

CURRÍCULO E DISPUTAS: políticas em torno da formação docente

CURRICULUM AND DISPUTES: policies around teacher training

CURRÍCULO Y DISPUTAS: políticas em torno a la formación docente



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v16i1.66033

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Resumo: As discussões em torno do currículo e da formação docente são relevantes na sociedade contemporânea, sobretudo pelas investidas de projetos hegemônicos ligados ao neoliberalismo. Isso posto, o objetivo do artigo é explicitar uma proposta de debate e de análise de processos políticos que envolvem disputas em torno do currículo, bem como da formação docente no contexto de políticas recentes, tendo como parâmetro a teoria pós-estruturalista e crítica de currículo. O procedimento metodológico utilizado tem como premissa a pesquisa bibliográfica e análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Ao término do estudo, constatou-se que ao expor os discursos neoliberais presentes nas políticas educacionais sob a perspectiva pós-estruturalista e crítica de currículo, percebemos que estas acirram a desigualdade social e não contribuem para aprofundar reflexões sobre diversidade cultural, alteridade e diferença; concepções estas de ideários pedagógicos alienantes, em que as questões políticas não são contempladas. Outro aspecto a destacar refere-se à necessidade de oposição crítica às políticas neoliberais, as quais incidem sobre a educação uma força propulsora de discursos que estão travestidos da ideia de qualidade e de direitos, mas que, conforme nossas análises, acirram tanto a desigualdade social, como não contribuem para aprofundar processos sobre a formação docente na perspectiva da diferença.

Palavras-chave: Currículo. Formação Docente. Política Educacional. Diversidade. Diferença.

Recebido em: 04/03/2023

Alterações recebidas em: 29/03/2023

Aceito em: 03/04/2023

Publicação em: 05/04/2023

Adriana Regina de Jesus

Doutora em Educação

Professora da Universidade Estadual de Londrina, Brasil.

E-mail: adrianar@uel.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9346-5311>

William de Goes Ribeiro

Doutor em Educação

Professor da Universidade Federal Fluminense, Brasil.

E-mail: wgribeiro@id.uff.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3940-7492>

Como citar este artigo:

JESUS, A. R.; RIBEIRO, W. G. CURRÍCULO E DISPUTAS: políticas em torno da formação docente. *Revista Espaço do Currículo*, v. 16, n. 1, p. 1-11, 2023. ISSN2177-2886. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i1.66033>.

Abstract: Discussions around the curriculum and teacher training are relevant in contemporary society, especially due to the onslaught of hegemonic projects linked to neoliberalism. That said, the objective of the article is to explain a proposal for debate and analysis of political processes that involve disputes around the curriculum, as well as teacher training in the context of recent policies, having as a parameter the post-structuralist and critical theory of curriculum. The methodological procedure used is premised on bibliographical research and analysis of the National Common Curricular Base (BNCC) and the National Common Base for Initial Training of Basic Education Teachers (BNC-Training). At the end of the study, it was found that by exposing the neoliberal discourses present in educational policies from a post-structuralist and curriculum-critical perspective, we realized that these intensify social inequality and do not contribute to deepen reflections on cultural diversity, otherness and difference; these conceptions of alienating pedagogical ideas, in which political issues are not contemplated. Another aspect to be highlighted refers to the need for critical opposition to neoliberal policies, which affect education as a driving force of discourses that are disguised as the idea of quality and rights, but which, according to our analyses, intensify social inequality so much, as they do not contribute to deepen processes on teacher education from the perspective of difference.

Keywords: Curriculum. Teacher Training. Educational Politics. Diversity. Difference.

Resumen: Las discusiones en torno al currículo y la formación docente son relevantes en la sociedad contemporánea, especialmente por la embestida de proyectos hegemónicos vinculados al neoliberalismo. Dicho esto, el objetivo del artículo es exponer una propuesta de debate y análisis de los procesos políticos que involucran disputas en torno al currículo, así como la formación docente en el contexto de las recientes políticas, teniendo como parámetro el postestructuralista y crítico. teoría del currículo. El procedimiento metodológico utilizado tiene como premisa la investigación bibliográfica y el análisis de la Base Curricular Común Nacional (BNCC) y la Base Común Nacional para la Formación Inicial de Profesores de Educación Básica (BNC-Formación). Al final del estudio se encontró que al exponer los discursos neoliberales presentes en las políticas educativas desde una perspectiva postestructuralista y curricular crítica, nos percatamos de que estos agudizan la desigualdad social y no contribuyen a profundizar las reflexiones sobre la diversidad cultural, la alteridad. y diferencia; estas concepciones de ideas pedagógicas alienantes, en las que no se contemplan cuestiones políticas. Otro aspecto a destacar se refiere a la necesidad de una oposición crítica a las políticas neoliberales, que afectan a la educación como motor de discursos que se disfrazan de la idea de calidad y derechos, pero que, según nuestros análisis, intensifican la desigualdad social de manera mucho, ya que no contribuyen a profundizar los procesos de formación docente desde la perspectiva de la diferencia.

Palabras clave: Currículo. Formación de Professores. Política Educativa. Diversidade. Diferencia.

1 INTRODUÇÃO

Este texto resulta de uma Mesa Redonda recentemente proposta para discutirmos questões relativas a políticas curriculares em torno da formação docente em um evento que reuniu o X Colóquio Internacional de Políticas Curriculares, o VI Seminário Nacional do Grupo de Pesquisa Currículo e Práticas Educativas e o III Simpósio da Região Nordeste sobre Currículo, o qual aconteceu de maneira híbrida em João Pessoa, Paraíba, entre 2 e 6 de setembro de 2022. Na ocasião, o tema foi apresentado por nós, autores deste texto, sob perspectivas distintas, as quais incluíram e respeitaram as trajetórias acadêmicas de ambos os pesquisadores.

O objetivo do artigo é explicitar uma proposta de debate e de análise de processos políticos que envolvem disputas em torno do currículo, bem como, da formação docente, no contexto de políticas recentes arroladas com a BNCC e BNC-Formação, tendo como parâmetro a teoria pós-estruturalista e crítica de currículo. A teoria pós-estruturalista aborda suas discussões por intermédio de um referencial discursivo, em diálogo com referências, como: Ernesto Laclau (2011), Laclau e Chantau Mouffe (2015a, b), Stephen Ball (2014) e colaboradores (BALL, MAGRIRE e BRAUN, 2016), Alice Casimiro Lopes (2004, 2015, 2018) e Elizabeth Macedo (2014, 2017, 2018). Já a teoria crítica, opera em uma abordagem referente à teoria crítica de currículo, tendo como interlocutores Michael Apple (2008), Gaudêncio Frigotto (2022), Gimeno Sacristán e Angel Gomes (1998) e Demerval Saviani (2016).

Em função disso, cientes dos desafios de tecer uma escrita comum para um tema tão caro a nós,

organizamos seções mais independentes que se encontram no ponto em que debatemos os traços analisados das políticas curriculares de caráter neoliberal e que ambos consideramos problemáticos para a educação do país. Considerando tais aspectos, a escrita está organizada da seguinte forma: em um primeiro momento, apresentamos nossas abordagens sobre o que entendemos por política curricular, iniciando com a perspectiva pós-estruturalista e depois com a de matriz crítica. Após as duas seções, expomos nossas análises em mais duas seções, a respeito de políticas recentes e de grande impacto nas discussões do contexto nacional dos últimos anos (BNCC e BNC-Formação), seguindo caminho semelhante à referida Mesa da qual participamos em evento na Universidade Federal da Paraíba.

2 A POLÍTICA CURRICULAR SOB UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA E PÓS-ESTRUTURALISTA

Nesta seção, destacamos o que se entende por “política curricular” e por “pós-estruturalismo”, identificando o currículo de forma não essencialista, pensado a partir de tal abordagem. Nesse sentido, o trabalho se dá em uma teorização cuja ênfase está na compreensão do discurso, das práticas de produção de sentido e de efeitos de relação de poder, trabalhada em um quadro teórico que dialoga com o campo curricular de maneira mais ampla.

Conforme diversos pesquisadores ajudam a elucidar (LACLAU, 2011; LACLAU e MOUFFE, 2015a, 2015b; LOPES, 2004, 2015, 2018), cumpre esclarecer que o que chamamos de pós-estruturalismo não é uma escola de pensamento, nem é sinônimo de pós-modernismo, embora a abordagem possa estar articulada a alguns dos elementos enfatizados pela questão pós-moderna. Como os referidos estudiosos citados têm enfatizado, trata-se de uma perspectiva heterogênea que faz uma leitura pós-fundacional do estruturalismo, na qual a linguagem é assumida de uma maneira especialmente priorizada.

Nessa abordagem, segundo Laclau e Mouffe (2015b), a representação é sempre opaca, o que dá curso e volume a múltiplas tentativas de tradução impossível da realidade, o que não quer dizer que não devemos fazer (LOPES, 2018). Pelo contrário, se assume que nossos projetos e análises são necessários, mas também parte de um contexto político no qual decisões e escolhas ocorrem, não fruto de uma racionalidade transparente e transcendente. Isso porque, para quem assume tal quadro teórico, a linguagem não representa, mas institui a realidade.

Ou seja, não há uma verdade ou última palavra, há variados enfoques para lidar com o pensamento e as ações decorrentes, cujos pressupostos estão relacionados ao pós-estruturalismo. Do estruturalismo de ênfase saussuriana, pode-se incorporar a centralidade na linguagem e a dimensão relacional entre identidade e diferença, mas não de maneira sincrônica, como um sistema fechado. Diferenciando-se de Saussure (2012), o pós-estruturalismo incorpora críticas desconstrutivas nas quais a estrutura é vista como aberta e descentrada (DERRIDA, 2011; LOPES, 2018). Desse modo, o signo não é a junção de um significante com um significado dado e disponível, tal como busca a ênfase estruturalista. Mas, efeito de relações de poder dinâmicas e contingentes que o produzem.

Além do estruturalismo desconstruído, tendo como um dos principais aportes filosóficos Jacques Derrida (2011), a abordagem se figura como pós-fundacional, conforme discutem Laclau e Mouffe (2015a, b). O que não quer dizer anti-fundacional, como explicam Laclau e Mouffe (2015b). Ou seja, a perspectiva não parte da tentativa de imposição de uma norma na qual não deva haver fundamento algum. Diferentemente, atenta para os fundamentos de um outro modo. Quer dizer, adere à tradição crítica a metafísica, a partir do entendimento de que o fundamento não é transcendente. Pelo contrário, na perspectiva da sobredeterminação, o fundamento é parte de um sistema de significação ou de um jogo da diferença a partir do qual o sujeito - que é o da língua e o da falta, nunca estará dado de antemão, mas construído nas e pelas relações políticas.

Cumpre então pontuar que a hegemonia, nesse quadro teórico, é um particular que se universaliza (LACLAU, 2011), diferente da abordagem gramsciana, revelando o caráter precário e contingente da política. A ideologia também é repensada pela referida teoria política, sendo parte constitutiva do jogo político e não um erro. Assim, deve-se atentar que o discurso não são só palavras, tampouco estamos tratando de um referencial que rejeita a materialidade das coisas. Conforme explica Laclau (2011), e pelo referido texto a discussão se aprofunda, discurso é a articulação de palavras e ações, compreendendo, portanto, efeitos de sentido que incluem a materialidade. O que estamos assumindo é o caráter indissociável entre o material e o simbólico, tomando o que entendemos por realidade pelo caráter

constitutivo das práticas de significação. Desse modo, o discurso pode ser entendido como uma articulação, efeito de sentido que se torna “verdadeiro”, provocando novas perguntas e novas maneiras de perguntar, como a própria questão sobre os fundamentos indica.

3 A POLÍTICA CURRICULAR SOB UMA PERSPECTIVA DA TEORIA CRÍTICA DE CURRÍCULO

A partir da década de 1980 no Brasil, as teorias críticas de currículo apontaram a necessidade de pensar a escola e o conhecimento de maneira contextualizada e sistematizada, podendo, dessa maneira, formar sujeitos críticos e emancipados. Um dos autores a defender tal princípio foi Saviani, quando afirma que:

a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado e contextualizado. Saber sistematizado e contextualizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular, bem como esta necessita pensar no conhecimento contextualizado e transformador (SAVIANI, 1994, p. 14).

Sendo assim, o currículo na perspectiva crítica necessita compreender a realidade educacional e social de maneira dialética, histórica e transformadora. Contribuindo com essa reflexão, Gramsci (1985) afirma que, no processo de transformação da sociedade, ocorre simultânea e necessariamente a modificação do indivíduo e a transformação das relações diante das concepções de mundo por meio do processo educativo.

Portanto, os conhecimentos científicos transmitidos na escola por meio do currículo crítico, devem ser associados com a realidade cotidiana dos alunos para que eles possam assimilar os conteúdos com as suas vidas. Para atingir tal finalidade, o currículo deveria incorporar-se a um sistema escolar concreto, ser direcionado aos professores e alunos e servir-se de significado real (SACRISTÁN e GOMES, 1998).

Em se tratando de currículo, as concepções críticas são percebidas como possibilidades para expressar a liberdade e a autonomia do sujeito; em outras palavras, as teorias críticas do currículo podem ser entendidas como um espaço histórico, cultural, político e social de lutas.

Isso significa que o currículo escolar, é permeado de uma gama de intenções, ações e interesses previstos e objetivados para determinados fins. Ao mesmo tempo, é também o imprevisto, o não determinado, a emergência, que surge do choque entre os interesses da classe social em questão, as tensões e as individualidades envolvidas.

Segundo Apple, o currículo constitui-se, em última instância, pelas experiências dos sujeitos que compõem a cultura escolar, em processos educativos que produzem pessoas e conhecimentos. Para tanto, o que importa de fato, é saber qual é a finalidade desses processos: se para conservação ou transformação. Ou, de acordo com o questionamento de Apple: (2008, p. 120), “para quem as escolas funcionam”?

Isso posto, o currículo não pode ser compreendido simplesmente como um amontoado de conhecimentos, pois, esses saberes são instituídos de maneira ardilosa por determinados segmentos da sociedade, e a parcela que detém o poder decide o que será transmitido no sistema escolar. Assim, o autor explicita que o essencial não é entender como o conhecimento será difundido, mas compreender qual o conhecimento que será transmitido e por que esse e não outro conhecimento. O autor ainda contesta a posição de considerar o currículo apenas como propostas de ensino nas quais o professor deve estar fixado na maneira de reproduzir conteúdos.

Destarte, o contexto social e cultural, no qual a instituição escolar se encontra, não pode ser considerado simplesmente como um campo de imposição e dominação, mas também de resistência e contestação. Dessa forma, o campo do currículo proporciona especificidades políticas e ideológicas, abarcando ações sucessivas de ajustes, conflitos e de lutas de classe, quer para a injunção ou sustentação da hegemonia, quer para a concepção de opções democráticas de “combate” por um conhecimento significativo para todos os segmentos da sociedade.

4 AS POLÍTICAS CURRICULARES NO CONTEXTO DAS REFORMAS NEOLIBERAIS SOB A PERSPECTIVA PÓS-ESTRUTURALISTA

Com o que foi apresentado em seção anterior, sobre uma abordagem discursiva pós-estruturalista, a despeito de toda a centralidade na calculabilidade que a ideia de BNCC preconiza, é na escola que os processos acontecem e a educação e o ensino se dão. Não como reprodução ou cópia de um documento, como se fosse possível uma leitura única. O argumento de que a homogeneidade é possível e de que dar tratamento centralizador garante a redução das desigualdades já tem mostrado há anos sinais de desgaste. O processo da pandemia joga luzes para tal falácia.

Stephen Ball e colaboradores tem estudado as políticas educacionais em vários países (BALL, 2014; BALL, MAGRIRE e BRAUN, 2016). A partir de uma abordagem discursiva, argumenta que a ideia de implementação não faz sentido, deslocando o olhar para “a atuação política” na qual os distintos sujeitos se constituem, em relação com o processo e o contexto. O texto político, para ele, passa por decodificação e recodificação na escola. Ou seja, o que seus estudos com base foucaultiana sugerem, levando a sério a linguagem, é que textos políticos também são interpretados e traduzidos, tornando impossível a leitura única. Ademais, não são lidos no vazio, mas a partir de distintas relações de poder que acabam por gerar posições e modos controversos de lidar com a política. Assim, nos tornamos sujeitos que atuam, desde os entusiastas aos mais críticos.

Conforme a perspectiva teórica, sujeitos são relacionais e concretos, são produzidos no processo de decisão e escolha que constitui o que entendemos como político. As propostas neoliberais costumam ignorar tais aspectos, assim como as políticas educacionais. Conforme Ball, Magrيره e Braun (2016), apostam em uma noção idealizada de escola e de professores. Todavia, aproximando a lente, de norte a sul do país, encontraremos distintos processos, experiências políticas as mais variadas e dinâmicas, tradições culturais, geográficas e políticas, histórias de vida incalculáveis, demandas inimagináveis, algumas questões semelhantes, outras locais e bem específicas. Conforme infere o sociólogo das políticas, há uma lacuna entre as políticas curriculares e a sua efetivação.

Já Lopes (2018) ressalta que a escola então não representa a política feita em outro tempo-espço, mas a escola é a origem da política educacional. Ou seja, na leitura que fazemos, não se pode ignorar a imprevisibilidade e o imponderável da relação pedagógica e dos processos de constituição subjetiva (MACEDO, 2014). Educação é um processo de constituição intersubjetiva na relação com “o outro”. Esse outro que pode ser desde um colega de turma até os conhecimentos, mais ou menos distanciados das realidades vividas.

O alinhamento às formas de governança, ao gerencialismo, às métricas enrijecidas, à linguagem redutora da aprendizagem nos moldes de agências multilaterais provocam essa desconexão com “o chão da escola” e com os sujeitos concretos que demandam muitas vezes de condições básicas de trabalho e de estudo. Cumpre observar que não apenas há uma grande desigualdade no acesso a tecnologias, como temos visto, mas há muitas escolas no país que sequer têm bibliotecas, pátios, laboratórios e até banheiros. A depender do quadro que se apresenta, pensar em saneamento básico ou mesmo segurança pública pode ser bem mais impactante na “qualidade” almejada do que padronizar currículos e medir os índices de desempenho.

Na abordagem em tela, discursos não estão fixos, portanto, tanto a centralização quanto a pretensa homogeneização estão em disputa com outras formações discursivas e dependem de uma série de procedimentos para se manter. Segundo os argumentos já apresentados, toda política é marcada por uma fratura, restituída, processual, envolvendo o modo como significamos o mundo, produzindo sentidos, como no caso das expressões “democracia”, “cidadania” e “justiça social”. Nesse sentido, justiça é distinta de direitos. Enquanto este último depende de cálculos e de normas, a justiça é da ordem do por vir (DERRIDA, 2011). Jamais estará dada de antemão. Com isso, o processo político precisa ser garantido, aberto a negociações, à estranheza, à diferença.

Com efeito, cabe lembrar que vivemos em um país cuja herança é escravocrata e que amarga um passado e um presente sombrio no qual a escravidão, o genocídio, a exploração e o colonialismo são marcas inapagáveis. Inúmeras questões nesse sentido estão emergindo, se articulando de distintos modos à política, com mais e menos espaços de interlocução, a depender do governo. A questão indígena

é um exemplo. Se considerarmos que apenas em 2023 temos um Ministério dos Povos Indígenas em um país com mais de 300 etnias, capitaneada por indígenas, além do traço desigual escolar para a população negra, temos uma dimensão do quanto as políticas curriculares e educacionais globais se tornam inócuas. Se tratam de tentativas fracassadas, mas que se tem sustentado como uma perspectiva particular que se universaliza, se hegemônica (LACLAU, 2011).

Considerado o exposto, muitas análises têm sido feitas em relação ao processo de ressignificação da política curricular em âmbito local, as quais reforçam os argumentos e indicam que nenhuma política fica imune à recontextualização: Tomé e Santos (2021); Júnior (2021); Oliveira (2021); Santos (2021), Marchelli (2021); Destro (2021), por exemplo. A leitura dos textos, que não podemos aprofundar por hora, considerando os objetivos e limites desta proposta; a despeito disso, apresenta alguns pontos relevantes. Tais trabalhos discutem processos de ressignificação após a BNCC em diversos municípios, analisam documentos e narrativas produzidas sobre currículo; identificam demandas curriculares e processos de tradução; discutem a ideia de implementação e de formação, a produção curricular e a formação docente como espaço de disputa e negociação.

Em todas as pesquisas destacadas acima, a escola é recolocada como campo de disputas, sujeita aos processos disseminativos de interpretação e negociação, conforme a abordagem teórica. Ademais, apesar da tendência regulatória e prescritiva, secretarias e escolas desenvolvem sistemáticas próprias. A negociação apresenta sentidos que indicam a fragilidade da ideia de implementação; não se tratando de transferência do documento nacional, mas de uma exposição da visibilidade de culturas e processos locais. No caso, são formadas no embate entre as propostas centralizadoras e o equacionamento regional necessário. No bojo de tais trabalhos, está a produção curricular, como dinâmica e passível de ressignificação, além disso, a participação e a pluralidade de sentidos que viabilizam a contingência na ressignificação, impedindo a verticalidade das políticas. Por fim, ademais, realçamos a seguir dois exemplos de pesquisas ainda em processo, mas que reforçam o que já foi apresentado.

Em Niterói, conforme o estudo de um de nós, o “Dia D” se torna “dia da desconstrução”. Discutir a BNCC? Sim, com o manifesto da ABdC/ ANPED (2016), distribuído e debatido nas escolas, em toda a rede de educação. Nesse sentido, foram consideradas as reuniões de planejamento como espaços formativos, para tocar a discussão e criar uma agenda da rede, valorizando o Projeto Político Pedagógico como documento curricular (todos atualizados) e a atuação política dos sujeitos. A ideia era pensar em alternativas, em diálogo com um posicionamento de estudiosos da área, criando um movimento de “resistência propositiva”. Enfim, houve diálogo com a BNCC, mas o documento não ocupou a centralidade, já que currículos, em tal entendimento, são produzidos a partir da escola.

No caso de Angra dos Reis, o projeto de cidade e de educação tem estado voltado para a ideia de uma “cidade inovadora” e para “as demandas tecnológicas”. Mas, apresenta problemas em relação ao engavetamento do Plano Municipal de Educação (PME) e ao financiamento da educação. A construção de um novo referencial (o anterior estaria desgastado), envolve a discussão curricular desde 2018 devido à BNCC. O documento parcial foi construído em 2019 (durante a pandemia), mas foi apresentado ao Conselho Municipal de Educação (CME) depois que a matriz já estava deliberada. No caso, segundo o parecer, a parte diversificada é tratada separado e sem homologação. Para a Secretaria de Educação, Juventude e Inovação – SEJIN, cabe instituí-la por comunicado, sem discussão, nem participação do CME. O caso ainda apresenta a polêmica ideia de “Projeto de vida” para os anos iniciais, passando a exigir dos professores os referidos códigos em seus planejamentos (além de “produção textual”; “pensamento computacional”; “inovação tecnológica” etc.).

A despeito da ressignificação, a famigerada Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017, 2018) continua sendo posta em curso como se fosse uma necessidade, como resultado de uma inexorabilidade na regulação dos currículos, o que a BNC-Formação (BRASIL, 2019) vem a reiterar. Sabemos que em defesa do discurso da centralização curricular, há em jogo uma definição de conhecimentos essenciais e comuns para serem ensinados na escola, preenchendo a lacuna da “falta de qualidade” da instituição pública, parte da produção da própria crise performativizada por intermédio de estatísticas que se passam por descrição (MACEDO, 2014).

Com isso, esta seção realça um panorama que ajuda a compreender o que tem circulado no campo

da discursividade, considerando a maneira autoritária como se instaurou a BNCC e de forma abrupta e antidemocrática. Os distintos textos, referenciais e pesquisadores colocam em relevo: a desvalorização docente; a redução de direitos; a redução da educação básica; a subordinação ao mercado em um viés privatista; afiliação teórica antiquada, baseada na busca por resultados internacionais, muitos já em processo de revogação e que ignoram estudos acadêmicos nos quais se argumentam que a cópia ou a tentativa de importação de modelos não funciona. Nesse caso, o debate curricular quer se esgotar na definição de conteúdos e objetivos previamente estabelecidos.

A perspectiva de sujeito também demanda observações. Diferentemente do quadro teórico pós-estruturalista, o qual ressalta que sujeitos não preexistem às demandas, já que dependentes da linguagem e contexto, na abordagem da política curricular em questão, “o sujeito existe” – mas, na condição de estar “de posse” de certos conteúdos. Conforme as críticas de Macedo (2017), “ser alguém”, para o discurso que produz a BNCC, é estar de posse de uma formação individualista, capitaneada por uma racionalidade técnica e prescritiva que busca a acomodação e instrumentaliza o conhecimento, excluindo o imponderável e o imprevisível da relação pedagógica.

Em suma, o que entendemos por neoliberal, na perspectiva adotada, também não está dado, tampouco preenche e satura todo o processo político. Se constrói de maneira contingente, na busca pela manutenção de discursos hegemônicos. Dessa forma, estão sedimentados pelos mesmos discursos em disputas com outras formações discursivas, que, por sinal, também podem se articular de muitas e variadas formas a depender do contexto. Com isso, enfatizamos que o estudo e o entendimento da política educacional, especialmente, a política curricular e de formação docente exige rigor e estudo constante, procurando desconstruir o que está sedimentado de modo que se abra espaços não apenas para o novo, mas para a democracia.

5 AS POLÍTICAS CURRICULARES NO CONTEXTO DAS REFORMAS NEOLIBERAIS SOB A PERSPECTIVA CRÍTICA DE CURRÍCULO

Iniciamos nossa reflexão tendo como base os princípios da teoria crítica de currículo. Por meio desta base teórica, entendemos que se faz necessário compreender as políticas curriculares propostas para a Educação Brasileira.

Um dos fatores que foram determinantes para o delineamento de algumas políticas educacionais, é sem dúvida, a implantação do projeto neoliberal no Brasil. Assim, verifica-se que as políticas neoliberais têm aumentado o seu poder de atuação em escala mundial. No Brasil, particularmente, estas orientações têm atingido em especial as questões sociais e as questões educacionais.

As reformas educacionais que influenciaram e continuam influenciando a formulação de políticas curriculares, presentes ao longo da História da Educação Brasileira sofreram, e ainda sofrem, influências ideológicas e políticas, pois nunca foram simplesmente neutras ou técnicas, muito pelo contrário, sempre serviram aos interesses escusos de grupos políticos como é o caso da BNCC e BNC-Formação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar” (BRASIL, 2017), traz à tona em seu bojo uma política de retrocessos no que diz respeito à formação humana, ao papel social da escola, à formação inicial e continuada de professores e à prática educativa.

Ou seja, esta política de retrocesso está ancorada em princípios voltados às competências e habilidades alinhadas aos pressupostos de demandas de mercado e que desconsidera a amplitude da diversidade cultural, da desigualdade social e econômica do país, isto é, um projeto de formação pautado na meritocracia, em que o fracasso ou o sucesso escolar são de responsabilidade dos sujeitos, e não do conjunto de fatores e de questões que pautam a educação do país (PINA, 2016).

Contribuindo com essa reflexão, outro retrocesso apontado por Marsiglia et all (2018, pg. 114) refere-se ao esvaziamento do currículo, ou seja,

Quem realizar uma leitura, ainda que apressada, da segunda versão finalizada da Base na página do Ministério da Educação (MEC) e do documento “Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC”, vai observar a ausência

de referência em relação aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, e a ênfase em métodos, procedimentos, competências e habilidades voltadas para a adaptação do indivíduo aos interesses do grande capital. Expressando a hegemonia da classe empresarial no processo de elaboração do documento.

Com isso, evidenciam-se por meio da teoria crítica do currículo indicativos de que os objetivos do documento não priorizam e nem condizem com a formação humana dos sujeitos em sua totalidade, pois não possibilitam o acesso dos educandos aos conhecimentos científicos e historicamente produzidos pelo conjunto de sujeitos, de forma que consigam problematizar o seu cotidiano, que consigam entender as contradições que os cercam, isto é, não priorizam uma formação pautada na emancipação, uma formação para além dos domínios da lógica das habilidades e das competências, uma formação que garanta o exercício da reflexão, da crítica, da problematização, do olhar investigativo, da compreensão estética, étnica e ética da sociedade, dos direitos humanos e da cidadania.

Pelo contrário, o que se observa é uma ênfase, mesmo que de forma obscurecida, de uma formação do educando flexível e passivo ante as questões do seu cotidiano, ou seja, uma formação que atende modelos de produção capitalista. No que se refere à política de formação de professores, formalizada pelo Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno (CNE/CP) por meio da Resolução N°2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019), esta emerge como expressão pontual de uma agenda ampliada de reformismo curricular conduzida pelo Estado de forma disciplinada e obediente às relações hegemônicas em curso no Brasil.

Assim sendo, segundo Scheibe, as atuais Diretrizes para a formação de professores, especificamente a BNC-Formação 2019, tem como estratégia “formar professores capazes de fornecer às empresas e ao sistema econômico indivíduos educados não para resistir à cassação dos seus direitos, mas sim para atender a uma ordem que preserve o sistema e suas desigualdades (2019, p. 681)”.

O ser professor na concepção da BNC-Formação e na BNCC tem como pressuposto uma visão neoliberal, estes não passam de meros técnicos aplicadores. Ou seja, na estrutura burocrática alguns poucos pensam, prescrevem e cobram, e outros, em número bem maior e dentro desta mesma estrutura burocrática, executam e respondem pelos resultados.

Debruçando de modo mais específico na questão da formação do professor, na BNC-Formação constata-se que no:

Art. 2º. A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (BRASIL, 2019).

Percebe-se que a Resolução CNE/CP n. 02/2019, que deveria ter como objetivo maior o desenvolvimento amplo do licenciando nas Instituições de Ensino Superior (IES), promovendo a sua profissionalização, se confunde em seu teor, quando desvia seu foco para o aluno da educação básica. Do mesmo modo, também se observa isso em outras partes do texto da normativa.

No entanto, a reificada transformação do currículo que as IES e a escola básica devem cumprir, a partir desse projeto neoliberal, precisa ser motivo de alerta para todos os que pesquisam os campos do currículo e da formação de professores, pois a política de currículo no que tange a formação de professor na atualidade tem como objetivo construir perfis na perspectiva dos ideários do capital que prezam pela formação de mão de obra, formação de futuros indivíduos “competentes” para o trabalho, sem necessariamente problematizar a realidade, escondendo o valor da dialética e do conflito para a compreensão e construção do real. Assim, essa “coisa” chamada currículo, prescreve uma lista a ser cumprida no percurso de aprendizagem do sistema oficial, na esfera pública e privada, nos níveis básico e superior, orientando e conduzindo a massa de indivíduos, de forma alienada, pois no fundo, não se quer e nem se aceita mudança alguma que venha pela ação de e para a grande maioria.

É por essa razão também que reiteramos que a BNC-Formação, atrelada à BNCC, declaradamente funcional, objetiva sim, o neotecnicismo (FREITAS, 1999) na formação do professor e pode levar a proletarização desse trabalhador. A esse resultado se chega principalmente, por pensar a formação de professor de maneira pragmática, o que pode gerar um proletário aplicador de modelos prontos e não um profissional que tem autonomia, que se questiona e que problematiza o real, que se enxerga na trama social reconhecendo-se como sujeito de opinião e que se sente capaz de intencionalmente realizar um trabalho transformador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente ensaio teórico nos possibilitou argumentar que o currículo é permeado por disputas, ideologias (pensadas de formas distintas), valores que implicam diretamente no contexto educacional e especificamente na formação de professor, objeto de nossa preocupação comum. Desse modo, quando problematizamos a BNCC e BNC-Formação, tendo como parâmetro a abordagem pós-estruturalista e crítica de currículo, evidenciamos que essas diretrizes têm a pretensão de formar sujeitos numa perspectiva instrumental e utilitária, restringindo a educação e o ensino a resultados, em meio à ideia de torná-los competitivos para o mercado de trabalho.

Isso posto, esse paradigma de formação atrelado ao modelo neoliberal vê a educação como elemento central para consolidação da lógica capitalista, marcando um avanço das pedagogias do capital, principalmente do capital humano no discurso da BNCC, o que torna necessário, então, um conhecimento aprofundado a respeito dos pressupostos que sustentam e norteiam essas políticas educacionais pautadas em habilidades e competências.

Faz-se necessário ressaltar que a Educação é mais do que isso. Se para o Capital, o homem é apenas mais uma mercadoria, ou seja, transformar a educação em apenas um meio para a geração de riqueza; fazer da escolarização apenas mais um insumo para o trabalho, pode ser um processo perigoso pois desumaniza o ser humano, restringindo suas potencialidades.

Portanto, ao expor os discursos neoliberais que se articulam às políticas educacionais, sob a perspectiva pós-estruturalista e crítica, percebemos que estas acirram a desigualdade social e não contribuem para aprofundar reflexões sobre processos relativos à diversidade cultural, alteridade e diferença, concepções estas de ideários pedagógicos alienantes, em que as questões políticas não são contempladas de maneira aprofundada e democrática.

Por fim, esperamos que este ensaio teórico possa instigar novas reflexões atinentes às temáticas currículo e formação docente, buscando assim, dar movimento a uma formação que vise fomentar, nos sujeitos, a compreensão dos próprios processos de subjetivação e dos contextos históricos e sociais. Ademais, esperamos ainda que afirme, de maneira mais ampliada, a percepção da coletividade. Por uma educação pautada em uma “formação responsável”, seja por responder “ao que chega”, incluindo o imprevisível e o imponderável, na abordagem pós-estrutural; ou na crítica, por elevar a consciência dos sujeitos, ampliar a sua visão de mundo e não a limitar, por exemplo, ao aspecto funcional, utilitário e produtivo descrito na BNCC e BNC-formação.

Destarte, ressaltamos questões relacionadas ao currículo, à educação e à formação de professores, pensadas numa perspectiva crítica, em um sentido amplo, pois, acolhendo a pluralidade epistemológica. A nosso ver, a despeito da diferença, se faz necessário provocar o caráter neoliberal das políticas, de distintas formas. O que têm se constituído indispensável na análise do contexto educacional. Um viés que interessa a diferentes grupos sociais, em especial, àqueles que têm sido alijados dos processos relacionados à educação e ao ensino e aprendizagem e que se encontram mais suscetíveis aos efeitos desiguais dos discursos atualmente sedimentados.

REFERÊNCIAS

- ABdC/ANPED. **Exposição de motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Rio de Janeiro, RJ, 2016.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, DF, 2017.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília: Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/ União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, DF, 2018.

- BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 22**, de 7 de novembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação, DF, 2019.
- APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BALL, Stephen. **Educação Global S. A: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Paraná: Editora UEPG, 2014.
- BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annete. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- DERRIDA, Jacques. **A Escritura e a Diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- DESTRO, Denise. A resignificação da Base Nacional Comum Curricular na rede municipal de Juiz de Fora/MG. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan. /dez. 2021.
- FREITAS, Helena Costa Lopes. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 20, n. 68, p. 17-43, 1999.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan. /jun. 2022.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.
- JÚNIOR, Clívio Pimentel. Demandas discursivas regulatórias para “fazer a BNCC sair do papel” no Oeste da Bahia. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, p.1-25, jan. /dez. 2021.
- LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e Estratégia Socialista**. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015a.
- LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. Pós-marxismo sem pedido de desculpas. In: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de (orgs.). **A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume, 2015b, p. 35-72.
- LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, ago. 2004.
- LOPES, Alice Casimiro. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de (orgs.). **A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume, 2015, p. 117-148.
- LOPES, Alice Casimiro. Sobre a decisão política em terreno indecível. In: LOPES, Alice Casimiro; SISCAR, Marcos (orgs.). **Pensando a política com Derrida: responsabilidade, tradução, porvir**. São Paulo: Cortez, 2018, p. 83-116.
- MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: Novas Formas de Sociabilidade Produzindo Sentidos Para a Educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p.1 530-1555, 2014.
- MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, p. 507-524, 2017.
- MACEDO, Elizabeth. A base é a base: e o currículo o que é? In: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; DOURADO Luiz Fernandes, (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 28-33.
- MARCELLI, Paulo. A BNCC e o Currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em Sergipe. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan. /dez. 2021.
- MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; et all. O golpe de estado e a base nacional comum curricular: um novo

episódio do esvaziamento curricular das escolas públicas no Brasil. In: SARTÓRIO, Lúcia Aparecida Valadares; LINO, Lucília Augusta; SOUZA, Nádia Maria Pereira de (Org.s). **Política educacional e dilemas do ensino em tempo de crise: juventude, currículo, reformas do ensino e formação de professores**. 1ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018, v., p. 53-87.

OLIVEIRA, Márcia Betânia. Regime de colaboração e formação docente: práticas discursivas na produção política ProBNCC/RN. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan. /dez. 2021.

PINA, Leonardo Docena. **“Responsabilidade social” e educação escolar: o projeto de educação básica da “direita para o social” e suas repercussões na política educacional do Brasil contemporâneo**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno; GOMES, Angel Ignacio Perez. **Compreender e transformar a escola**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Geniana. Processos de ressignificação após a BNCC: aspectos da produção curricular em Mato Grosso. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan. /dez. 2021.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. Tradução de Antônio Chelini e José Paulo Paes. 28 ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João et al. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-Revista de educação**, n. 4, ago. 2016.

SCHEIBE, Leda. Ensino médio integrado à educação profissional e sua potencialidade para a formação dos estudantes de nível médio: considerações sobre a experiência em Santa Catarina. In: SILVA, Mônica Ribeiro da (org). **Ensino médio: travessias**. Campinas: SP, Mercado das Letras, 2019.

TOMÉ, Cláudio; SANTOS, Maria. Formação em deslocamentos: ficção e contrariedade em torno na BNCC. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, p.1-27, jan. /dez. 2021.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-Não comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).