram muito bem como a dominação pela economia, pela fé, pela cultura, pela sexualidade, pela política e pela força alicerçou séculos de história da humanidade. O objetivo com isso é ratificar que não existe neutralidade em nenhum processo histórico, mesmo muitos defendendo tal princípio, e que, todas as vezes que os elementos de fervor religioso e de sentimento nacionalista-ufanista se uniram no poder político, milhares padeceram, normalmente os mais pobres, os menos estudados, as mulheres, as crianças, entre outros.

Embora seja complexo unir uma discussão teórica que traga elementos de todos esses acontecimentos, pretende-se relacioná-los ao longo do texto, sempre que for necessário contextualizar algumas delas com o objeto em investigação: as consequências das ideias ufanistas e burocratizantes para a educação no Brasil.

Esta reflexão pretende somar algumas ideias para fomentar o debate sobre a compreensão do Brasil e os caminhos para interpretar os acontecimentos históricos, situados no tempo e no espaço, com a realidade vivida. Delimita-se essa investigação no campo da educação brasileira, mais especificamente nas mudanças legais dos últimos quatro anos, fomentadas por três diferentes partidos e ideologias na esfera federal.

Não se tem a intenção de “doutrinar” ou impor quaisquer ideias teóricas utilizadas nestes escritos, mas já se defende que não há neutralidade na existência humana, muito menos em análises contidas no campo das humanidades. Pensa-se que, a cada parágrafo, o leitor irá identificar alguns dos pilares que sustentam essa lente teórica, entretanto não se tem como não demarcar que se repousa na perspectiva crítica de enxergar e problematizar os fatos históricos.

Este texto está organizado da seguinte maneira: far-se-á uma justificativa da escolha pelo título do artigo, decantando uma breve discussão entre o momento político atual (2019) com a natureza política do campo educacional. Em seguida, será situado o conceito de “intromissão burocrática”, definido por Sacristán (2000), e seus desdobramentos na organização do trabalho pedagógico, tomando o currículo como alicerce de reflexão. Por fim, será feita uma relação crítica das principais legislações federais dos últimos quatro anos que justificam o temor pelos rumos que a democracia tomará nos próximos dias.

Objetiva-se ampliar os olhares discursivos para além do dualismo necessário, mas insuficiente para fomentar ideias que promovam verdadeiramente debates mais consistentes entre os sujeitos. É preciso ir além do maniqueísmo existente nas relações entre capitalistas e socialistas, direitistas e esquerdistas, conservadores e progressistas. Não se trata de buscar uma terceira via que simplesmente anule a dualidade nas discussões, mas de usar elementos e ideias que fundamentem uma elaboração reflexiva que transcenda o senso comum a ponto de influenciar na tomada de decisões dos sujeitos que fazem a história ser uma ciência em constante movimento.

A natureza política do campo educacional

A ótica de interpretação da origem social e política do fenômeno educacional se imbrica com a gênese da sociedade capitalista e dos modos de produção (MARX, 1989) que levaram a humanidade a se estruturar como se conhece nos dias de hoje: baseada na propriedade privada, no livre comércio, na diminuição do papel do Estado e na divisão clássica das classes sociais, com diversos nomes, mas com o mesmo arquétipo levantado por Marx, proletário *versus* burguês.

Não se pode negar o legado dos processos educacionais primitivos do Oriente e do Ocidente. A maioria dessas experiências tinha a religião como bússola orientadora do ensino e da instrução. Fala-se de comunidades e civilizações, como os chineses, os hebreus, os gregos e os romanos.

A Idade Média ocidental europeia foi marcada pelo domínio político, religioso e instrucional da Igreja Católica romana, que teve papel importante em fomentar os primeiros cursos superiores, os mestrados e os doutorados, geralmente em Filosofia ou Teologia, nas universidades recém-criadas. Todavia, a formação em nível superior era direcionada aos filhos dos senhores feudais e nobres do período.

Com relação à instrução primária, normalmente ofertada em uma maior escala e para um número maior de pessoas, tinha caráter catequético e era organizada a partir dos princípios teológicos redigidos pela Igreja. O objetivo era lapidar o caráter dos sujeitos e, assim, garantir o ingresso no reino dos céus.

Não é a intenção fazer um inventário sobre a história da educação pelo mundo e no Brasil, mas apenas delimitar mais ainda o campo de investigação, que é o início do processo de escolarização em massa, alimentada no seio do capitalismo europeu.

Já se debateu isso anteriormente (SILVA, 2017), quando se falou que o pensamento pedagógico dos séculos XVIII e XIX era alimentado pela sociedade firmada nos princípios do liberalismo econômico inglês, além da jovem sociologia positivista francesa e da economia política norte-americana. Em outras palavras, os princípios de liberdade, igualdade e fraternidade que foram a

bandeira da Revolução Francesa provocaram o nascimento de uma nova ordem política, denominada democracia. Somada ao momento econômico do período, firmaram-se os pilares da escolarização em massa, que, aos poucos, consolidou a disparidade cultural entre os herdeiros dos primeiros ricos, também denominados burgueses, e a grande massa camponesa, que depois se transformou na base da mão de obra fabril.

Tem-se então o embrião moderno da politização do processo educacional, responsável por iluminar os caminhos das experiências de escolarizações formais em praticamente todo o mundo. A escola pública nasceu da postura conservadora dos líderes franceses, que tiveram uma atitude revolucionária em diversos momentos da queda de Versalhes, mas que, após a vitória, tomaram uma postura de garantir seus próprios direitos políticos para permanecer no poder.

Portanto, a necessidade de sobrevivência das pessoas, ligada à categoria trabalho no mundo capitalista, desembocou na imersão “natural” nos primeiros sistemas educacionais responsáveis pela formação da mão de obra das fábricas e indústrias. Normalmente, a história dos currículos (GOODSON, 1991) provou que todas as manifestações escolares formalizadas em atos e decisões políticas foram elaboradas baseadas no “modelo de intromissão burocrática” (SACRISTÁN, 2000), que consiste na liderança de burocratas e políticos que pouco se aproximam da educação, mas que têm o poder decisório por força dos cargos para legislar acerca de importantes assuntos que interferem na elaboração e na prática pedagógica dos profissionais que atuam em diferentes níveis, etapas e modalidades da educação do país.

“Intromissão burocrática” e currículo

Já se discutiu em pesquisas anteriores (SILVA, 2013, 2015, 2017) a respeito da origem histórica do campo curricular enquanto espaço de produção intelectual, com a cunhagem de categorias teóricas, níveis, etapas e tipos de currículo. O nascedouro disso tudo foram os Estados Unidos no início do século XX, quando houve a entrada em massa de trabalhadores de vários países, sobretudo da América Latina, para garantir, por meio da mão de obra barata, o funcionamento de inúmeras fábricas e indústrias que o país ampliava nas três primeiras décadas desse período.

O temor de parte dos líderes políticos do país foi com a suposta invasão multicultural na sociedade estadunidense, que poderia comprometer a base religiosa e social da política praticada por lá. A propagação dessas ideias se daria justamente nas instituições de ensino em que os filhos e as filhas dos trabalhadores estrangeiros iriam estudar. Por isso, na época optaram por fomentar novas pesquisas no meio acadêmico para garantir um currículo de abrangência nacional que cristalizasse o modo de vida individual e coletiva dos Estados Unidos.

Silva (2011), em sua obra norteadora para investigar os espaços curriculares, apresenta um panorama a respeito da construção epistêmica das teorias de currículo: tradicionais, críticas e pós-críticas. Todavia, não é a intenção neste trabalho discutir sobre os meandros, as características e a contradição entre as teorias; basta saber que o positivismo educacional e a tradição clássica e autoritária da escolarização sustentam as teorias tradicionais. Por outro lado, as características da teoria crítica fundamentam-se na produção intelectual de Marx, de alguns marxistas, da Escola de Frankfurt e da Nova Sociologia da Educação. Basicamente, os intelectuais dessa última buscam a discussão política do fenômeno educacional, destacando que as desigualdades sociais desembocam nas instituições de ensino que não podem se eximir em atingir a emancipação intelectual, social e cultural dos estudantes.

Na contramão das anteriores, quando se fala das concepções pós-estruturalistas, pós-coloniais, pós-modernas e outras que questionam a ideia do sujeito moderno e das grandes narrativas para explicar, concordando ou questionando, a sociedade que nasceu das revoluções econômicas, religiosas e políticas europeias dos séculos XVI-XIX, que fundamentam, não de forma homogênea, a relatividade e o centramento no discurso dos sujeitos, faz-se menção às proposições pós-críticas.

Cada corrente à sua maneira politiza a educação – por meio do eixo que estrutura e regula, nessa visão, as políticas e o funcionamento dessa seara – no disputado campo do currículo, arena direta para embates acadêmicos, culturais, religiosos, estéticos e políticos, que normalmente consolida as ideias defendidas pelos grupos que estão com o “poder da caneta na mão”, conforme publicação anterior:

Traduzindo para a linguagem coloquial quem tem o poder da caneta assim o evoca para produzir uma reforma curricular do ensino médio, à revelia da comunidade científica e escolar. Eis o significado da reforma da caneta, resultado do poder discricionário dos sujeitos que se revezam na esfera pública e o exercem com a força dos cargos que ocupam, cujas ações unilaterais são eivadas de alienação dos sujeitos reais da cena educacional (BORGES; SILVA, 2016, p. 93).

A respeito do título deste tópico, apropriou-se da categoria teórica aponhada pelo curriculista espanhol Sacristán (2000): “modelo de intromissão burocrática”, que traduz para o campo curricular o que os autores anteriores denominaram “reforma da caneta”. Trata-se da intervenção nada democrática dos sujeitos e grupos políticos que, alimentados pela sua própria ideologia, sem abrir espaço para o diálogo, provocam grandes mudanças no cenário educacional, que interferem diretamente na organização do trabalho pedagógico nas mais diversas esferas das instituições de ensino do país.

O mais grave das situações anteriormente descritas é o fato de esses agentes políticos fazerem uso cativo de seus cargos e posicionamentos para minar as possibilidades de questionamentos e sugestões de intelectuais, profissionais e da sociedade imbricados com o processo educacional. Pinar (2011) investiga essa realidade a partir de suas experiências educativas nos Estados Unidos e no Canadá, no que chamou de “cadeado curricular”, muito semelhante com as categorias já trabalhadas neste texto. Trata-se de acordos internos e fechados para decidir o que basicamente tem sido o pilar de questionamentos das teorias críticas de currículo: o que ensinar? Como ensinar? Quem deve ensinar? Para quem se deve ensinar?

Investigar-se-á como essas interferências têm povoado a agenda política do Brasil nos últimos anos, trazendo para o debate algumas medidas legais fomentadas em situações muito próprias das três categorias teóricas desenvolvidas neste tópico. A peculiaridade contemporânea é o fato de os posicionamentos religiosos serem um dos maiores gatilhos para consolidar, na forma de leis, a opinião de parte de líderes políticos, os quais também exercem a função de liderança nos espaços de fé que frequentam.

Legislação, fervor religioso e neoconservadorismo (neoon) nas políticas educacionais no Brasil do último quadriênio (2015-2019)

Em publicação anterior (SILVA, 2017), discutiu-se como as mudanças nas políticas educacionais no cenário brasileiro de forma constante e histórica ocorrem em uma lógica que, no mínimo, é controversa. Nesse mesmo texto, sublinhou-se que o fenômeno educacional só pode ser debatido se inserido nos contextos históricos próprios de cada período e se contar com a ampla participação da sociedade como um todo, sob liderança dos profissionais e do poder público.

Contudo, desde a vinda dos padres jesuítas no século XVI até os assuntos ligados à pasta de educação na atualidade, o cenário se mostra muito próximo das colunas que sustentam os processos educativos no Brasil. Fala-se do desrespeito com relação à especificidade do campo educacional e do minguado espaço de participação dos atores que encenam a prática pedagógica.

Diante disso, apontam-se alguns aspectos que fomentam as discussões de medidas tomadas em algumas políticas educacionais dos últimos três anos no país. A intenção é problematizar o quanto o “modelo de intromissão burocrática” (SACRISTÁN, 2000) tem se mostrado constante na arena das disputas políticas. Demarca-se, todavia, que algumas dessas políticas se mostram promissoras, mas defende-se que, se, no bojo dos debates que as criaram, fosse garantida ampla participação dos profissionais da educação, tais medidas legais teriam uma chance bem maior de serem legitimadas.

Por sua vez, o “ciclo de políticas públicas” (BALL, 2001), em geral, só resulta em sucesso se forem geridas no seio dos campos em que forem praticadas, no caso da educação, com a presença de instituições de pesquisa, produção acadêmica, coletivos, entidades de classes e grupos, associações, instituições de ensino das mais diferentes naturezas.

Cabe demarcar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Reforma do Ensino Médio e o Programa Escola Sem Partido são algumas das principais medidas reformistas que têm povoado a agenda das entidades formais interessadas e atuantes nos diversos espaços de formação. Os retrocessos presentes no corrente ano, como o sufocamento público dos direitos conquistados pelas chamadas minorias, como as mulheres e a comunidade LGBTI, os discursos de ódio contra supostos apoiadores de regimes contrários à ideia do capitalismo e do estado liberal, somados à criação de ministérios como o “Ministério da Família”, e a militarização de escolas públicas a pretexto de resolver os problemas disciplinares, que, na verdade, expropria dos professores sua autonomia intelectual, são exemplos concretos de como a mobilização consciente e coletiva dos profissionais da educação deve ser constante e combativa.

BNCC: entre possíveis avanços e o perigo do engessamento do trabalho pedagógico

A ideia de um currículo nacional comum não é novidade pelo mundo. Os estadunidenses incentivaram a criação de uma base para estruturar o trabalho pedagógico nas instituições de ensino público. O motivo era garantir que a base cultural anglo-saxônica não se perdesse com a entrada em massa de trabalhadores da América Latina no país para garantir o funcionamento das indústrias (SILVA, 2011).

No cenário brasileiro, talvez a criação do *Ratio Studiorum* pela companhia de Jesus tenha sido a primeira experiência local de produzir um documento basilar para a organização do ensino (SAVIANI, 2007).

Recentemente, a política curricular dos Estados Unidos gravitava em torno de um currículo nacional comum, que, em longo prazo, provocou a perda da autonomia intelectual dos profissionais da educação, além de burocratizar e controlar de forma puramente administrativa o processo educativo. Compartilha-se da ideia de Apple (2001) quando informa as origens dessa experiência no seio de governos liberais e ultraconservadores:

[...] o currículo nacional é um mecanismo para o controle político do conhecimento. Uma vez instituído, haverá muito pouca chance de voltar atrás. Ele poderá até sofrer mudanças em função dos conflitos gerados pelo seu conteúdo, mas é justamente em sua instituição que reside sua tática política (APPLE, 2001, p. 94).

Longe de qualquer pensamento determinista ou escatológico, embora as críticas e os posicionamentos contrários à BNCC tenham sido inúmeros, como a produção de Silva, Vasconcelos e Casagrande (2016), o processo de construção dela mostrou-se, ainda que de forma tímida, a possibilidade de discutir nacionalmente as políticas para o campo educacional.

Já se anunciou que o objetivo central destes escritos está em demarcar as possíveis mudanças e os impactos que as recentes políticas do campo educacional venham a provocar na organização pedagógica das instituições de ensino. Ponderando essa ideia, após leituras cuidadosas da BNCC – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio –, foram elencadas a seguir as principais alterações que o documento possivelmente irá trazer em sua aplicação:

- Reorganização dos projetos político-pedagógicos, dos planos de ensino e dos planos de aulas nas instituições de ensino.
- Reflexão sobre os planejamentos em geral, tendo como núcleo a lógica das habilidades e das competências.
- Implementação de uma nova lógica nos currículos dos cursos de primeira licenciatura, segunda graduação e formação docente para não licenciados.
- Atualização dos processos de formação continuada oferecidos pelo Ministério da Educação, pelas secretarias estaduais e municipais e outros órgãos responsáveis por ofertar cursos de aperfeiçoamento, de especialização.
- Alteração nos materiais didático-pedagógicos, como livros-texto, para se adequarem ao conteúdo da BNCC.
- Até o 2º ano do Ensino Fundamental, as crianças do país devem estar plenamente alfabetizadas.
- A Educação Infantil é centrada na “oralidade e escrita”.
- O Ensino Religioso deve abrigar as discussões em torno de gênero e orientação sexual.

Com relação aos impactos que o documento trouxe para cada componente curricular, são necessários uma reflexão mais específica e o debate constante com os pares em cada instituição de ensino. O objetivo foi tão somente apontar as modificações centrais da BNCC.

Reforma do Ensino Médio: o poder da “caneta”

Em recente discussão (BORGES; SILVA, 2016) a respeito das políticas atuais vigentes para o Ensino Médio brasileiro, levantou-se o quanto foi perversa a aprovação da Medida Provisória nº 767/2017, que alterou a configuração organizativa e curricular da etapa. As principais mudanças foram:

[...] ampliação progressiva da carga horária para mil e quatrocentas horas; os currículos devem abranger de forma obrigatória o

ensino de língua portuguesa e da matemática (obrigatórios nos três anos do ensino médio), além do conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil; ensino de artes, educação física, sociologia e filosofia passam a ser facultativos, dependendo do itinerário formativo escolhido pelo estudante da etapa; possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho; os conteúdos cursados no ensino médio poderão ser aproveitados no ensino superior; poderão atuar na etapa, além dos portadores de diplomas de curso técnico e superior na área pedagógica, os profissionais que comprovarem notório saber em suas áreas de atuação; criação de uma política de fomento para implementar o ensino médio integral (BORGES; SILVA, 2016, p. 89).

Naquele período, as maiores críticas feitas eram relacionadas à possibilidade de autorizar profissionais de outras áreas a ocupar o espaço de sala de aula como docente, com base em um notório saber em sua área de atuação e em relação à existência de itinerários formativos diferentes oferecidos aos estudantes. A seguir, serão enumerados alguns pontos de reflexão importantes para compreender como o Ensino Médio passará e funcionar:

Formação de profissionais da educação e currículo. Para os docentes que atuam no Ensino Médio, o desafio está em compreender e transportar a lógica de componentes curriculares para áreas do conhecimento. Esse movimento não é novidade no Brasil. Diversas instituições de ensino públicas e privadas têm buscado alternativas para pensar em uma lógica curricular que vá além das disciplinas. Essa ação passa pelo entendimento de que um “currículo coleção” (BERNSTEIN, 1996) centrado nas matérias escolares e com pouco diálogo entre elas dificilmente poderá contribuir para consolidar a tão aclamada formação integral e integrada, prevista pelos documentos prescritos.

A propósito, a modalidade “currículo integrado” (BERNSTEIN, 1996; SANTOMÉ, 1998) – mesmo sem a BNCC entrar nos detalhes epistemológicos que são exigidos para colocar em prática – passa a ser um objeto de fetichização por parte de muitos que defendem ser esse o caminho, como panaceia resolutive dos grandes problemas educacionais. O hiato está em municiar docentes na formação inicial e continuada a despeito dos elementos que cercam essa modalidade curricular, como o entendimento da necessária aproximação entre os eixos nucleares e integradores às áreas do conhecimento, além de alinhar o currículo da formação e atuação dos profissionais da educação (BORGES, 2010).

Material didático. O Ministério da Educação (MEC) anunciou que as coletâneas e as coleções de livros didáticos previstos para o PNLD 2021 serão inventariadas por área de conhecimento e fascículos para atender às habilidades e às competências previstas no documento.

Avaliação. Com a retomada do assunto por meio da aprovação da BNCC para a etapa em 2018 – mesmo com a enxurrada de críticas por entidades e órgãos de classe, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), – os próprios entusiastas da proposta percebem que a BNCC, se mal conduzida, pode causar um empobrecimento dos conteúdos presentes no Ensino Médio, além de produzir o fenômeno conceituado por Freitas (2012) de “estreitamento curricular”, isto é, trata-se de organizar os documentos curriculares apenas e somente em função das avaliações de larga escala.

O processo avaliativo de aprendizagem deve sofrer mutação, pois terá que ser pensando a partir da BNCC, das avaliações de larga escala, dos perfis exigidos em universidades e de possíveis funções presentes no trabalho. Todavia, em inúmeras instituições formais de ensino pelo país, o alinhamento curricular descrito anteriormente ocorre, então o desafio está em inserir o conteúdo da base à realidade de cada instituição.

Os partidos e as entidades que organizam o Escola Sem Partido (ESP)

A polarização político-partidário que se intensificou com o pleito eleitoral de 2014 trouxe consequências nefastas para diversos campos sociais, como a política educacional.

Por meio de uma narrativa simplista e de linguagem apelativa, os entusiastas da proposta “Escola Sem Partido (ESP)” – um grupo unido pelo direitismo político conservador e pelo fanatismo religioso interesseiro – conseguiram avançar com inúmeros projetos de lei país afora. O mais emblemático é o PL nº 7.180/2014, encabeçado por deputados e senadores de partidos políticos de extrema direita e que são enlaçados pelas aproximações religiosas. Cai por terra o primeiro argumento desse grupo de que a escola deve ser neutra e não tomar partido de nenhuma ideologia que interfira na educação familiar e nas convicções religiosas dos estudantes. Pois bem, o Programa ESP tem partido, cor e bandeira, só não permite que ideias mais progressivas penetrem no ambiente educativo formal.

Mesmo com seu arquivamento em 2018, o PL pode ser ressuscitado na legislatura que iniciou em 2019, sobretudo porque o grupo político que defendia abertamente essa ideia ocupa o poder de forma legítima; afinal de contas, o resultado das últimas eleições confirmou por ampla maioria que a direita brasileira – embora esse conceito possa ser questionado – estava de volta, fortalecida e a todo vapor.

Em linhas gerais, a proposta pretende:

- Extinguir o suposto poder “doutrinador” da maioria dos profissionais da educação que estariam usando sua audiência cativa entre os estudantes para promover uma filiação marxista² e esquerdista.

- Acrescentar um item “princípios de ensino” na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, lei nº 9.394/96.
- Garantir que em sala de aula sejam trabalhadas todas as versões sobre um mesmo assunto, exceto se essas narrativas não ferirem as convicções ideológicas dos alunos.
- Alterar os materiais didáticos que sejam tendenciosos.
- Trazer a obrigatoriedade de fixar cartazes informativos aos docentes nas instituições de ensino prevenindo sobre as sanções penais em caso de descumprimento legal do objeto da lei.

Vários estudiosos têm se debruçado sobre a questão, tentando apontar as fragilidades e os perigos em caso de aprovação da proposta ou mesmo analisando os respingos que o debate já provoca em diversos espaços de discussão.

Borges e Silva (2016) apropriadamente denominam “currículo da mordança” o possível resultado dessas medidas, já que a lógica de organizar os conteúdos passaria pelo cerceamento de inúmeros temas, ocasionando o esvaziamento intelectual e imprimindo uma mordança nos processos de construção curricular. Os autores sublinham também que a própria natureza do Programa ESP não encontra abrigo legal em nenhuma legislação anteriormente aplicada à educação. Portanto, ele

[...] não se sustenta pedagogicamente: pela incoerência conceitual, pelo seu caráter ideológico - ainda que sua proposição seja justamente o oposto - e pela fragilidade epistemológica pela qual seus requisitos e princípios se apresentam. O currículo da mordança não encontra amparo legal nem pedagógico. O currículo que almejamos deve nascer das diferentes realidades sócio-históricas que são forjadas nas comunidades escolares e isso não pode reduzir-se especialmente na religião ideologicamente apropriada (BORGES; SILVA, 2016, p. 220).

A recente obra de Frigotto (2017) revela o sentido que verdadeiramente está por trás do Programa ESP, tomando como princípio a retomada das ideias classistas, colonizadoras e autoritárias com as quais a história brasileira foi contada. A ideia de criminalização e disseminação do ódio contra as chamadas minorias é o objetivo central do Programa ESP:

Um sentido autoritário que se afirma na criminalização das concepções de conhecimento histórico e de formação humana que interessam à classe trabalhadora e em posicionamentos de intolerância e ódio com os movimentos sociais, em particular o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Mas também o ódio aos movimentos de mulheres, de negros e de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros (FRIGOTTO, 2017, p. 1).

Mazza e Zan (2018) resumem que, em virtude de seu caráter punitivo e extremamente político, o Programa ESP deve ser estudado e desmantelado pela reflexão provocativa dos seguintes aspectos: a concepção de escolarização, a desqualificação do professor, as estratégias discursivas de delação do trabalho do professor e a defesa do poder total dos pais sobre os filhos. Por esses elementos, é possível enxergar uma possibilidade de reverter os avanços dessa política ideologicamente orientada, que, no fundo, mira a retomada do civismo que alimenta o ufanismo e é amplamente usada como manobra política, para obter legitimidade de boa parte da população que não tem ou não teve a oportunidade de pensar os problemas do Brasil em espaços acadêmicos, os quais, infelizmente, ainda são bem elitizados.

O Brasil amado acima do verde-amarelo: educação de qualidade e emancipação

Percebe-se, ao longo de escritos anteriores, o quanto a reflexão histórica a respeito do passado do Brasil é fundamental para a compreensão e para proposições de confirmação ou de contestação sobre qualquer objeto ligado à existência social dos sujeitos.

Muitos personagens que ocupam hoje cargos e funções deliberativas no cenário político nacional não se remetem a esse resgate da memória quando propunham – com amplo apoio de correligionários – medidas legais, como a BNCC, a Reforma do Ensino Médio e o Programa ESP.

Ao menos é o que se mostra nítido quando se pertence aos campos políticos, práticos e epistemológicos dos cenários em que essas ações legislativas são aplicadas e se apropria deles. Faz-se referência à educação e ao currículo, que, conforme já discutido, são o centro nevrálgico das tensões e das contradições resultantes dessas políticas.

O risco que a BNCC, a Reforma do Ensino Médio e o Programa ESP trazem para a regulação e o controle dos planejamentos, da didática e das avaliações praticadas nas instituições de ensino é iminente.

Todavia, essas medidas foram aprovadas pelo aparato legal e burocrático do sistema legislativo. Portanto, não é que não possam ser revogadas, pois se vive em um estado democrático de direito, composto de três poderes e, em tese, fundamentado na vontade popular, então é possível no futuro que algumas dessas leis sejam questionadas e até alteradas.

Mesmo com o ufanismo e a “intromissão burocrática” (SACRISTÁN, 2000) sustentando a maioria dos debates em volta dos temas legais anteriormente citados, acredita-se que a força coletiva, mediada pela reflexão e pela ação profunda dos profissionais implicados com a educação, desde os espaços burocráticos até a sala de aula, é o caminho plausível para que, no exercício da prática

docente, possa-se repensar os currículos, os projetos pedagógicos, os planejamentos e as avaliações, respaldados pelos documentos prescritivos da educação, mas com um olhar criterioso.

A especificidade e a singularidades presentes em torno das inúmeras instituições de ensino formal pelo país afora podem indicar o percurso menos espinhoso para que a qualidade nos processos educativos seja a marca do que se anseia na escola e que ela possa atingir seu objetivo primário, ao menos sob o olhar crítico, que consiste em garantir a aquisição de conhecimentos de alto nível e com eles consolidar a emancipação humana.

Recebido em: 06/03/2019

Revisado pelo autor em: 21/05/2019

Aceito para publicação em: 27/05/2019

Notas

1 Professor adjunto do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), na área de Currículo, Didática e Avaliação. Professor credenciado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Modalidade Profissional) na UnB, onde também exerce a função de coordenador de curso adjunto. Doutor e mestre em Educação e Currículo (2017) pela UnB. Possui licenciatura em História e em Pedagogia. Especialista em História Afro-brasileira e Africana. Líder do Grupo de Pesquisa Currículo e Processo Formativo: Inovação e Interdisciplinaridade. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Currículo: Concepções Teóricas e Práticas Educativas. Investigador na área de Currículo, Didática e Formação de Professores, Educação das Relações Étnico-Raciais, Direitos Humanos, Currículo Integrado, Interdisciplinaridade, Eixo Estruturante e Transversalidade e Ensino de História. Foi professor efetivo da Secretaria de Educação do Distrito Federal entre 2005-2018. E-mail: francisco.thiago@unb.br

2 Cabe salientar que os sujeitos que propunham o combate a essa suposta doutrinação ideológica não fazem, em seus documentos e anúncios oficiais, quaisquer distinções entre pensamento marxiano, teorias críticas, ideias marxistas, socialismo, comunismo etc.

Referências

APPLE, Michael. A política de conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (org.).

Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2011. p. 59-92.

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BORGES, Livia Freitas Fonseca. Um currículo para a formação de professores. *In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da Silva (org.). **A escola mudou: que mude a formação de professores!** Campinas: Papirus, 2010.*

BORGES, Livia Freitas Fonseca; SILVA, Francisco Thiago. A Reforma da caneta: reflexões curriculares acerca do ensino médio profissional no Brasil atual. **Revista Binacional Brasil Argentina: Diálogo entre as Ciências**, v. 5, p. 87-100, 2016.

FAUSTO, Boris (org.). **O Brasil Republicano: economia e cultura (1930-1964)**. tomo 3, vol. 4. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1995. (Col. História da Civilização Brasileira).

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017.

GOODSON, Ivor. La construcción social del curriculum: posibilidad y ámbitos de investigación de la historia del curriculum. **Revista de Educación**, Barcelona, n. 295, p. 7-37, 1991.

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política**. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: Mandacaru, 1989.

PINAR, William. **O que é a teoria do currículo?** Porto. Porto Editora, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, JÁ. Diáspora africana: paraíso perdido ou terra prometida. *In: MACEDO, José Rivair (org.). **Desvendando a história da África***. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p. 181-194.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Francisco Thiago. **Educação antirracista nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Distrito Federal: reflexões curriculares**. 2013. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UnB. Brasília, 2013.

_____. **Currículo festivo e educação das relações raciais**. Rio Grande: Pluscom Editora, 2015.

_____. **O ensino de história no currículo dos cursos de pedagogia das instituições privadas do Distrito Federal:** caminhos da integração curricular. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UnB, Brasília, 2017.

SILVA, Francisco Thiago; VASCONCELOS, Laryssa; CASAGRANDE, Robson Carlos. A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de história: reflexões docentes. **Revista Projeção e Docência**, Taguatinga, v. 7, n. 2, p. 1-14, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ZAN, Dirce; MAZZA, Débora. Escola Sem Partido? É possível? **Jornal da Unicamp**, 5 dez. 2018. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/artigos/educacao/escola-sem-partido-e-possivel>. Acesso em: 3 mar. 2019.