

# PROFESSORES ÀS MARGENS DAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA?

Ana Paula Peixoto Soares <sup>1</sup>

## RESUMO

Há uma intensa mobilização no Brasil em prol da construção de parâmetros, diretrizes, orientações, projetos e propostas que visam a normatização dos currículos (LOPES, 2015). O movimento em torno da construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) talvez seja o exemplo mais ilustrativo e atual no cenário das iniciativas normativas do currículo no país. Este trabalho, portanto, visa problematizar o lugar da agência dos professores na relação com os esforços normativos em torno do controle do trabalho e da formação docente pela via de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Se coloca a seguinte questão: há margem de agência para os professores nas políticas de currículo para a Educação Básica? Para tal, opera-se com um referencial teórico-metodológico pautado na Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFEE, 2015) em diálogo com autoras brasileiras do campo do currículo que entendem as políticas curriculares como práticas discursivas (LOPES; MACEDO, 2011; LOPES, 2015). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) busca hegemonizar discursos em torno do que falta à escola, aos docentes e à formação de professores da Educação Básica como estratégia para se legitimar como norma no campo das políticas curriculares, mas não está imune às traduções nos diferentes contextos educacionais do Brasil à fora.

**Palavras-chave:** Políticas de Currículo, Base Nacional Comum Curricular, Docência, Teoria do Discurso.

## INTRODUÇÃO

Há uma intensa mobilização no Brasil em prol da construção de parâmetros, diretrizes, orientações, projetos e propostas que visam a normatização dos currículos (LOPES, 2015). O movimento em torno da construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) talvez seja o exemplo mais ilustrativo e atual entre as iniciativas normativas do currículo no país.

Nesse cenário, se coloca a seguinte questão: há margem de agência para os professores nas políticas de currículo para a Educação Básica brasileira?

Este trabalho tem por objetivo problematizar o lugar da agência dos professores na relação com os esforços normativos em torno do controle do trabalho e da formação docente a partir da ideia de projeto último, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Opera-se com um referencial teórico-metodológico pautado na Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFEE, 2015) em diálogo com autoras brasileiras do campo do currículo

---

<sup>1</sup> Professora do Colégio de Aplicação da UFRJ - RJ, [apps.ana@gmail.com](mailto:apps.ana@gmail.com).



que entendem as políticas curriculares como práticas discursivas (LOPES; MACEDO, 2011; LOPES, 2015).

Tais discussões se darão em três momentos: primeiro será apresentado a abordagem teórico-metodológica de caráter pós-estrutural, com foco na Teoria do Discurso, ao qual este estudo se vincula; depois se discutirá o lugar da agência docente frente às políticas de currículo totalizadoras, como a BNCC; por fim serão apresentadas considerações e problematizações parciais sobre o tema.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A partir de referenciais pós-fundacionais, pós-estruturais, entende-se as políticas de currículo como práticas discursivas de significação e negociação de sentidos (SANTOS; BORGES; LOPES, 2019). Busca-se compreender como certas tradições se hegemonomizam, assim como discutir e problematizar tais discursos que se encontram (alguns mais, outros menos) sedimentados no campo das políticas de currículo (LOPES; BORGES, 2015; LOPES; MACEDO, 2011).

O currículo é pensado aqui como cultura, em contraposição à tradição curricular, pautada na ideia de seleção e organização de conhecimentos a serem ensinados e aprendidos por um “todos”, muito valorizada por perspectivas críticas (LOPES, 2014; LOPES; BORGES, 2015). Defende-se, assim como Lopes (2014), que:

(...) a manutenção de um projeto fixado como o melhor para todos, portanto, universalizado de uma vez por todas, tende a bloquear a pluralidade do diferir e pode justificar toda e qualquer intervenção política, mesmo as autoritárias, em detrimento do pluralismo da negociação contextual necessária para criar a significação de currículo em múltiplos projetos possíveis (LOPES, 2014, p. 57-58).

Entendemos as políticas de currículo para além de um espaço de definição final ou de normas a serem seguidas e não mais contestadas. Qualquer iniciativa política que se proponha a estabelecer cenários futuros e/ou prescrever currículos a serem seguidos *a priori* para nós estará sempre sujeita a precariedade, uma vez que toda política é lida e traduzida não sendo possível, assim, cessar seu fluxo de significação (MENDONÇA, 2014; LOPES, 2015b).

A política curricular é entendida aqui como arena pública de disputas entre projetos que visam significar o que venha a ser currículo, política curricular, conhecimento, cultura, ensino, aprendizagem, docência. Todos esses significantes



atribuem sentidos à política e assim como ela estão sempre abertos a processos de tradução e rearticulação (LOPES, 2014).

## DISCUSSÃO

Observa-se no Brasil uma intensa articulação de discursos, orientações e normativas em torno dos currículos, a fim de fixar uma única direção para a política curricular de toda a Educação Básica do país. Essa tendência vai ao encontro de perspectivas que tentam tornar a ideia de currículo único um discurso central, estável, universalizante, ou seja, hegemônico no campo curricular.

Os esforços em torno da construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o exemplo mais atual desse movimento.

Mas, a defesa de um currículo nacional não é uma questão recente no país. Os discursos em torno do controle e da normatização do currículo vem há tempos atravessando as discussões e proposições das políticas curriculares no campo da educação.

A Constituição de 1988, no artigo 210, já tratava sobre “(...) conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, p. 154). A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, em seu artigo 26, também diz:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2016, s/p).

O texto original da LDB menciona apenas os currículos do ensino fundamental e médio. A menção ao currículo da educação infantil, supracitada, já é parte da alteração da redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, que faz modificações neste e em outros artigos da LDB.

Observamos que a ideia de formação básica comum, entendida como unidade de conhecimentos mínimos a serem ensinados, se mantém nas duas normativas que abordam o currículo da Educação Básica. No entanto, a consideração das diferenças que é posta pela Constituição Federal de 1988 de forma mais ampla se reduz a uma parcela do currículo, a uma “parte diversificada”, como nomeada pela LDB de 1996.



Em 1997, destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), produzidos durante o governo Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social Democracia Brasileira (1995-2002). Os PCN, na contramão dos discursos em favor da centralização dos currículos, acabaram sendo instituídos como uma “(...) alternativa curricular não obrigatória” (MACEDO, 2014, p. 1533).

Como proposta de currículo nacional, os PCN figuraram como importante referência não só para a discussão curricular, mas para as políticas educacionais de seu tempo, mantendo ampla abrangência e influência, mesmo retirada a exigência de obrigatoriedade da adesão ao seu texto (total ou parcial), conforme inicialmente pretendido.

Os PCN representam a materialização de uma ideia de dicotomização entre o espaço da produção e da implementação no processo político. Ainda segundo a autora, aos professores reservou-se um lugar secundário na discussão curricular, cabendo a estes apenas a organização de planos, programas e projetos didáticos de acordo com a política e não em diálogo com ela.

Ainda no que diz respeito aos PCN, embora a academia (aqueles que investigam o currículo e seus grupos e laboratórios de pesquisa, assim como comunidades disciplinares) tenha direcionado fortes críticas ao documento, haviam discursos antagônicos que circulavam no campo, apostando na importância de se ter algum tipo de centralização curricular. Macedo (2014, p. 1534) argumenta que:

Um dos indicativos, mas não o único, de tais demandas foi a participação das comunidades de especialistas no ensino das diferentes áreas na produção dos parâmetros curriculares e de materiais de ensino, destacadamente, os parâmetros curriculares em ação. Outro é, sem dúvida, a própria literatura pedagógica, onde a defesa de que a função da escola é garantir o domínio do “conhecimento socialmente acumulado” ou do “conhecimento poderoso”, nas versões respectivamente da pedagogia histórico-crítica ou de Michael Young, tem sido uma constante.

Propostas que visam de algum modo o controle dos currículos, conforme aquelas lançadas nos anos 1990, estenderam-se ao período subsequente, referente aos governos do Partido dos Trabalhadores, tanto no mandato de Lula da Silva (2003-2010), como no de Dilma Rousseff (2011-2016), porém de forma rearticulada (LOPES, 2004; MACEDO, 2014).

Nas últimas duas décadas, a ideia de um currículo nacional voltou a ganhar força no debate das políticas curriculares como resposta às demandas de uma agenda global. Mas especificamente, em 2009, o Ministério da Educação reativa essa discussão ao lançar



o Programa Currículo em Movimento, como estratégia para construção de políticas de currículo em nível nacional para a Educação Básica, objetivando uma ampliação da normatividade curricular, em nome da qualidade da educação (CUNHA; LOPES, 2017).

Os principais objetivos do Programa Currículo em Movimento eram: analisar a produção de propostas curriculares de estados e municípios; atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio; realizar debates públicos sobre o currículo da Educação Básica, com foco em discussões e práticas que pudessem fortalecer discursos em torno de uma identidade curricular nacional; e propor um documento curricular que garantisse uma formação básica comum para a educação – uma base nacional comum ou base curricular comum.

As articulações por uma base nacional comum curricular que vinham sendo tecidas tomaram corpo no texto do novo Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014). No ano seguinte, em 2015, o MEC iniciou o processo de consulta pública para elaboração da base nacional comum curricular.

Os debates públicos, organizados pelo Ministério da Educação, em parceria com os estados e municípios, contaram com a participação de membros da academia e de representantes de diferentes grupos, movimentos sociais e entidades do campo da educação. Destaca-se ainda nessa rodada de debates a presença e interferência de entidades privadas.

Houve uma ampla participação de organizações da sociedade civil, lideradas por setores empresariais. Pode-se mencionar a atuação do Todos pela Educação e de instituições parceiras ao movimento, como a Fundação Lemann, o Grupo Globo, o Banco Itaú, entre outros (CUNHA; LOPES, 2017).

Se por um lado a participação de setores ligados a interesses econômicos se ampliou, por outro os professores e estudantes ficaram em segundo plano. Levando em conta o pouco espaço de articulação dos docentes nas audiências públicas e o fato dos professores da Educação Básica já produzirem currículos, em 2016, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) lançou a campanha *#Aqui já tem currículo: o que criamos na escola*, mobilizando docentes de todo o país a narrarem suas práticas curriculares cotidianas, em vídeos de até três minutos, para serem encaminhados aos membros do Conselho Nacional de Educação.

A Associação Brasileira de Currículo (ABdC) também se posicionou criticamente à BNCC como política curricular, em documento produzido e encaminhado ao CNE, no contexto de discussões das audiências públicas, em 2017.



No entanto, esta não foi a posição do campo acadêmico-científico como um todo. De acordo com Cunha e Lopes (2017), tiveram pesquisadores da educação, do currículo, que se manifestaram favoráveis à BNCC e alguns até participaram mais diretamente de seu processo de elaboração. Ainda que essas manifestações não representem também a totalidade da discussão, não sendo um discurso hegemônico no campo sobre a temática, as mesmas não podem deixar de ser consideradas.

A luta por espaço e reconhecimento na discussão curricular por parte dos docentes da Educação Básica é bem anterior a rodada de debates sobre a BNCC. A própria iniciativa em torno da ideia de construção de uma base nacional comum curricular já se lançou apoiada em um discurso interessado na deslegitimação do professor, do trabalho docente, de sua prática curricular, assim como da sua própria formação.

Há na ideia de base aquilo que Lopes (2015a) aponta como uma “(...) suposição de que professores não sabem o que fazer nas escolas sem uma base nacional predefinida” (p. 456). Ainda de acordo com Lopes (2015a):

A base curricular nacional comum, nesse sentido, é concebida para suprir o que falta à escola. E quanto mais se deseja afirmar o valor da base comum a ser construída, mais se significa a escola (e os professores que nela trabalham) como carentes de algo, mais se realiza uma homogeneização das escolas como lugares onde não se aprende. Mesmo porque a positividade do projeto apresentado é dependente do diagnóstico negativo das escolas (p. 458).

Questiona-se tanto essa “falta”, como em relação ao que ela se coloca. Será que falta aos professores conhecimento, formação? E quais conhecimentos e de que formação estaríamos falando? Conhecimento compreendido como sinônimo de relação de conteúdo é o que a BNCC apresenta e aprender a lidar com seus códigos e descritores é o que parece que se espera dos professores, sem considerar a possibilidade de enxergá-los como autores de currículos, como curriculistas.

## CONSIDERAÇÕES

Acompanha-se o crescimento da discussão de referenciais, diretrizes e até mesmo bases que possam expressar na forma de norma, demandas de centralização e de controle que margeiam o debate sobre a política curricular.

Desde a Constituição de 1988, com sua previsão de conteúdos mínimos para assegurar uma “formação básica comum”, passando pela Lei de Diretrizes e Bases (1996), até iniciativas mais recentes como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vemos que há discursos que articulam a necessidade de unidade, de um comum, de uma



universalidade curricular. Contudo, numa abordagem discursiva, toda universalidade é provisória, que deriva de processos de articulação de sentidos.

Tal perspectiva oferece, portanto, condições para se agir discursivamente nesse solo impreciso, instável e precário em que se encontram as políticas de currículo. Para Lopes, Mendonça e Burity (2015):

(...) o sujeito que se constitui pela decisão tomada em terreno indecível é sempre adiado em sua completude e soberania. Torna-se ele mesmo o projeto em aberto que possibilita a ação política de mudança social (*a agência*), o resultado da decisão, não a fonte de uma decisão previamente concebida (p. 25-26).

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. LOPES, Alice Casimiro. Base Nacional Comum Curricular no Brasil: Regularidade na Dispersão. **Revista Investigación Cualitativa**, 2017, p. 23-35.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. Tradução de Joanildo A. Burity, Josias de Paula Jr. e Aécio Amaral. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, 2015.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, v. 21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015a.

LOPES, Alice Casimiro. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: Alice Casimiro Lopes; Daniel de Mendonça. (Org.). **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume, 2015b, p. 117-147.

LOPES, Alice Casimiro. Ainda é possível um currículo político? In: Alice Casimiro Lopes; Alicia de Alba. (Org.). **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014, p. 44-61.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa**, v.45, n.157, p.486-507 jul./set. 2015.



LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel; BURITY, Daniel. A contribuição de Hegemonia e estratégia socialista para as ciências humanas e sociais. In. LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. Tradução de Joanildo A. Burity, Josias de Paula Jr. e Aécio Amaral. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, 2015, p. 7-32.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista E-curriculum**, v. 12, n. 03, p.1530 – 1555, out./dez. 2014.

MENDONÇA, Daniel de. O limite da normatividade na teoria política de Ernesto Laclau. **Lua Nova – Revista de Cultura e Ciência Política**, nº 91, p. 135-167, 2014.

SANTOS, Geniana; BORGES, Veronica; LOPES, Alice Casimiro. Formação de professores e reformas curriculares: entre projeções e normatividade. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.25, 2019, p. 239-256.

