

## **Ser professor/a em tempos de regulação curricular:** *reflexões a partir do contexto educacional brasileiro*

Carollina Martins de Paiva Ribeiro  
Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP)

### **Resumo**

No presente trabalho, reflexionamos acerca das tensões entre o contexto atual brasileiro de regulação curricular, a partir do processo de construção e implementação, em curso, da Base Nacional Comum Curricular e os movimentos de re-existência docente por autoria criativa nos territórios do currículo. A Base, enquanto uma política conservadora neoliberal fundamenta-se na padronização e na homogeneização dos currículos, articulada às políticas de avaliação de larga escala. Compreendemos que, por assim ser, na Base há a desconsideração da diversidade dos contextos escolares brasileiros, a descaracterização dos estudantes em sua condição de diferença e a desumanização do trabalho docente em sua condição criativa. Sendo esse último aspecto, principalmente, a base da discussão que pretendemos fazer no presente trabalho em que procuramos afirmar a importância dos movimentos coletivos de re-existência docente por autonomia e autoria criativa nos territórios do currículo, tendo em vista, o compromisso ético com as/os estudantes, sobretudo, das escolas públicas e pertencentes às classes populares, com seus direitos e com outro projeto de sociedade. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

**Palavras-chave:** Políticas Curriculares. Trabalho Docente. Autoria Docente.

### **Regulação curricular: o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**

No Brasil, a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica, nos anos de 2017 (para a etapa da Educação Infantil e Ensino Fundamental) e 2018 (para a etapa do Ensino Médio), representou a vitória dos *reformadores empresariais da educação* (Freitas, 2012) em nosso país. Alinhada aos valores e princípios neoliberais, a política da Base, para muitos professores-pesquisadores e entidades, representa o “auge da lógica da promoção da mercantilização da educação”, uma vez que, o seu processo de construção significou “a vitória das empresas de educação que produzem materiais didáticos e estão à frente de instituições privadas de educação, viabilizando a comoditização definitiva da

educação” (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação [ANPEd], 2017).

A BNCC é um “documento de caráter normativo que define um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Ministério da Educação [MEC], 2017, p. 7). Assim, a Base, atualmente, configura-se como a “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (Ministério da Educação [MEC], 2017, p. 7). Ademais, configura-se também como o fio condutor no alinhamento com outras políticas e ações para além das mudanças curriculares, como as referentes à “formação inicial e continuada de educadores, à produção de materiais didáticos, às matrizes de avaliação e os exames nacionais” (Ministério da Educação [MEC], 2017, p. 6).

Dentre as críticas tecidas a BNCC quanto aos fundamentos e princípios em que essa está ancorada, as principais dizem respeito ao seu caráter homogeneizador e universalista que opera no apagamento das diferenças e da diversidade dos/das estudantes e das realidades escolares brasileiras. A Base apresenta em sua estrutura e fundamentos, uma “descaracterização do estudante em sua condição de diferença, a desumanização do trabalho docente em sua condição criativa e a desconsideração da complexidade da vida na escola”, pois converte “o direito a aprender dos estudantes numa lista de objetivos contenedores a serem aprendidos e retira deste direito seu caráter social, democrático e humano” (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação [ANPEd], 2017, p. 2).

Outra crítica relevante ao processo de construção da Base, parte da discussão acerca da necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular em nosso país que é no mínimo questionável, tendo em vista que essa necessidade está justificada e amparada pela Meta 07 do Plano Nacional de Educação (PNE), em vigência no período de 2014 a 2024, em que se destaca a necessidade de “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir médias nacionais para o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)”, a partir de estratégias, que no caso da BNCC se destaca a de número 7.1, em que visa melhorias na qualidade da educação ao “estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do

ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local” (PNE 2014-2024). Para Oliveira (2018, p. 55), ao longo dessa discussão em torno da necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular foi desconsiderado que no Brasil já temos Diretrizes Curriculares para todos os níveis e modalidades da Educação Básica, essas construídas “em meio a um trabalho longo, democrático e sólido anteriormente”. Isso, porque, vale ressaltar, que o processo de construção da Base ficou caracterizado, principalmente durante a redação da última versão do documento, “pela presença maciça do Ministério da Educação (MEC) e das fundações e representantes de grupos privados e empresas”, em substituição da “participação de especialistas, intelectuais, associações da sociedade civil e professores que ocuparam esse espaço inicialmente” (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação [ANPEd], 2017, p. 16). Assim, para Oliveira (2018), quando olhamos tanto para os protagonistas do processo de construção da BNCC quanto para a sua “afiliação teórica antiquada” e para as experiências internacionais fracassadas que embasaram a sua construção, é que afirmamos com a autora que a Base trata-se de um documento fadado também ao fracasso.

A diversidade do Brasil exige, por conseguinte, uma diversidade de possibilidades no campo do currículo, na contramão do que pretende a Base. Segundo Oliveira (2018, p. 57), a pluralidade característica das escolas brasileiras exige tanto que “os pontos de partida sejam diferentes, para que o ponto de chegada seja o mesmo, do ponto de vista do exercício do direito de aprender”, quanto que as trajetórias de um ponto ao outro sejam tecidas “em diálogo com a realidade na qual se inscreverão, ou seja, partam de onde se está e assegurem o direito a percursos distintos e escolhidos” (Oliveira, 2018, p. 57).

Entretanto, vale dizer, e é para isso que estamos aqui, que apesar do esforço pela padronização e homogeneização a partir da Base, concordamos com Oliveira (2018, p. 57) quando a autora afirma que, “felizmente as escolas não são um campo vazio!” e que nelas criam-se “práticas curriculares de produção e circulação de conhecimentos, para além da difusão deles”. Práticas que podem configurar-se em criações curriculares humanizadoras que emergem “como práticas de solidariedade, de igualdade, de responsabilidade coletiva, de reconhecimento de outras práticas culturais e outros conhecimentos para além daqueles que a norma instituída e imposta prevê” (Oliveira, 2018, p. 58). Desse modo, reconhecemos enquanto professores-pesquisadores a importância de dar a ver em nossas pesquisas esses currículos criados cotidianamente na/com a partir da escola.

## **Movimentos coletivos de re-existência docente: a luta por autoria criativa nos territórios do currículo**

Embora a BNCC some-se ao conjunto de políticas conservadoras e neoliberais que contribuem no processo de “desintelectualização da docência”, “por meio das práticas prescritivas e cerceadoras” (Nörberg, 2020), vale sempre reiterar, como dito anteriormente, que nesse cenário de disputa curricular e, conseqüentemente, de disputa por projetos de sociedade, também é possível vislumbrarmos “a agência e a presença pública de docentes que, no cotidiano da prática educativa, seja na escola ou em contextos de formação, rompem com os processos instituídos” (Nörberg, 2020), mesmo que por muitas vezes, essas ações cotidianas sejam invisibilizadas.

Saber disso é partir do entendimento, como afirma Michel de Certeau, que os sujeitos ordinários do cotidiano não são apenas consumidores do que lhes é imposto por aqueles que ocupam o *lugar do próprio* (o lugar da instituição), pelo poder dominante, mas são também produtores. Certeau vai olhar para os *usos*, para os modos/maneiras de fazer (artes) dos sujeitos ordinários como “operações quase microbianas que proliferam no seio das estruturas tecnocráticas e alteram o seu funcionamento por uma multiplicidade de ‘táticas’ articuladas sobre os ‘detalhes’ do cotidiano” (Certeau, 1998, p. 41). Esses usos ou modos de fazer “constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural” (Certeau, 1998, p. 41). Com Ferrazo, Soares e Alves (2018, p. 10), podemos entender os cotidianos escolares “como *espaçotempos* de criação de conhecimentos e de produção da vida social”, em que os sujeitos *praticantespensantes* das escolas tecem redes de *saberesfazeres* que, por sua vez, “compõem uma trama de conhecimentos e artes de fazer nos diferentes contextos em que vivem, criando sempre diferenças com o *desvio* produzido pelas práticas”. Segundo os autores, Michel de Certeau, em sua obra, “desloca a ideia de um consumo supostamente passivo e/ou alienado dos produtos que recebemos para o que ele chama de *criação anônima*, que insurge com a prática do desvio no uso que fazemos desses produtos” (Ferrazo, Soares & Alves, 2018, p. 25). Desse modo, ao pensar com as operações dos sujeitos *praticantespensantes* nas escolas, podemos perceber e aprender, segundo os autores, tanto “ajuste e submissão à lógica hegemônica em determinado *espaçotempo*”, quanto “como engendrar desvios e outros caminhos possíveis” (Ferrazo, Soares & Alves, 2018, p. 25). A esses desvios e criação de outros caminhos

possíveis, é que se percebe a constituição de “um complexo e heterogêneo movimento antidisciplina, ou melhor, antidisciplinarização dos conhecimentos, valores e interesses em favor da afirmação da potência criadora da vida de todo dia, em todas as suas dimensões” (Ferraço, Soares & Alves, 2018, p. 38). Para os autores, quando esses sujeitos engendram desvios, estes se configuram como “um gesto ético-estético, que remete a uma escolha implicada com o cuidado com os outros e a uma atitude de criação permanente” e “produzem também uma abertura política ao afirmar que é possível fazer diferente” (Ferraço; Soares & Alves, 2018, pp. 38-39).

Desse modo, faz sentido dizer, de acordo com Ferraço (2005, pp. 21-22), que diferente do que insinua a lógica dominante que compreende o currículo como “propostas prescritivas de conteúdos e metodologias”, só faz sentido discutir currículos quando e se considerarmos “as marcas que esses sujeitos deixam nessas prescrições, isto é, seus usos, ações, formações, alterações, realizações, negações, desconsiderações, argumentações, obliterações, manipulações...” (Ferraço, 2005, p. 21-22). Ações que diante da imprevisibilidade e da complexidade do real são realizadas a partir de uma experiência social única, determinada pelas possibilidades e condições concretas de cada realidade escolar e desenvolvidas a partir de uma rede de *saberes-fazeres* própria dos sujeitos *praticantes-pensantes* que constituem essas comunidades.

Nesse sentido, ao pensar nesses desvios e marcas que os sujeitos ordinários fazem/deixam nos currículos prescritos, tal como a BNCC, no movimento de se reapropriarem desse território, é relevante também dizer das tensões entre “os avanços da autonomia e criatividade docentes e os controles e as cobranças limitando a conquista da autoria e criatividade profissional” (Arroyo, 2013, p. 34). Assim, vale salientar que, quando organizados em coletivos docentes, os professores/as vêm “conquistando o direito a suas autorias, a sua criatividade para garantir o direito dos educandos à educação e à formação, ao conhecimento, à cultura, a saber-se” (Arroyo, 2013, p. 34). Sendo assim, segundo Arroyo,

o movimento docente tem contribuído para a autonomia política da categoria. O movimento pedagógico nas salas de aula, nas escolas e redes vem contribuindo para conformar os docentes como sujeitos mais criativos, mais autores e senhores de seu trabalho como profissionais do conhecimento (Arroyo, 2013, p. 37).

Algumas iniciativas de coletivos docentes têm sido no sentido de “abrir os currículos de educação básica para concepções de conhecimento menos fechadas, mais abertas à dúvida e às indagações que vêm da própria dinâmica que está posta no campo do conhecimento”, isto

é, “abrir o conhecimento às indagações instigantes que vêm do real vivido pelos próprios professores e alunos e suas comunidades” (Arroyo, 2013, pp. 37-38). Desse modo, nos parece imperativo, como sugere Arroyo (2013, pp. 37-38), “questionar os conhecimentos tidos como necessários, inevitáveis, sagrados, confrontando-os com outras opções por outros mundos mais justos e igualitários, mais humanos, menos segregadores”.

Na luta por autoria criativa nos territórios do currículo, Arroyo (2013, p. 39) chama atenção para as ousadias criativas de professores que “diante da vida, da justiça e da dignidade negadas com que convivem lhes obrigam a duvidar do caráter redentor das competências e da racionalidade científico-técnica de que são profissionais e que os currículos impõem de forma acrítica”.

(Professores/as) encontraram as virtualidades e incentivos para duvidar e inventar ousadias criativas no próprio campo da docência e do currículo, para inventar outros conhecimentos que ajudem os educandos a entender-se e entender os determinantes de seu viver (Arroyo, 2013, p. 39).

Os desvios, as ações, invenções e criações curriculares, enquanto ‘ousadias criativas’ (Arroyo, 2013) constituem uma “rede de antidisciplina” (Certeau, 1998) e de “antidisciplinarização” (Ferraço, Soares & Alves, 2018) e podem ser compreendidos como movimentos de re-existência docente. De acordo com Varani (2020, p. 125), os movimentos de resistência não são “apenas movimento de oposição articulada amplamente e organizadamente”, mas podem também caracterizar-se como “acontecimentos micros, desorganizados, mas, sempre, respostas do/no cotidiano”. Assim, a autora, compreende resistência como re-existência, quando correspondem a “movimentos em que sujeitos tomam para si o controle de suas vidas, mesmo que localizadas na microestrutura” (Varani, 2020, p. 125).

Quando os sujeitos ‘tomam para si o controle de suas vidas’ são capazes de fazer escolhas implicadas conforme uma ética comum ao coletivo que pertencem. Desse modo, segundo Arroyo (2013, p. 40), é que “se observa um crescimento das lutas docentes por inovação em nome do compromisso ético com os educandos, com seus direitos e com outro projeto de sociedade”. Essa ética se traduz na prática “como luta pela dignidade dos educandos e como luta por autoria e liberdade e criatividade responsável dos profissionais do conhecimento” (Arroyo, 2013, p. 40).

Diante disso, defendemos com Arroyo (2013, p. 40) e com os demais autores supracitados que é ético que educadores e educandos lutem por devolver-lhes o que vem

sendo subtraído: “o direito a pensar, criar, escolher o que ensinar e como, o que aprender, que conhecimentos garantem o direito a entender suas vivências, a entender-se”. Bem como, também é ético questionar, “por que o currículo passou a ser o território onde o conhecimento acumulado se afirma como único, legítimo e onde a racionalidade científica se legitima como a única racionalidade?” (Arroyo, 2013, p. 40). A partir dessa atitude reflexiva-questionadora e responsiva, sobretudo quando coletivamente organizados, poderemos “garantir o direito à diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real” (Arroyo, 2013, p. 40) e combater modos de pensar os currículos e a própria realidade escolar que sejam homogeneizadores e padronizadores e, conseqüentemente, segregadores e excludentes.

### **Algumas considerações**

Em face à reação conservadora neoliberal que endurece as diretrizes e normas curriculares, impondo reorientações prontas e homogeneizadoras às diferentes realidades escolares em nosso país, felizmente, presenciamos nos cotidianos escolares, movimentos coletivos de re-existência docente, atuando na microestrutura, na busca por autoria no trabalho. Autoria marcada pela coletividade.

Esses movimentos de re-existência, podem configurar-se em gestos ético-estéticos, ‘ousadas criativas’, modos de fazer, desvios, marcas e criações curriculares que carregam em si princípios humanizadores, consonantes com um projeto outro de sociedade. Assim, felizmente, em nome desse compromisso ético com as/os estudantes, sobretudo, das escolas públicas e pertencentes às classes populares, e com seus direitos, professores e professoras ousam, criam e inventam nas escolas, afirmando a potência criadora da vida de todo dia e tensionando as disputas nos territórios do currículo.

### **Referências**

Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação [ANPEd]. (2017). *A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Rio de Janeiro, RJ. [https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/a\\_anped\\_e\\_a\\_bncc\\_versao\\_final.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/a_anped_e_a_bncc_versao_final.pdf).

Arroyo, M. G. (2013) *Currículo: território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Certeau, M. (1998). *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 16ª edição. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes.

Ferraço, C. E. (2005). Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In *Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo*. Ferraço, C. E. (Organizador). São Paulo, SP: Cortez (Série cultura, memória e currículo: v. 6).

Ferraço, C. E.; Soares, M. da C. S.; Alves, N. (2018). *Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação*. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ.

Freitas, L. C. de. (2012). Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, 33 (119), 379-404.

Ministério da Educação [MEC]. *Base Nacional Comum Curricular*. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

Nörnberg, M. (2020). Políticas conservadoras e (des)intelectualização da docência. *Práxis Educativa*, 15, 1-14.

Oliveira, I. B. de. (2018). Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Aguiar, M. A. da S. & Dourado, L. F. (Organizadores) [Livro Eletrônico]. Recife, PE: ANPAE.

Plano Nacional de Educação [PNE]. (2014-2024). <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>.

Varani, A. (2020). Trabalho coletivo docente como espaço de re-existência. In *Narrativas, Formação de Professores e Subjetividades Democráticas*. Costa, A. A. F.; Cunha, R. C. O. B.; Prado, G. do V. T.; Evangelista, F. (Organizadores). São Carlos, SP: Pedro & João Editores.