

TEMOS UMA CRISE NO CURRÍCULO BRASILEIRO?

Sobre a BNCC, Geni e o Zepelim e cortinas de fumaça!

*WE HAVE A CRISIS IN THE BRASILIAN CURRICULUM?
About BNCC, Geni e o Zepelim and the smokescreen!*

ISAAC GABRIEL GAYER FIALHO DA ROSA

Doutor em geografia (UFRJ)

Professor do Colégio Pedro II (Campus Realengo II) e da Faetec

isaacdarosa@yahoo.com.br

RESUMO: COM O ADVENTO DA CONSTITUIÇÃO DE 1988 O MUNICÍPIO FOI ALÇADO A INTEGRANTE DO PACTO FEDERATIVO. A PARTIR DESSA LÓGICA ADOTA-SE POR PARTE DO GOVERNO FEDERAL O EXPEDIENTE DE POLÍTICA DE FUNDOS (FUNDEF E FUNDEB) QUE EXPANDEM DE MANEIRA MARCANTE O ACESSO À ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA. A PARTIR DISSO, UM ALUNADO OUTRORA EXCLUÍDO DO ESPAÇO ESCOLAR PASSA A FREQUENTÁ-LO, CONSTRUINDO UMA SENSAÇÃO SOCIAL DE UMA “ESCOLA EM CRISE”. COM ESSA QUESTÃO O CURRÍCULO É DIMENSIONADO OBRIGATORIAMENTE COMO ANACRÔNICO E DEFASADO, TORNANDO-SE IMPERATIVO NO DISCURSO DA MAIORIA DOS FORMULADORES DE POLÍTICA PÚBLICA, A PRODUÇÃO DE REFORMAS CURRICULARES, DESAGUANDO NO DEBATE TRAZIDO PELO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NA BNCC. O OBJETIVO DO PRESENTE TEXTO NÃO É NEGAR A PRIORI A NECESSIDADE DE DISCUSSÃO DA MATRIZ CURRICULAR, MAS DESEJA-SE PROBLEMATIZAR A REALIDADE EDUCACIONAL DO BRASIL TRAZENDO DILEMAS MUITO MAIS PREMENTES PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE DO QUE A QUESTÃO CURRICULAR, TAIS COMO: PRECÁRIOS PLANOS DE CARREIRA, SALÁRIOS DEFASADOS EM RELAÇÃO A PROFISSÕES DE IGUAL FORMAÇÃO, INFRAESTRUTURA FÍSICA CLAUDICANTE, FALTA DE RENOVAÇÃO DA MÃO-DE-OBRA DOCENTE ETC. ALÉM DISSO, DEBATE-SE TAMBÉM AS REFORMAS NEOLIBERAIS QUE TÊM MARCADO MUITAS REDE PÚBLICAS DO NOSSO TERRITÓRIO COMO UM POSSÍVEL CAMINHO DE REFORÇO DESSE ÍMPETO POR REFORMAS CURRICULARES. CONCLUI-SE ASSIM QUE OS ELEMENTOS DO CHÃO DA ESCOLA TRAZEM MUITO MAIS ENTRAVES AO COTIDIANO ESCOLAR DO QUE A MATRIZ CURRICULAR VIGENTE, E QUE ESSAS PRIMEIRAS QUESTÕES NÃO SÃO LEVADAS EM CONTA NO DEBATE DA BNCC.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC; REFORMA CURRICULAR; COTIDIANO DOCENTE; TRABALHO DOCENTE; REFORMAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO.

ABSTRACT: WITH THE ADVENT OF THE 1988 CONSTITUTION THE MUNICIPALITY WAS ELEVATED TO A MEMBER OF THE FEDERAL PACT. FROM THIS LOGIC IS ADOPTED BY THE FEDERAL GOVERNMENT THE EXPEDIENCY OF POLITICAL FUNDS (FUNDEF AND FUNDEB) THAT CLEARLY EXPAND ACCESS TO THE BRAZILIAN PUBLIC SCHOOL. FROM THAT, A STUDENT BODY ONCE EXCLUDED FROM SCHOOL SPACE HAPPENS TO ATTEND IT, BUILDING A SOCIAL SENSE OF A “SCHOOL IN CRISIS.” WITH THIS QUESTION THE CURRICULUM IS NECESSARILY SCALED AS ANACHRONISTIC AND OUTDATED, MAKING IT IMPERATIVE TO ADDRESS THE MOST PUBLIC POLICY MAKERS, THE PRODUCTION OF CURRICULAR REFORMS, FLOWING INTO THE DEBATE BROUGHT BY THE MINISTRY OF EDUCATION IN BNCC. THE AIM OF THIS PAPER IS NOT TO DENY A PRIORI THE NEED FOR DISCUSSION OF THE CURRICULUM, BUT TO DISCUSS THE EDUCATIONAL REALITY OF BRAZIL BRINGING MORE PRESSING DILEMMAS FOR THE REALIZATION OF QUALITY EDUCATION THAN THE CURRICULUM ISSUE, SUCH AS PRECARIOUS CAREER PLANS, DELAYED WAGES IN RELATION TO THE SAME TRAINING PROFESSIONS, LIMPING PHYSICAL INFRASTRUCTURE, LACK OF RENEWAL OF THE LABOR-WORK TEACHER ETC. IN ADDITION, DEBATE IS ALSO THE NEOLIBERAL REFORMS THAT HAVE MARKED MANY PUBLIC NETWORK OF OUR TERRITORY AS A POSSIBLE REINFORCEMENT PATH OF THIS IMPETUS FOR CURRICULUM REFORM. IT IS THEREFORE CONCLUDED THAT THE SCHOOL GROUND ELEMENTS BRING MORE BARRIERS TO EVERYDAY SCHOOL LIFE THAN THE CURRENT CURRICULUM, AND THESE FIRST ISSUES ARE NOT TAKEN INTO ACCOUNT IN THE DEBATE BNCC.

KEYWORDS: BNCC; CURRICULUM REFORM; TEACHER DAILY; TEACHING WORK; NEOLIBERAL REFORMS IN EDUCATION.

INTRODUÇÃO

GENI E O ZEPELIM

*“Joga pedra na Geni
Joga bosta na Geni
Ela é feita pra apanhar
Ela é boa de cuspir”*

Chico Buarque

“Geni e o Zepelim” é uma canção composta por Chico Buarque que faz parte do musical “Ópera do Malandro” do mesmo autor. Nessa canção uma transexual (a Geni) é humilhada por toda uma cidade até a chegada de um Zepelim que queria destruir a urbe. O comandante se apaixona pela personagem Geni, que decide ceder aos encantos do mesmo para que seu lugar de moradia não seja destruído. Mas quando o perigo vai embora toda a cidade volta a agredir a moça. Dessa forma, a Geni passa a ser uma metáfora social de tudo que é execrado fortemente em algum momento.

O objetivo do presente texto é refletir sobre os objetivos e características da reforma curricular que está sendo implementada em escala nacional por meio do debate atrelado ao movimento pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O primeiro momento do artigo enfocará a noção de construção de uma crise na escola pública brasileira por meio de sua expansão quantitativa de matrículas. Com essa questão o currículo é significado como necessariamente anacrônico, extenso, fragmentado e ineficiente (transforma-se assim na grande Geni da Educação brasileira), possuindo apenas características negativas segundo o discurso hegemônico, sendo urgente o seu redesenho por essa ótica. Traremos em seguida à baila da discussão outros elementos da realidade educacional brasileira (como a questão da infraestrutura, carreira docente etc) que devem ser levadas (mas não são) em conta no debate da necessidade de uma reforma no currículo, problematizando assim essa noção de urgência que marca o debate curricular. Para finalizar tentaremos focar possíveis conexões entre reformas neoliberais que têm marcado a educação pública nos

últimos anos com esse fetiche da reforma curricular trazida pela BNCC.

A QUESTÃO DO ACESSO À ESCOLA E O CURRÍCULO COMO PROBLEMA: O SURGIMENTO DA GENI?

O ideário de um Estado com a obrigação de construir uma educação para todos só angaria força marcante a partir do movimento renovador da Educação, que ocorre em conjunto com a necessidade da escolarização em massa dos trabalhadores decorrente do projeto industrializante capitaneado por Vargas no início dos anos 1930. O ponto culminante dessa argumentação ocorreu nesse período com o “Manifesto dos pioneiros da Educação Nova”, erguido por Fernando de Azevedo e outros intelectuais. Nesse escrito, procurou-se debater a Educação como uma “questão nacional” a ser enfrentada. Destacaram-se vários argumentos no sentido de defender a laicidade do ensino, a necessidade da institucionalização e expansão da escola pública, a igualdade de direitos ao acesso à educação para ambos os sexos e, prioritariamente, a necessidade do Estado de erguer uma educação universal e gratuita. Essa passagem, portanto, marca um dos momentos de surgimento da preocupação de acesso à escola como um “problema social nacional” a ser enfrentado.

No contexto pós-ditadura civil-militar (década de 1980), com a reabertura democrática, ocorreu um movimento de redistribuição do poder, com uma crítica à centralização dos afazeres na esfera central; desejava-se, assim, a existência de espaços políticos mais próximos à sociedade, com poderes e deveres garantidos. Dessa maneira, na Constituição de 1988, pela primeira vez, o município é galgado a membro do Pacto Federativo, possuindo responsabilidades e deveres, mas também se tornando beneficiário de direitos e *status* de poder. Dispõe o art. 1º, da Constituição: “A República Federativa do Brasil é formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal [...]”¹

O Município, então, se fortalece economicamente por conta de sua elevação política e do aumento de seu Fundo de Participação² - cujo

objetivo era transferir receitas para a manutenção dessas novas entidades, mesmo as que contassem com uma base de arrecadação de pequeno volume (NORONHA, 1993).

O reconhecimento do município como unidade político-administrativa autônoma propiciou o processo de descentralização e municipalização de serviços públicos, gerando, assim, o surgimento de novas municipalidades – tanto que, entre 1980 e 2001, foram criados 1.570 municípios no país (BREMAEKER, 2001) –, o que o fortaleceu, também, como administrador de redes públicas de ensino.

A “Constituição Cidadã”, ao ampliar os direitos existentes e determinar outros – pressupondo sua materialização em serviços –, provoca, pelo menos textualmente, uma elevação de investimentos públicos. Ademais, essa Carta dispôs, pela primeira vez, sobre a organização do sistema municipal de ensino – situando este ao lado dos sistemas federal e estadual (já existentes) – e deliberou, ainda, sobre o Regime de Colaboração, matéria que veio a ser regulamentada pela Lei de nº 9.394, de 1996 – a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Com a Constituição de 1988, como ocorreu uma elevação no status político e econômico do município, aumentou-se quantitativamente o número de municipalidades e qualitativamente o de responsabilidades e deveres desse, agora, ente federado. Essa situação desencadeou a eclosão de diversas redes municipais que, em colaboração com as outras redes já existentes, se muniram de mecanismos de financiamento muito importantes: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB).

O FUNDEF foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14 de 1996 e, posteriormente, regulamentado pela Lei 9.424 do mesmo ano, sendo previsto para durar 10 anos e entrar em vigor no início de 1998, à exceção – por força de Lei estadual – do Estado do Pará (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004).

Esse Fundo foi criado com o objetivo de

modificar o sistema de financiamento do ensino público fundamental, subvinculando, de maneira específica, as verbas destinadas a esse nível de ensino a partir da distribuição de recursos, realizada automaticamente em função do número de alunos matriculados em cada rede (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004).

Pode-se dizer que o FUNDEF induziu o processo de municipalização do ensino fundamental, ou seja, “transferência das matrículas estaduais para as prefeituras” (DAVIES, 2001, p. 27) e expansão quantitativa desse nível de ensino, quase o universalizando nesse período. Os municípios se responsabilizaram pelas matrículas dos estados, incentivados que foram em angariar o repasse automático de verbas do Fundo. As redes estaduais teriam, como um todo, transferido, para as redes municipais, cerca de 1,5 milhão de matrículas no ensino fundamental, de 1997 para 1999 (Idem, 2001, p. 27). O Estado de São Paulo, por exemplo, em 1995, tinha 72 municípios com ensino fundamental, o equivalente a 11,3% das matrículas públicas; já em 2003, pulou para 550 municípios, 39,3% do alunado público (SICCA, 2005, p. 2).

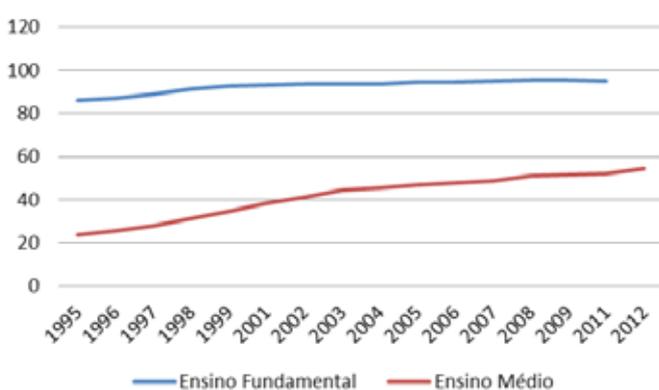
Gomes (2008) nos informa que nos dispositivos legais que regulamentaram o FUNDEF não aparece, em momento algum, um incentivo explícito à municipalização do ensino fundamental, mas aponta que ela, mesmo de maneira indireta, era esperada e incentivada pelo Governo Federal. Para tanto, cita como evidência a declaração do então Ministro da Educação, Paulo Renato³, no ano de 1999, que – ao explicar porque não compensaria com verba federal os municípios que perderam com o Fundo – diz: “não compensamos os municípios [...] porque queremos municipalizar a educação, não estadualizar” (GOMES, 2008, p. 58).

Além do FUNDEF temos também o FUNDEB – aprovado no início de 2006, trazido pela Emenda Constitucional n.º 53 e prescrevendo em 14 anos a contar de sua implantação – que tem por objetivo substituir e ampliar a abrangência do FUNDEF – que só contemplava o ensino fundamental –, levando investimento a toda educação básica, a saber: educação infantil, educação de Jovens e Adultos, ensino médio e, inclusive, funda-

mental (TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE PERNAMBUCO, 2007),

Assim como o FUNDEF, esse novo fundo é formado a partir de subvinculações de impostos municipais e estaduais, com progressividade de taxas, e recursos federais. Dessa maneira, permaneceram as vinculações já existentes no FUNDEF (ICMS, FPE, FPM, IPI-exp, Compensação por desoneração pela Lei Kandir), que começaram na faixa de 15% – acrescentando 1,66% de vinculação por ano, a partir de 2007 atingindo o máximo de 20% no ano de 2009 – e passaram a existir novas vinculações – começando, em 2007, com 6,66% e atingindo, em 2009, também o teto de 20% – relacionadas aos seguintes tributos: Imposto sobre transmissão *causa mortis* e doação (ITCMD), Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA), Competência Residual dos Estados, Imposto Sobre Propriedade Territorial Rural (ITR) (DAVIES, 2006).

Esse Fundo favorece a busca de alunos por parte da rede para que essa receba o repasse, situação que aumentou a abrangência de cobertura da escola pública no Brasil. Mas cabe ressaltar que, se o FUNDEF ajudou a produzir uma quase universalização do Ensino Fundamental, o mesmo não ocorreu com o Ensino Médio por conta do FUNDEB⁴, já que muitos alunos desse nível de ensino ainda se encontram fora do acesso à escolarização. No ano de 2012, apenas 54,4% dos jovens de 15 a 17 anos estavam matriculados no Ensino Médio (figura 1).



Dessa maneira, reforça-se, com o FUNDEB, o compartilhamento de responsabilidades entre os diversos entes federativos, já que estes tendem a não manter, em suas redes, matrículas que não sejam contabilizadas para o recebimento do Fundo; inflando e expandindo as redes municipais, que continuam recebendo dos estados os alunos da educação infantil e do ensino fundamental (CALLEGARI, 2004).

Esse processo transcorrido nos últimos trinta anos agregou para a escola pública um conjunto de estudantes que outrora era excluído de seu acesso. Com a quase universalização do Ensino Fundamental a “questão nacional” deixa de ser uma luta por maior acesso a vagas para se transformar em pleito por aumento da qualidade de ensino.

Um viés dessa luta por uma educação de qualidade perpassa pelo pleito por escolas fisicamente condizentes com a construção de práticas educativas satisfatórias, como presença de quadras de esportes, refeitório, salas confortáveis para a aprendizagem etc. Outro viés que deve ser levado em consideração na análise da qualidade de educação diz respeito a salários aviltantes e falta de planos de carreira que muitos docentes enfrentam em variadas redes públicas, já que o Ensino Fundamental foi municipalizado com grande velocidade (a partir da década de 1990 basicamente), produzindo redes municipais improvisadas e com condições precárias de funcionamento. Sendo um exemplo, a rede de educação de Mesquita (RJ) estudada por Rosa (2016).

Essa expansão quantitativa do acesso ao espaço escolar gerou de maneira marcante um choque na forma de organização da instituição, que em muitos casos, não soube apresentar uma solução de adaptação a esse novo contingente de

Figura 1 | Percentual de pessoas de 7 a 14 anos matriculadas no Ensino Fundamental (1995-2011) / Percentual de pessoas de 15 a 17 anos matriculadas no Ensino Médio (1995-2012) – Taxa líquida de matrículas – Brasil. Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados do INEP e IBGE

alunos que começa a frequentá-la. Dessa maneira, surge uma sensação generalizada de que a escola pública do passado funcionava e a atual não. Esse tipo de questão obscurece a necessidade de se repensar as práticas escolares para esse novo aluno, e em muitos casos, culpa o próprio estudante pelo seu fracasso. Isto ocorre uma vez que paira a concepção de que desempenhando as mesmas funções do passado a escola funcionava, e se hoje não funciona é por problemas relacionados ao próprio educando, como questões familiares e problemas de renda familiar. Beisiegel (2006) reflete sobre a ótica de classe que está por trás dessa concepção de culpabilizar o educando oriundo das classes populares pela “perda” de qualidade educacional:

(...) sob a perspectiva dos segmentos privilegiados da população, a escola secundária pública realmente vinha perdendo qualidade à medida que se estendia aos setores menos favorecidos. Obviamente, essa perda já não ocorria para esses segmentos da população, agora acolhidos na escola anteriormente inacessível. (BEISIEGEL, 2006, p.11)

Valoriza-se, assim, um imaginário que tenta restaurar uma pretensa qualidade educacional perdida, como se fosse possível agir de maneira anacrônica e adaptar a escola do passado aos tempos atuais. Beisiegel (2006) coloca que seria mais prudente pensarmos sobre os padrões que definimos como ensino de qualidade. Esse autor traz como questão central a necessidade de repensarmos o próprio papel da escola: será que uma escola de qualidade é aquela que ensina da mesma maneira que a instituição de cinco décadas atrás? Ou será que não enxergamos como práticas educativas de qualidade ações que são diferentes das atividades escolares “clássicas”? Será que o aluno deve apresentar as mesmas competências e habilidades valorizadas no passado? A partir desse rol de discussões, pensa-se ser mais importante redefinir o que entendemos por escola de qualidade, em detrimento de uma busca por

uma escola idílica do passado e que dificilmente regressará. Urge entender o conceito de qualidade educacional como passível de mudanças ao longo da história, não sendo produtora “congelar” o seu sentido em um contexto do passado que não se mostra importante no atual momento. Sobre qualidade do ensino esse autor coloca:

(...) a ser alcançada pelo sistema escolar pouco tem a ver com a ideia conservadora de recuperação da presumida excelente qualidade da escola pública no passado. Aquela escola já não mais existe na situação do ensino comum da rede de escolas públicas no presente. A escola pública mudou com sua expansão quantitativa: são outros os seus agentes – alunos, professores, famílias – e suas circunstâncias, e essa mudança reformulou suas funções sociais e suas condições de funcionamento. (BEISIEGEL, 2006, p.143)

Por essas razões, é construída na sociedade brasileira uma ideia comum da falta de qualidade na educação pública, gerando assim, a formação de uma questão para todos os atores envolvidos com a Educação: O que fazer para aumentar a qualidade do ensino oferecido pela escola pública brasileira?

Nesse momento o currículo praticado na educação básica como um todo é dimensionado como um gargalo à execução de práticas de sucesso na escola pública. Já que esse é tachado de anacrônico, inchado e sem conexão com os anseios dos estudantes dos novos tempos. Dessa maneira ergue-se uma série de projetos “modernizantes” em relação a reformas curriculares, dimensionando esse como um problema a ser atacado para permitir que a escola “funcione”. **Não se deseja afirmar aqui necessariamente que o currículo não possa ser debatido, mas indagam-se os motivos pelos quais apenas ele é debatido.** Como já mencionado, a escola pública apresenta um grande conjunto de precariedades físicas e de carreira docente que devem ser levadas em conta em qualquer possível reforma curricular.

Em outros termos: por que o currículo virou a grande Geni da escola brasileira? Por que questões de precariedade de infraestrutura e questões de carreira não ocupam também a centralidade do debate na solução das questões educacionais?

Nesse contexto de produção de um discurso sobre a necessidade de reformas curriculares, é proposto pelo Ministério da Educação, no ano de 2015, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que visa estruturar um currículo comum na escala nacional. O documento apresenta um texto base com normativas curriculares que serviriam como ponto de debate inicial. Em teoria, as críticas e sugestões a esses textos iniciais seriam colhidas por meio do portal do programa para dar base ao texto final que reformaria os currículos das escolas brasileiras.

Uma questão que se faz presente é que não fica claro como essas contribuições serão colhidas ao longo do processo. Quem efetivamente fará uma filtragem e organização das milhares de contribuições para a composição do texto final? Essas dúvidas ficam sem resposta ao longo do processo. Além disso, se fosse uma dinâmica efetivamente democrática deveria existir a opção da negação de uma matriz curricular nacional pelos membros da comunidade escolar, e essa opção não existe em nenhum espaço de construção do projeto.

O BNCC ainda parte da premissa de que não existe tecido regulador de currículo no Brasil, e que esse currículo praticado deve necessariamente ser mudado, quando o currículo é um amalgama formado nas mais variadas escalas espaciais e institucionais. Existe por exemplo produção de currículo na legislação nacional (como Constituição e LDB), nas próprias redes de ensino (como a figura do currículo mínimo na rede estadual de Educação do estado do Rio de Janeiro), na própria cultura escolar, por meio do uso prático dos livros didáticos etc.

Existe, assim, um acúmulo grande de produção curricular por meio dos vários agentes que constroem a escola, e não podemos afirmar com a convicção que a BNCC faz crer de que esse currículo praticado atualmente é necessariamente ruim e precisa ser transformado. Como já vimos,

as últimas décadas foram marcadas pela entrada de um aluno com características distintas da que existia anteriormente, demandando um maior investimento por parte do poder público para enfrentar os desafios colocados por essas crianças e adolescentes. São exemplos: maior investimento em infraestrutura física das escolas, maior investimento em formação inicial e continuada dos docentes, plano de carreiras dignos que façam a atração de jovens e manutenção desses na carreira do magistério etc. Mas perceberemos que nesse quesito a educação brasileira apresenta ainda um enorme déficit. Sendo assim, não se torna justo criticar apenas o currículo quando as condições de trabalho dos professores e de estudo dos alunos encontra-se deveras precária? Ou, perguntando de outra maneira: por que apenas o currículo sofre críticas? Por que não criticamos também outros aspectos da educação?

TACA PEDRA NO CURRÍCULO, ELE É FEITO PARA APANHAR, ELE É BOM DE CUSPIR!

A meta dessa seção do texto é trazer à baila alguns dilemas que marcam a educação nacional e se configuram como tão ou até mais importantes que o debate curricular para a produção da educação pública de qualidade. Visto que se não entendermos a escola brasileira nas suas mais variadas dimensões, postular uma reforma curricular será culpabilizar uma faceta da escola de maneira ingênua e injusta.

A formação inicial docente apresenta um déficit marcante até o presente. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apenas 64,7 % dos docentes do ensino médio possuíam a licenciatura específica na área em que atuavam no ano de 2013. Os dados para o Ensino Fundamental (séries finais) são ainda mais alarmantes – apenas 32,8%. No que tange à disciplina Geografia esse dado é de apenas 28,1% no Ensino Fundamental e 56,8% no Ensino Médio (Figuras 2 e 3), com uma marcante desigualdade espacial dos dados no território nacional (Figuras 4 e 5).

Com essa baixa difusão de formação

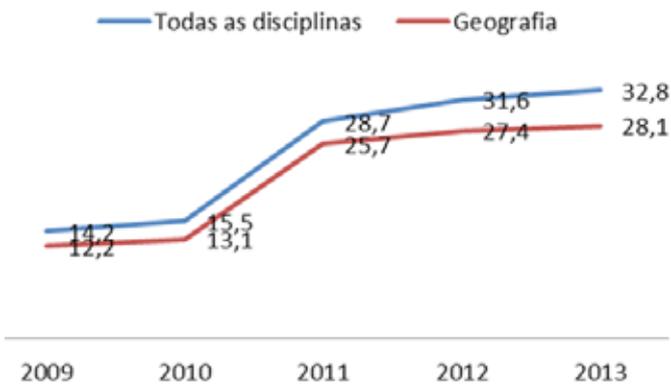


Figura 2 | Percentual de docentes com licenciatura específica na disciplina em que atua e na geografia – 2013 – Ensino Fundamental (séries finais).

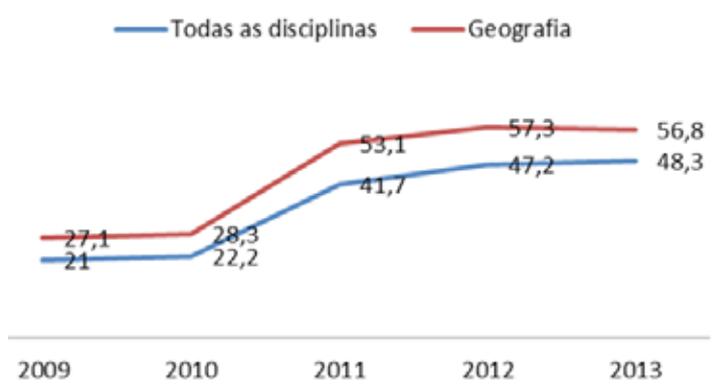


Figura 3 | Percentual de docentes com licenciatura específica na disciplina em que atua e na geografia – 2013 – Ensino Médio.

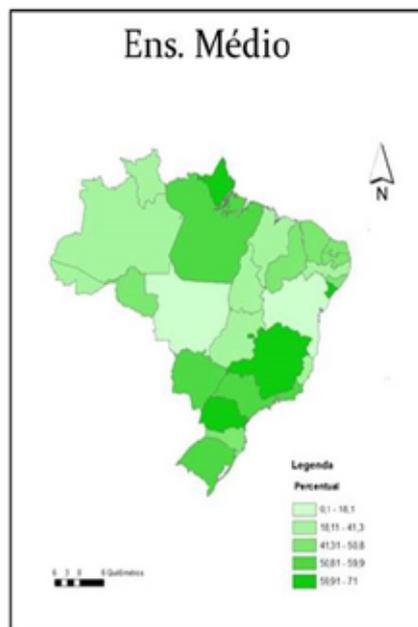


Figura 4: Distribuição espacial de docentes com licenciatura na área em que atuam no Ensino Fundamental (séries finais) e Ensino Médio – 2013



Figura 5: Distribuição espacial de docentes com licenciatura em geografia no Ensino Fundamental (séries finais) e Ensino Médio – 2013

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados do INEP.

inicial adequada, percebe-se que o docente não apresenta condições mínimas de desenvolver a contento o trabalho pedagógico do currículo atual, e de nenhum currículo a ser construído pelo poder público. Já que a esse profissional não foi ofertado o requisito mínimo para a produção de uma prática docente autônoma e reflexiva – a formação em licenciatura.

Os dados acima permitem concluir que a formação inicial do docente brasileiro ainda é extremamente deficitária. Além disso, as escolas brasileiras apresentam uma grande precariedade no que diz respeito à infraestrutura física. Cerca de

6 % dos prédios escolares não possuem energia elétrica, cerca de 40% possuem internet banda larga, e só 8% apresentam a presença de laboratório de ciências (Figura 6). Há, ainda, marcante desigualdade espacial entre esses dados, como mostra o mapa de acesso à banda larga nas escolas públicas (Figura 7).

Apenas cerca de 4% das escolas públicas nacionais possuíam ao mesmo tempo a presença das seguintes características no ano de 2013: água tratada, esgoto sanitário público, energia elétrica, internet de banda larga, biblioteca, quadra de esportes e laboratório de ciências (Figura 8).



Figura 7: Escolas públicas com acesso à internet banda larga – 2013. Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados do INEP.

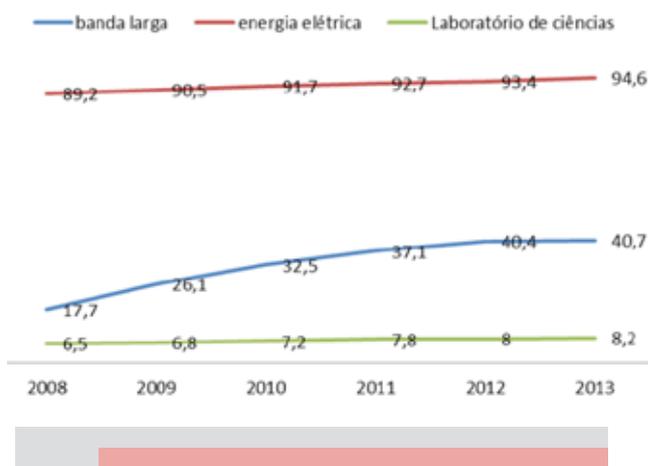


Figura 6 | Percentual de escolas públicas com acesso à energia elétrica, internet de banda larga e laboratório de ciências – 2008-2013 – Brasil. Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados do INEP.

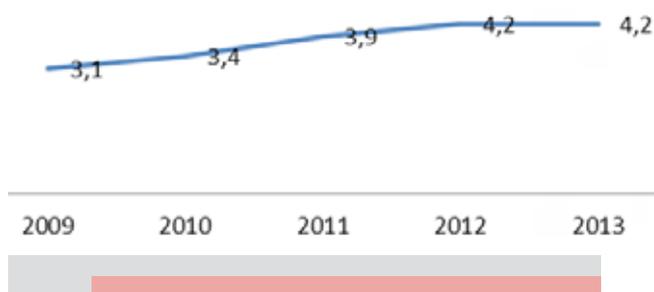


Figura 8: Percentual de escolas públicas com a infraestrutura mínima⁵ para o funcionamento – 2009-2013- Brasil. Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados do Observatório do PNE.

Esse segundo conjunto de dados sobre infraestrutura física torna clara a precariedade das escolas brasileiras. Essa situação somada à não presença da formação inicial mínima ajuda a explicar a dificuldade que a escola enfrenta em proporcionar uma educação de qualidade a essa nova massa de estudantes que adentrou o espaço escolar nas últimas décadas.

Essa situação prática somada a salários e plano de carreira aviltantes para muitos profissionais do magistério acaba produzindo uma escassez de trabalhadores na carreira.

Como uma tentativa de fazer uma melhoria no salário médio docente, em 2008, foi sancionada a Lei nº 11738 que criou o piso nacional do magistério público. Em 2013, o Superior Tribunal Federal (STF) decidiu que a mesma se configura como constitucional valendo a partir de abril de

2011. Atualmente, o piso para 40 horas de trabalho semanal representa a quantia de R\$ 2135,64, equivalente a 2,42 salários mínimos⁶ nacionais do presente. Apesar de reconhecer o avanço que essa lei garante para a carreira docente, essa quantia ainda é inferior à maioria das carreiras de Ensino Superior completo, e, além disso, muitos entes federativos (como estados e municípios) não cumprem a legislação, remunerando os docentes em um valor inferior à quantia prevista em Lei.

A afirmação acima fica clara analisando a Figura 9, onde se constata que a única função atrelada à docência que se destaca em termos de rendimento médio diz respeito à prática no Ensino superior (segunda na lista). No que tange à docência na Educação básica, percebe-se que entre as seis últimas posições, quatro ocupações dizem respeito ao magistério da educação básica.

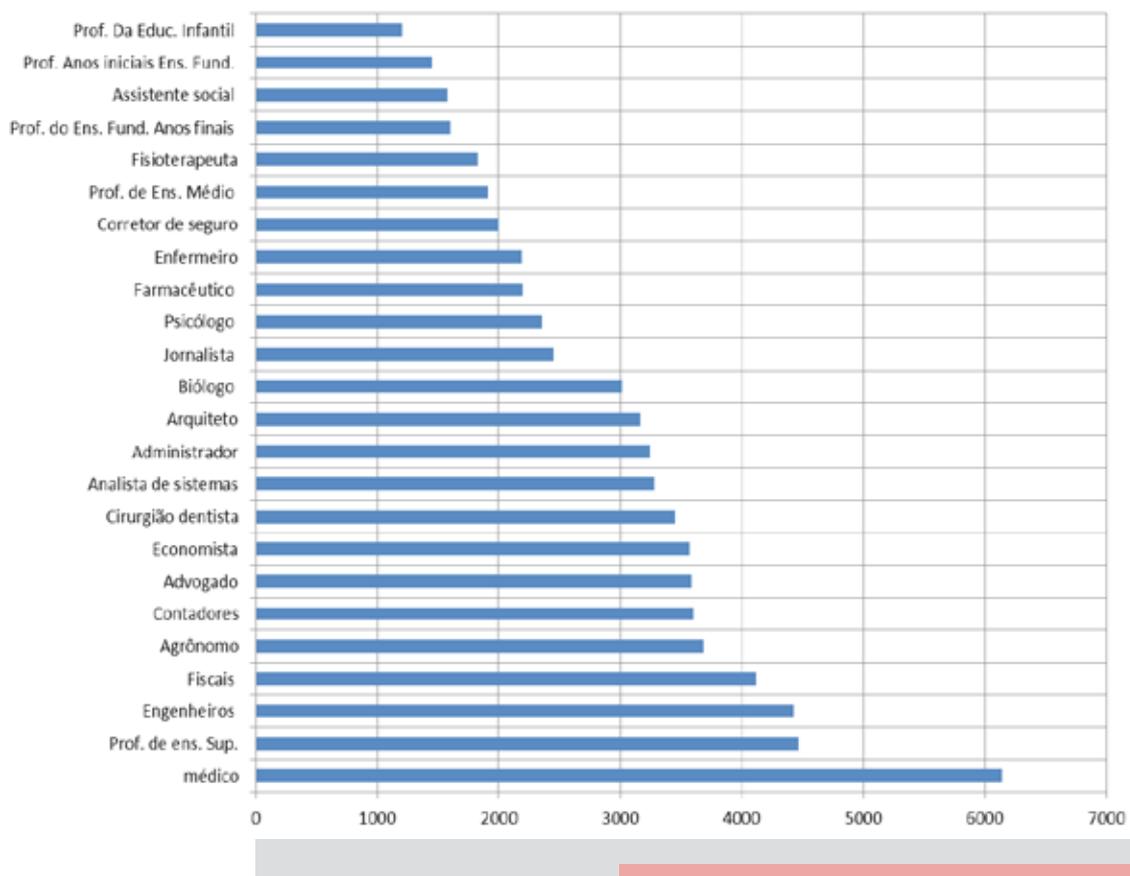


Figura 9 | Média salarial mensal em reais das 24 principais profissões com Ensino Superior completo (2009). Fonte: Elaborado pelo autor com base em PINTO (2014).

Dessa maneira, temos um “apagão” de mão-de-obra docente, onde existe um quadro de profissionais que atuam no setor com um perfil demográfico extremamente envelhecido pela falta de atratividade da carreira (devido às condições de trabalho, salários etc). Observando a Figura 10, percebe-se que quase 50% dos professores do Ensino Médio brasileiro apresentam mais de 40 anos de idade. Segundo cálculos do Ministério da Educação cerca de 40% dos docentes dessa faixa de ensino terão condições de aposentadoria em 6 anos.

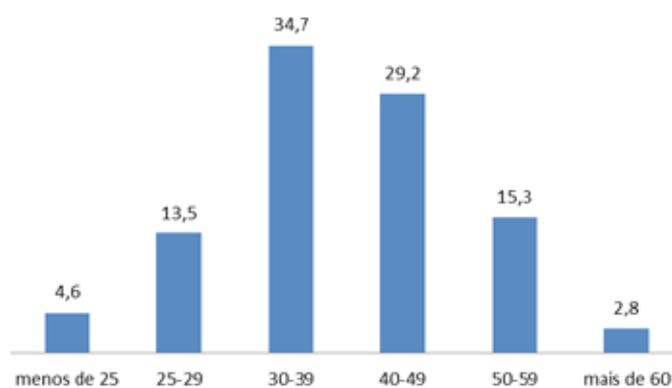


Figura 10 | Percentual da faixa etária de docentes que atuam no Ensino Médio do Brasil – 2014. Fonte: Elaborado pelo autor com base em “O PNE e os desafios da Meta 15”.

Essa situação de falta de professores poderia suscitar a priori um quadro de falta de entrada de profissionais na carreira. Mas se analisarmos a Figura 11 podemos perceber que a imensa maioria dos componentes curriculares possui um número maior de concluintes do que de vagas de demanda (à exceção de Ciências, Língua Estrangeira e Física, e uma relação nula na área de Artes). Esse fato nos mostra que formamos docentes a contento, só que as características práticas da carreira já debatidas no presente texto (como condições de trabalho, salários, planos de carreira etc) provavelmente acabam por expulsar esses trabalhadores da docência, perfazendo o quadro de envelhecimento da categoria e a falta de renovação de mão-de-obra, gerando uma escassez de profissionais na área.

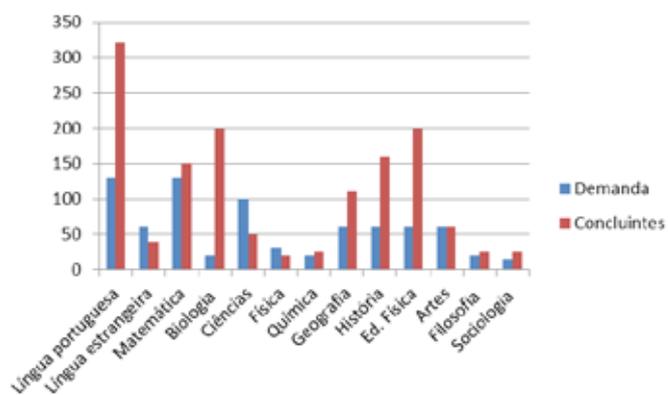


Figura 11 | Comparação entre demanda estimada e formação de docentes por componente curricular (1990-2010) – Em milhares. Fonte: Elaborado pelo autor com base em PINTO (2014).

Após essa apresentação de dados, pode-se perceber que a educação brasileira ainda apresenta problemas básicos (que o senso comum de grandes cidades já até imagina resolvidos), tais como grande número de profissionais que atuam sem a licenciatura concluída, problemas de infraestrutura física de escolas (como água, esgoto, energia elétrica etc), remuneração inadequada, não-manutenção do trabalhador docente na carreira etc. Com todas essas questões trazidas para o debate, seria de se estranhar que o currículo praticado nas escolas brasileiras fosse desenvolvido a contento, já que esse não se dá no vácuo, mas é aplicado em um espaço escolar real que apresenta todos esses problemas elencados. Não se deseja aqui refutar de maneira ingênua o debate da questão curricular, mas no mínimo deseja-se que a realidade educacional brasileira, nas suas características mais práticas, seja levada em conta quando essa discussão ocorrer. Este não parece ser o caso do momento da BNCC, pois se elege o currículo como o culpado dos males da escola brasileira, sem focar todas as outras características que dificultam a produção de uma educação de qualidade. É como se a reforma curricular funcionasse criando uma “cortina de fumaça” para obscurecer todo o rol de entraves que os educadores enfrentam em sua prática diária.

Os textos iniciais da BNCC foram apresentados em quatro grandes áreas do saber (língua-gens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas), onde os componentes curriculares são

fragmentos desses grupos maiores, situação que de início traz um problema para a identidade epistemológica da geografia ao fragmentá-la; toda a área da dita “geografia física” é deslocada para o texto de ciências da natureza, enquanto a geografia como componente está posicionada na área de ciências humanas. Sendo assim, surge de imediato um desafio: a geografia escolar não poderia mais debater questões da natureza?

Além dessa questão epistêmica, o texto, apesar de delimitar a existência da geografia como componente curricular da área de ciências humanas, o faz de maneira demasiadamente breve para garantir a existência de todo o debate que permeia a geografia escolar (apenas 18 páginas do documento inteiro).

Outra questão que pode trazer dúvidas à comunidade escolar diz respeito à possibilidade que esse documento traria para a organização da escola nas quatro grandes áreas, fazendo desaparecer a prática docente em um componente específico. Sabemos que todo um grupo importante de pesquisadores do campo da Educação pleiteia o projeto pedagógico de não separação de saberes, e a articulação de uma escola menos fragmentada. A despeito dos méritos óbvios dessa proposta cabe ressaltar as políticas concretas que advêm muitas vezes desse discurso. Rosa (2014) estudou reformas aplicadas na rede municipal do Rio de Janeiro, onde foi desenvolvida a figura da polivalência docente muito mais como um aspecto da precarização do trabalho professoral (por não possuir uma formação inicial e continuada que permitisse esse tipo de prática), do que a produção de uma escola com ação pedagógica realmente diferenciada e menos fragmentada. Vale lembrar que os dados já apresentados apontam para um apagão da mão-de-obra docente jovem (já que os recém-formados não se perenizam na carreira). Desta forma, a implantação da polivalência poderia se consubstanciar como uma política governamental de enfrentamento desse “apagão” sem resolver as questões que efetivamente expulsam os profissionais do magistério, tais como: condições de trabalho, salários baixos, inexistência de formação adequada etc.

A CAPTURA NEOLIBERAL DA NOÇÃO DE CRISE EDUCACIONAL: A GENI PODE INTERESSAR E SER LUCRATIVA!

Nos últimos 30 anos foi introduzida de maneira marcante na gestão das redes de escolas públicas a lógica neoliberal de gestão educacional. Essa se esforça para enquadrar o Estado como necessariamente ineficiente na produção de qualidade educacional, existindo a necessidade de aproximação com entidades da “sociedade civil” para que a educação seja oferecida a contento. Nesse sentido, a ideia de uma “escola em crise” torna-se benéfica para esse projeto ao permitir que grupos externos ao espaço escolar comecem a interferir nesse por meio de um conjunto de reformas liberalizantes e extremamente lucrativas.

Tiradentes dos Santos (2012) discute que atualmente no âmbito neoliberal vivenciamos o “sequestro da escola”. Argumenta-se, pelo viés liberalizante, que a democratização da gestão e acesso à escola pública produziu um quadro inexorável de fracasso escolar. Sendo assim, deve-se diminuir a influência do Estado e o controle social sobre os rumos das escolas, devendo-se, então, entregar a sua administração ao Capital. Esse argumento gera a produção de mercado dentro da escola pública para grandes empresas e instituições “sem fins lucrativos”, tirando completamente a autonomia de construção da educação por parte dos membros da comunidade escolar. Dessa forma, dimensiona-se essa gestão na escala das empresas e órgãos que não vivenciam o cotidiano do espaço da escola, ou seja, quem efetivamente vive a escola não consegue controlar os seus caminhos.

Pode-se perceber que as estratégias neoliberais na atualidade não se resumem a uma mera transferência das matrículas de alunos da escola pública para a privada, gerando uma expansão das escolas do último tipo, ou uma venda de prédios escolares públicos. Essas são estratégias mais clássicas de privatização, sendo mais fácil articular uma estratégia de resistência por parte dos membros da comunidade escolar. Temos hoje, porém, um fenômeno diferente: a execução da “privatização por dentro da escola pública”, ou seja,

a manutenção do prédio escolar e o regime de contratação de professores permanecem ligados à administração pública⁷, mas os processos educativos são terceirizados, como produção de material didático, avaliações de larga escala, produção de programas educacionais, métodos pedagógicos etc. Não se privatiza, assim, o produto (a educação), mas sim sua própria produção. Dessa maneira, professores e alunos perdem autonomia do trabalho pedagógico e torna-se difícil impingir resistência a esse tipo de privatização, devido a seu caráter mais difuso. Logo, a construção de controle social dessas transferências configura-se como muito problemática, pois dentro do Estado existem obrigatoriedades de transparência e prestação de contas de execução de verbas de Educação. Já nas Fundações e empresas não temos as mesmas obrigatoriedades de controle. Dessa maneira, um montante significativo de dinheiro público é utilizado com baixíssimo nível de controle social por esses grupos externos ao espaço escolar. Tira-dentes dos Santos (2012) chama esse fenômeno de “pedagogia do mercado”.

Uma reforma curricular de âmbito nacional como a preconizada pela BNCC poderia apetrechar o aprofundamento dessa pedagogia do mercado, já que esses grupos econômicos podem passar a vender métodos e apostilas para as escolas públicas em escala nacional, uma vez que que teriam a mesma matriz curricular para se basear. Essa situação contribuiria para a fragmentação e retirada de autonomia do trabalho docente. Além disso, se for aplicada a educação por grandes áreas, ocorreria a construção de um gigantesco mercado de métodos para trabalho docente com características de polivalência que poderia ser vendido por esses grupos. A título de exemplo, Rosa (2014) estudou a aplicação da polivalência na rede municipal do Rio de Janeiro, e constatou que todo o trabalho docente com essa característica é apetrechado por métodos e material vendidos por grupos econômicos para o poder público por valores extremamente vultuosos e com baixo nível de controle social dos gastos.

Outro desdobramento que é passível de ser previsto é a difusão de avaliações de grande escala

pela maioria das redes de ensino do Brasil, já que teria uma matriz única para basilar a confecção das avaliações. Essa atuação produz de maneira clara a diminuição da autonomia do trabalho do professor, pois esse muitas vezes necessita direcionar os assuntos que visa debater em sua aula pelos conteúdos cobrados nessa avaliação. Além disso, em grande parte das redes essas avaliações também são construídas por grupos econômicos e vendidas para os entes federativos a valores bastante altos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola brasileira devido à construção de um grande número de redes municipais, com a figura da redemocratização do cenário político nacional e elevação do município como um integrante do pacto federativo a partir da Constituição de 1988, gerou um relevante incremento quantitativo de matrículas na educação básica. Somou-se a isso a política de fundos (FUNDEF e FUNDEB) que aglutinou um contingente de sujeitos outrora excluídos do cotidiano escolar.

Essa realidade demandaria uma escola com muitos investimentos (seja em carreira, formação docente, infraestrutura de escolas etc) para fazer frente aos desafios que esse novo público impunha aos educadores. Mas hoje muitas escolas públicas ainda padecem de problemas graves e básicos para conseguir ofertar uma educação de qualidade para esses educandos. Sendo assim, o currículo é galgado a grande Geni da Educação nacional, obscurecendo todo o restante das problemáticas que permeiam o espaço educativo.

Freire (2000) afirma que devemos buscar soluções radicais para os problemas sociais. Isso seria, segundo o autor, enfrentar a raiz dos mesmos, e não se satisfazer com explicações e soluções superficiais para as questões do mundo. Parece que insistir em apenas uma reforma curricular sem questionar as demais mazelas da educação pública brasileira é insistir na superfície em detrimento da profundidade, é cair na “cortina de fumaça” que parece estar sendo montada.

A personagem Geni optou pela realização

do pedido da cidade que seria arrasada pelo Zepelim gigante, a despeito de todas as agressões e humilhações que havia sofrido. Depois que o perigo passou, tudo voltou a ser como era antes (ou seja, Geni voltou a ser agredida), e de nada adiantou o seu caminho pela “coalização política”. Cabe a nós, educadores que construímos a escola pública brasileira, escolher a nossa posição acerca da BNCC, o Zepelim prateado se aproxima... Seremos nós a nova Geni da história?

NOTAS

- 1 Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988, artigo 1º.
- 2 Fundo de Participação do Município (FPM).
- 3 Paulo Renato de Souza foi ministro da Educação, no Governo Fernando Henrique (PSDB), de 1995 a 2002.
- 4 Para aprofundamento sobre os impactos das políticas de fundo na Educação pública ver Rosa (2016).
- 5 No método da pesquisa consultada, entende-se por infraestrutura mínima escolar: água tratada, esgoto sanitário público, energia elétrica, internet de banda larga, biblioteca, quadra de esportes e laboratório de ciências. Acesso ao banco de dados do observatório do PNE (13/05/14) <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/7-aprendizado-adequado-fluxo-adequado/estrategias/7-17-infraestrutura/indicadores#de-escolas-da-educacao-basica-com-infraestrutura-adequada>
- 6 O salário mínimo nacional atualmente é R\$ 880,00.
- 7 Essa situação da contratação do trabalho docente por parte do poder público também começa a ser questionada por reformas neoliberais. No ano corrente foi introduzida de maneira “pioneira” a contratação de docentes através de Organização Social (OS) na rede estadual de Goiás (gestão Marconi Perillo/PSDB). Nesse modelo o profissional não teria mais um vínculo empregatício de forma estatutária com o Estado, mas seria contratado mediante o regime de CLT por uma organização que prestaria o serviço ao aparelho estatal, gerando uma clara precarização do trabalho docente pela figura da terceirização do trabalho do professor.

REFERÊNCIAS

- BEISIEGEL, C. R. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.
- BREMAEKER, François. Evolução do Quadro municipal brasileiro no período entre 1980 e 2001. **Série Estudos Especiais**, n. 20, Instituto Brasileiro de Administração Municipal, 2001.
- CALLEGARI, Cesar. Uma nova supervisão para um novo mapa educacional paulista. **Revista AFASE**, 2004. Disponível em: <www.cesarcallegari.com.br> Acesso em: 02 jan. 2009.
- DAVIES, Nicholas. FUNDEB: A redenção da Educação Básica? **Revista Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 753-774, 2006.
- DAVIES, Nicholas. **O FUNDEF e as verbas da Educação**. São Paulo: Xamã, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 15ª edição. Rio de Janeiro. Paz & Terra, 2000.
- GOMES, Sandra Cristina. **Fatores explicativos das diferentes estratégias de municipalização do ensino fundamental nos governos subnacionais do Brasil (1997-2000)**. p. 367. Tese (Doutorado em Ciência Política)-Programa de Pós-Graduação do Departamento de Ciência Política, USP, São Paulo, 2008.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Manual de Orientação para o FUNDEF**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2004.
- NORONHA, Rudolf. **Movimentos de emancipação municipal no estado do Rio de Janeiro a partir de 1985**. 97 f. Monografia (Graduação em Geografia)-Departamento de Geografia, UFRJ, 1993.
- PINTO, José Marcelino de Rezende. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 15, p. 3-12, 2014.
- ROSA, Isaac Gabriel G. F. **Existe uma gestão escolar democrática no Brasil?** O caso de Mesquita/RJ. Saarbrücken: Novas Edições acadêmicas, 2016.
- ROSA, Isaac Gabriel G. F. **A Formação continuada de professores de geografia e o uso de geotecnologias: o caso do projeto “escolas do amanhã” da rede municipal de educação do Rio de Janeiro/RJ**. 276 f. Tese (Doutorado em Geografia)-PPGE, UFRJ, Rio de Janeiro, 2014.
- SICCA, Carlos Ivan. **A municipalização do ensino e suas implicações no município de Rio das Pedras (SP)**. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, UNINEP, Piracicaba, 2005.
- TIRADENTES DOS SANTOS, A.F. **Pedagogia do mercado – Neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI**. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2012.
- TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE PERNAMBUCO. **Cartilha do FUNDEB- Principais Mudanças em relação ao FUNDEF**. Recife: Assessoria técnica e Controle Externo do Tribunal de Contas do Estado de Pernambuco, 2007.