



Política curricular em pauta: na urgência e necessidade o que fica de fora?

The production of a curricular policy: on the agenda the urgency and the necessity what is left out?

RAMOS, Ana Paula Batalha*

Palavras-chave: Política curricular. Conhecimento escolar. Educação Básica.

Linha Temática: Desenvolvimento Curricular,

Este trabalho traz à baila questões que tem provocado o debate no que se refere ao processo de produção de políticas curriculares. Ele se propõe a interrogar mais que responder. Mesmo porque o contexto de instabilidade, incertezas, insatisfações, desconfianças e perplexidade tem dividido posições e substanciam os argumentos defendidos quando o assunto em pauta é o conjunto de reformas que atravessa a Educação Básica Brasileira.

Ao enunciar as interrogações, assumo que tais formulações são produzidas em diálogo com as produções do campo do currículo (GABRIEL, 2013; RAMOS, 2014; YOUNG, 2016) para pensar sentidos de escola, ensino, aprendizagem, currículo, conhecimento.

O enfoque de mudança já não teria tido seu ápice de emergência, produzidas no bojo das teorizações curriculares críticas? Haveria algum elemento “novo” para justificar a necessidade da urgência de mudanças na Educação Básica? Em que medida a urgência não suprime a problematização acerca da naturalização do conhecimento escolar? Será que ainda há espaço para problematização e interceptação de “modelos” de organização curricular importados? Em nome de que sentidos de qualidade da educação essa reforma vem se configurando uma

* Doutora em Educação PPGE/UFRJ, pesquisadora e Vice-diretora do Colégio Cruzeiro, Rio de Janeiro, e-mail: anamosbatalha@gmail.com.



necessidade e uma urgência? Qual é base a epistemológica sustenta essa reforma curricular?

A importância de problematizar o currículo do Ensino Médio (EM) como etapa de finalização da Educação Básica, não é novidade. Desde a década de 90 muitas discussões foram feitas e alguns mecanismos de regulação curricular ganharam força. As configurações assumidas pelo Exame Nacional do Ensino Médio desde a sua criação em 1998 até os dias de hoje, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a publicação das Diretrizes Curriculares do EM, são exemplos desses mecanismos. Essas iniciativas traziam consigo uma associação encantadora e perigosa: o investimento na qualidade da Educação. Mas o que seria qualidade da educação? Como atestar a qualidade e/ou o fracasso do modelo instituído?

Nessa direção, uma série de resultados de avaliações em larga escala tem contabilizado fracassos e indicadores desastrosos que tendem a reforçar o colapso da Educação Básica e, por conseguinte, sustentam a necessidade e a urgência, de uma reforma. A quem interessa esses padrões de resultados? O que fazer com eles? A resposta para essas perguntas vem com a Lei 13.415/ 2017 e com o slogan do MEC *“As crianças e os jovens do Brasil tem pressa. A educação precisa avançar”*. Entretanto, a pressa suprime a reflexão e a discussão: avançar para onde?

Visualizo alguns riscos de correremos em direção apenas à implementação, em nome da pseudo-urgência, sem considerarmos, minimamente, duas premissas.

A primeira: reconhecer que a associação: reforma, inovação, transformação e progresso é perigosa. É importante analisar amplamente os contextos de produção de políticas públicas no âmbito da educação e os sentidos que cada transformação assume nos contextos particulares de produção, ou seja, as escolas. Isso demanda ampla reflexão a despeito do que de fato representa uma reforma. Para quem e para que reformar? Que jovens queremos formar? Para que mundo? Que condições temos de parar isso? Que perspectiva de educação inspira a reforma?



A segunda premissa: entender que uma reforma curricular não é um remédio para todos os males. Tem muito a ser feito em educação para garantia da qualidade que não necessariamente passa pelos processos de seleção do que deve ser ensinado. Mesmo porque, o currículo não se restringe a disciplinas ou conteúdos ensinados. Esse foco na seleção de conteúdos reduz a educação ao ensino, na dimensão associativa do conhecimento/informação/competências. Além disso, apaga outros conhecimentos que circulam e são produzidos na escola, aqueles que não necessariamente, são nomeados “acadêmicos”. Em outras palavras, a visão de mundo, a dimensão dos valores, das identidades, a complexidade do ato de educar fica à margem, sobretudo quando associamos a métrica das avaliações em larga escala.

Um discurso facilmente defendido é de que o aumento da qualidade da educação será possível quando terminarmos com excesso de disciplinas, com o currículo enciclopédico, distante dos alunos, afastado da realidade do jovem atual. No entanto, não se discute quem é esse jovem atual nem quais são suas necessidades. As disciplinas são assim vistas como expressão do atraso, fragmentadas, superficiais, desconectadas, ocupando uma grande carga.

Esse diagnóstico reforça a dimensão da urgência da mudança calcada na imagem do currículo retrogrado. Seria o argumento da urgência um investimento estratégico discursivo? A quem interessa essas leituras de fracasso da Educação Básica? Fico por ora com as questões levantadas nesse texto, sem a pretensão de respondê-las, mas com o compromisso de, por meio delas, suscitar o debate.

Referências

GABRIEL, Carmen Teresa Teorias do currículo e pós-fundacionismo: essencialismos em questão. In: MORGADO, José Carlos; SANTOS, Lucíola L.C.P; PARAISO, Marlucey Alves. (Org.). *Estudos Curriculares*. Um debate contemporâneo. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013.

YOUNG, Michael. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? *Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas*, Rio de Janeiro, v. 46, n. 159, p.18-37, jan.-mar. 2016.

RAMOS, Ana Paula Batalha. *Conhecimento Escolar e Qualidade da Educação nas Políticas de Avaliação da Educação Básica*. Tese de Doutorado. UFRJ. 2014.