



Relato de Experiência

Políticas Educacionais e Proesde: Uma experiência de formação docente no Estado de Santa Catarina

Educational Policies and Proesde: An experience of teacher training in the State of Santa Catarina

Mirele Corrêa*¹, Jessiel Odilon Junglos**², Gicele Maria Cervi**³

*Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas-SP, **Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau-SC, Brasil

Resumo

O texto propõe relatar uma experiência de formação docente junto ao Proesde/Licenciatura (Programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional do Estado de Santa Catarina), vinculado à Universidade Regional de Blumenau – FURB. No ano 2018, tal programa buscou qualificar os estudantes de licenciatura para atuarem frente à BNCC (Base Nacional Comum Curricular), configurada como sendo uma política pública de padronização do currículo nacional. Dentro do programa previsto de formação, foi proporcionado um encontro que percorresse outros fluxos do até então instituído e discursado sobre a BNCC, problematizando o currículo através do viés epistemológico pós-crítico, que o interpreta como sendo um campo de disputas pela significação do que vem a ser currículo e como ele deve operar na instituição escolar. Essa perspectiva entende que as decisões políticas são determinadas por discursos de verdade que cristalizam normas comuns e totalitárias que merecem ser questionadas, fazendo emergir os antagonismos daquilo que foi sedimentado em decorrência de uma escolha/ato de poder. Assim, a BNCC coloca em dúvida sua própria legitimidade no contexto social-político-econômico atual. Objetivou-se nesse encontro de formação discutir, junto aos licenciandos, através de textos e vídeos, as contingências e os fluxos da BNCC,

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas de Educação da Contemporaneidade (FURB), PHALA - Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagens e Práticas Culturais (UNICAMP) e GRITTE - Grupo de Investigação e Invenção em Teorias Transversais para a Educação (UNIFESP). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5104-8563>. E-mail: mirele_correa@yahoo.com.br

² Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau – FURB. Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas de Educação na Contemporaneidade (FURB). Professor da rede pública municipal do município de Blumenau/SC e Supervisor de Disciplina no Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-1842-1447>. E-mail: jessiel.odilon@gmail.com

³ Doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (2010). Atualmente é professora colaboradora PPGE-FURB e coordenadora do Grupo de Pesquisa Políticas de Educação na Contemporaneidade (FURB). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1667-4643>. E-mail: gicele.cervi@gmail.com

defendendo a ideia de uma política curricular sem fundamentos para poder, a partir daí, pensar possibilidades de currículos-outras, menos hegemônicos, normatizados, desiguais, excludentes, assistidos pela ideia de educação menor. O resultado proveniente de tal discussão cristalizou-se na atividade de escrita e reescrita de uma nuvem de palavras ao longo da formação, na qual a Base passou de um conjunto de afirmações para um conjunto de incertezas e interrogações.

Abstract

The text proposes to report a teacher training experience with the Proesde/Educational Degree (Higher Education Program for the Regional Development of the State of Santa Catarina), linked to the Regional University of Blumenau - FURB. In 2018, this program sought to qualify undergraduate students to work in front of the BNCC (Common National Curricular Base), configured as a public policy for standardizing the national curriculum. Within the planned training program, a meeting had been provided that covered other flows of the hitherto instituted and discussed about BNCC, problematizing the curriculum through the post-critical epistemological bias, which interprets it as being a field of disputes for the meaning of what comes curriculum and how it should operate in the school institution. This perspective understands that political decisions are determined by discourses of truth that crystallize common and totalitarian norms that deserve to be questioned, giving rise to the antagonisms of what was sedimented as a result of a choice/act of power. Thus, the BNCC doubts its own legitimacy in the current social-political-economic context. The objective of this training meeting was to discuss, with the undergraduate students, through texts and videos, the contingencies and flows of the BNCC, defending the idea of a curriculum policy without foundation to be able, from there, to think about possibilities of other curricula, less hegemonic, normatized, unequal, excluding, assisted by the idea of minor education. The result of such a discussion crystallized in the activity of writing and rewriting a cloud of words throughout the formation, in which the Base went from a set of statements to a set of uncertainties and questions.

Palavras-chave: BNCC, Currículo, Formação docente, Políticas educacionais.

Keywords: Curriculum, Teacher training, Educational policies.

Introdução

Nos últimos anos, e mais fortemente desde 2016, após o Golpe que levou ao impeachment da então presidente do país, Dilma Rousseff, uma política de estruturação curricular da educação, prevista já na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (BRASIL, 1996), passou a ganhar uma intensa notoriedade entre os debates e investidas de força política de diferentes grupos sociais que tencionavam sua legitimação e efetivação. Estamos falando da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que se configura como um texto político, um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens tidas como essenciais, que todo aluno deve desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Propagada discursivamente como uma “base” e não como um currículo pelo Governo Federal, ela tem como propósito “nortear” os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (TODESCHINI, 2018).

No entanto, tal documento, apresentado por alguns grupos mais influenciados pelas agendas neoliberais e neoconservadoras como salvacionista da crise educacional do país, também se mostra controverso para outros grupos, principalmente no que tange à sua constituição, de caráter nada democrático, e à sua refutável garantia de “qualidade total”. Assim, a BNCC, mais do que uma política curricular, se apresenta como um complexo campo de disputas e conflitos no cenário da produção de políticas educacionais locais.

Sendo a BNCC foco de estudos de uma formação docente desenvolvida junto à turma de licenciatura do Proesde (Programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional) da Universidade Regional de Blumenau – FURB, no ano de 2018, o texto que nos propomos apresentar é uma súmula das experimentações e problematizações desenvolvidas ao longo do curso com tal grupo em relação a esse documento político.

Para tais problematizações, as referências utilizadas por nós, enquanto formadores, embasam-se numa perspectiva epistemológica pós-crítica, na qual buscam interpretar e conceber o currículo escolar como um campo de confronto em que, a todo o momento, relações de força procuram significar o que vem a ser currículo e como ele deve operar na instituição escolar e na produção das subjetividades escolares.

A partir dessa perspectiva, entendemos que o contexto político, ou ainda, o ambiente que permite que as políticas sejam constituídas (e aqui enfatizamos a constituição das políticas curriculares educacionais), também é produzido por atos de poder, e as decisões políticas, determinadas por discursos de verdade⁴, fruto das articulações de demandas de diferentes grupos sociais⁵. Essas demandas, todavia, nunca são fixas, assim como os contextos nunca são os mesmos, mas estão sempre em movimento, conforme as exigências e ressignificações dos tempos e espaços. Diríamos, então, haver fluxos mais ou menos oscilantes e moleculares, que operam na constituição de políticas intensivas e extensivas, como é o caso da BNCC.

A partir do entendimento de como as políticas são determinadas, nossa preocupação converge em problematizar a norma e as normatizações que parecem guiar as políticas de currículo. O que nos mobiliza é desconstruir os discursos de verdade que cristalizam tais normas, concebidas como comum, natural, normal, tidas como universais e totalitárias, para fazer emergir os antagonismos, aquilo que se encontra sedimentado em decorrência da decisão de uma alternativa, de um ato de poder. Noutras palavras, voltar a atenção para as opções excluídas, colocadas à margem, nesse processo e interrogar: e se fosse diferente? Do mesmo modo, a BNCC também se coloca para nós

⁴ Tomamos “discurso de verdade” a partir dos estudos foucaultianos, que concebem o discurso não só como linguagem ou aquilo que se fala ou escreve; mas, sim, discurso como prática, linguagem e ação, uma prática de significação que se coloca no contexto social de forma hegemônica.

⁵ No caso particular das políticas de currículo, é possível afirmar que são decorrentes de diferentes articulações entre demandas representadas como advindas de comunidades disciplinares, equipes técnicas de governo, empresariado, partidos políticos, associações, instituições e grupos/movimentos sociais os mais diversos. Por intermédio das articulações entre essas demandas diferenciais, grupos políticos são organizados, significações de currículo são instituídas, produzindo um discurso de verdade que irá influenciar nas decisões políticas a serem tomadas (LOPES, 2015).

como contingente, permitindo questionamentos sobre sua legitimidade e infalibilidade no contexto social, político e econômico que enfrentamos hoje.

A seguir, apresentaremos o relato da experiência de formação ministrada junto à turma de 2018 do Proesde/Licenciatura - FURB, dissecando as propostas e objetivos de cada atividade realizada no curso/aula; mais adiante, relacionaremos tais atividades com as problematizações referentes às contingências e fluxos da BNCC na atual sociedade, defendendo, junto a Lopes (2015), a ideia de uma política curricular sem fundamentos, que possibilite pensar currículos-outras, menos hegemônicos, normatizados, homogêneos, desiguais e excludentes. Buscaremos pensar por meio de uma Educação Menor, conceito esse explorado por Silvio Gallo (2013), possibilidades de currículos mais vivos, sensíveis e experimentais, que trataremos, então, ao final deste artigo.

2. Relato da experiência de formação

O Proesde/Licenciatura é voltado à formação de profissionais da educação, com atividades que buscam contribuir com a melhoria da qualidade da educação básica. Tal formação acontece por meio da organização curricular, articulando a formação acadêmica dos futuros docentes às atividades desenvolvidas nas instituições públicas de educação básica. Para a realização dessas atividades, que envolvem pesquisa e extensão, os estudantes participantes recebem uma bolsa de estudos de 100% sobre o valor da mensalidade durante a vigência do curso.

No ano de 2018, a formação docente aconteceu em uma turma de licenciandos que compreendia um total de 45 estudantes de variadas áreas: Dança, Educação Física, Artes Visuais, Biologia, Pedagogia, Ciências Sociais, História, Música, Teatro e Matemática. Os encontros foram realizados todos os sábados, totalizando 200 horas letivas, divididas em dois semestres, com participação obrigatória.

Diante das mudanças acarretadas nas políticas educacionais, que levaram à homologação da BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, em 20 de dezembro de 2017, a formação do Proesde/Licenciatura, para o ano de 2018, objetivou qualificar os estudantes para atuarem frente a esse documento que se configura como sendo uma política pública de padronização do currículo nacional, assim como a PCSC (Proposta Curricular de Santa Catarina). Mais especificamente, tentou-se compreender as aproximações e distanciamentos entre as propostas Nacional e Estadual, bem como os percursos que os municípios catarinenses vêm traçando diante de tal política (TODESCHINI, 2018).

As atividades presenciais mobilizaram diferentes grupos, entre docentes da universidade e representantes das secretarias municipais de educação, a trabalhar com temáticas relacionadas à BNCC sob diferentes abordagens teóricas em cada um dos sábados previstos. Enquanto formadores do programa, resolvemos proporcionar, sob o viés epistemológico pós-crítico, práticas que colocassem os estudantes a questionar a legitimidade de tal política; assim, atribuímos como nome do encontro: Políticas Curriculares e os Fluxos da BNCC.

Iniciamos nossa prática pedindo aos estudantes que fossem à lousa e anotassem, livremente, palavras e frases que remetesse aos conhecimentos que já haviam erigido sobre a BNCC, bem como dúvidas e questionamentos em torno desse texto político; formando, assim, uma nuvem de palavras. O resultado, conforme a imagem abaixo (FIGURA 1), é um conjunto de afirmativas que endossam à BNCC a responsabilidade legal e normativa de melhorar a eficiência e eficácia da educação no país, diminuindo a desigualdade e aumentando o acesso social, por meio das expressões: referência, sociedade justa, democrática, inclusiva, educação igualitária, planejamento, integração das diferentes culturas, formação integral, conhecimento, diálogo, competências, habilidades. Palavras essas que estão na ordem de um discurso imposto, reproduzido tanto pela comunidade epistêmica, quanto pelos grupos políticos e midiáticos. Vemos somente duas expressões que colocam em dúvida a legitimidade de tal projeto político, quando essas questionam: emancipa? Promove equidade?

FIGURA 1: Primeiro mapa conceitual sobre a BNCC



FONTE: Imagem sacada pelos pesquisadores.

Diante de tais afirmativas, nossa proposta para com os estudantes foi a de convidá-los, durante o percurso da aula, a movimentar esse mapa, riscando palavras, acrescentando outras, apagando umas, dando outras direções àquilo que fora ali registrado. No segundo momento, iniciamos uma aula expositiva, localizando e contextualizando a invenção da escola moderna do século XVII e suas atualizações até à Sociedade de Controle, de forma a: (i) localizar a invenção da escola e identificar os fatores que contribuíram para sua constituição; (ii) reconhecer as atualizações da escola junto às mudanças da sociedade; e (iii) caracterizar os fluxos da Sociedade de Controle e diferenciar a Sociedade Moderna da Atual. Textos de Julia Varela e Alvarez-Uría (1992), Foucault (2010) e Deleuze (2013) foram utilizados para tal discussão.

Em seguida, também fazendo uso de aula expositiva, iniciamos as discussões a respeito das Teorias de Currículo, percorrendo um breve percurso pelas teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, utilizando a obra “Documentos de Identidade”, de Tomaz Tadeu da Silva (2013), com os objetivos de: (i) ampliar o conhecimento referente às teorias de currículo; (ii) reconhecer as principais diferenças entre as teorias; e (iii) identificar a aplicabilidade e o objetivo de cada uma em relação ao contexto escolar. Para além dos objetivos supracitados, também tencionávamos localizar os estudantes na teoria e perspectiva epistemológica em que nossas discussões iriam transitar dali em diante.

No quarto momento, começamos a discutir mais especificamente a produção de políticas públicas globais e locais, enfatizando a influência das agendas neoliberais e neoconservadoras. Para tanto, nos embasamos nas discussões realizadas pelo pesquisador americano Michael W. Apple sobre “A reestruturação educativa e curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora” (2001), e pela pesquisadora Alice Casimiro Lopes, desenvolvidas no texto “Por um currículo sem fundamentos” (2015), discutido mais adiante. Também fizemos uso de um vídeo do Canal Futura⁶, no qual Lopes, junto a outros profissionais da educação, expõe suas ideias a respeito da BNCC. Os objetivos aqui se configuraram em: (i) evidenciar a influência das agendas neoliberais e neoconservadores na constituição de políticas públicas; (ii) compreender a influência das políticas públicas na construção dos currículos escolares; (iii) perceber a existência da recontextualização e interpretação dos textos políticos no cotidiano escolar; e (iv) debater a produção de subjetividades a partir de um currículo pautado nas agendas neoliberais. Finalizamos essa etapa exibindo o documentário intitulado “11 de Setembro”⁷, para ilustrar a ideia de recontextualização de políticas, quando se distanciam da realidade local, das vivências e conflitos do cotidiano, ao buscar trazer um contexto global inimaginável e intangível, que não produz significação ou conhecimento inteligível⁸.

Na segunda parte do encontro, correspondente ao período vespertino, propusemos uma atividade de leitura e discussão de textos em pequenos grupos. Utilizamos, para tanto, o documento “A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas” (AGUIAR *et al.*, 2018). A coletânea traz textos de pesquisadores da ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação) que discutem a legitimidade da BNCC a partir da forma como o documento foi constituído: para os autores, ferindo os processos democráticos. Os estudantes tiveram um tempo para levantar as principais ideias-chave dos textos e, no decorrer da atividade, puderam modificar a nuvem de palavras, que foi ganhando outros aspectos e consistência, conforme observado abaixo (FIGURA 2):

⁶ Base Nacional Comum - Sala Debate - Canal Futura - Parte 01. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ioM313JW3ME>> Acesso em: 28 de junho de 2020. Base Nacional Comum - Sala Debate - Canal Futura - Parte 02. Disponível: <<https://www.youtube.com/watch?v=lqBh39qU-JU>> Acesso em: 28 de junho de 2020.

⁷ Nome original em inglês 11'9"01 September 11, é um filme de 2002 composto de 11 curtas-metragens de 11 diretores. A produção é do francês Alain Brigand.

⁸ Cf. capítulo “De um currículo sem fundamentos...”, no qual aprofundamos estas questões.

FIGURA 2: Segundo mapa conceitual sobre a BNCC



Fonte: Imagem sacada pelos pesquisadores.

Esses aspectos foram discutidos juntamente com os textos e essa discussão nos deu condições de evidenciar nas falas dos estudantes certa inquietude e contestação diante dos discursos da BNCC que haviam sido levantados até então. Na lousa, o que antes era tido como assertivo e inquestionável, aparecia agora como duvidoso ao acrescentar o ponto de interrogação: diálogo? Interdisciplinaridade? Referência? Educação ambiental? Alunos = produtos? Outras palavras e frases foram acrescentadas: Utopia? Sim; limitação do conhecimento; mutila; instrumento político; abordagem tecnicista; sem preocupação com o social e com o indivíduo; mercantilar a educação; conteúdo engessado. E outras três palavras foram riscadas: aprendizagem, democrática e inclusiva, conforme mostra a FIGURA 2. Na terceira parte do texto, iremos discutir as possíveis razões que levaram os estudantes a chegar a essas considerações. Mas, antes, ainda queremos nos demorar um pouco mais no relato da última atividade desenvolvida, logo após a socialização.

Diante das críticas analíticas realizadas a respeito da BNCC, trouxemos uma possibilidade de educação que segue, busca, se arrisca por outros fluxos menos instituídos, menos normatizados, menos pedagogizados, hierarquizados, homogeneizados. Fluxos de um currículo-outro, que percorre caminhos menos utilitaristas na formação de sujeitos menos consumistas. A ideia dessa última etapa da formação era pensar a emergência de um currículo que proporcionasse a construção de outras estéticas que não as exigidas pela sociedade neoliberal. Para tanto, utilizamos a ideia de Educação Menor, desenvolvida pelo professor Silvio Gallo (2013), de modo a: (i) experimentar outras possibilidades de educação; (ii) reconhecer as diferenças entre uma Educação Maior e uma Educação Menor; e (iii) evidenciar a escola como produtora de subjetividades. Exibimos mais um vídeo explicativo/ilustrativo a

respeito da Educação Menor⁹, pelo próprio professor e ao final da exposição, deixamos como provocação a questão: "diante de tudo isso, o que reverbera em nós enquanto educadores?", a qual os licenciandos teriam que responder tendo como base o filme "A língua das mariposas"¹⁰, de forma a cumprir umas das exigências avaliativas do programa, que era a produção de um diário virtual reflexivo¹¹.

A seguir, iremos abordar mais profundamente as questões que foram levantadas e discutidas ao longo do curso de formação, divididas em dois momentos: primeiro, problematizar a ideia de um currículo considerado sem fundamentos; e segundo, levantar os aspectos daquilo que demanda uma política de "educação menor" como uma possibilidade de insurreição às políticas consideradas "maiores".

3. Discussões realizadas

3.1 De um currículo sem fundamentos...

*"Educação: o mais difícil mesmo é a arte de desler."
[Mario Quintana, 2013]*

Quando propusemos discutir a BNCC como um currículo sem fundamentos no curso do Proesde, o fizemos versados do fato de que tudo o que é olhado depende de uma perspectiva, um ponto de vista. A BNCC veio a público carregada de esperança e de uma profecia salvacionista, como se esse fosse o documento-chave para consertar toda crise relacionada aos problemas educacionais do país, capaz de elevar os índices de eficiência e eficácia a uma "qualidade total". Assim, ela veio descartando e deslegitimando a validade de qualquer política anterior, como é o caso das Diretrizes Curriculares (1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), além de desconsiderar muitos dos fatores ligados aos contextos locais e os altos financiamentos e custos que tal política exige para sua implementação. Como afirma Quintana (2013), é preciso saber desler aquilo que está posto, aquilo que é considerado indubitável, pois só na postura de contestação, de suspeita, é que a educação se faz possível. Nossa postura frente a esse documento foi justamente, no contrafluxo, questionar sua legalidade, aplicabilidade, eficácia; profanar sua imagem sacra, ao olhar outros ângulos de uma política que atropelou algumas considerações; e fazemos isso sob o viés da epistemologia pós-crítica que, como dissemos anteriormente, tem por particularidade desconstruir o discurso de verdade e fazer emergir aquilo que, de uma decisão política, de um ato de poder, ficou solapado.

⁹ Literatura menor e educação menor. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=d3VGpitjW4o>> Acesso em: 28 de junho de 2020.

¹⁰ Direção de José Luis Cuerdas, Espanha, 1999.

¹¹ Não tivemos acesso a esse material, pois o mesmo ficou sob cuidados dos coordenadores do programa, a ser recolhido somente ao final do curso. Por essa razão, não o trouxemos como dados de análise.

Antes de levantarmos uma discussão acerca das considerações que foram postergadas na constituição da BNCC, vamos nos debruçar a entender como esse “jogo político” funciona, como decisões são tomadas para fazer emergir um texto político que determinará condutas, normatizações, regulações.

Conforme Lopes (2015), uma política emerge de um contexto político que é produzido a partir de atos de poder, provenientes de discursos de verdade. São esses discursos que vão determinar quais as decisões políticas. Entretanto, essas decisões nunca são resolvidas sem desgaste, porque as múltiplas demandas contextuais significam as políticas de diferentes maneiras. Sendo assim, para uma política ser constituída, é preciso haver uma articulação entre essas múltiplas demandas que a todo momento ressignificam os contextos num contínuo movimento de fluidez.

Toda política de currículo inicia-se pela luta da significação do que vem a ser currículo, e essa significação transita pelas mais diversas teorias que Silva (2013, p. 15) explicita eximamente.

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimento e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados.

Assim, dependendo do entendimento que é dado ao currículo e ao que ele produz, as políticas são direcionadas e determinadas. O que buscamos fazer junto aos licenciandos do Proesde/FURB foi problematizar a norma que parece guiar as políticas de currículo. Norma essa muito afinada às exigências de uma sociedade neoliberal, que já vinha dando indícios de suas demandas desde a Constituição Federal de 1988, prevendo uma base nacional comum para a educação. Depois, ela apareceu novamente, na LDB 9394/96, e tentou um exercício de regulamentação por meio dos parâmetros e diretrizes curriculares nacionais de 1997/98, respectivamente. Esses últimos já eram documentos de caráter normativo que buscavam uma homogeneização do ensino, mas de forma um pouco mais flexível e democrática do que mostrou ser a BNCC. Como assegura Silva (2013, p. 15), “um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo. [...] as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir das descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal”. Se as políticas de currículo, mundialmente, vêm sofrendo um processo fortemente influenciado pelas agendas neoconservadoras e neoliberais, como afirma Apple (2001), cabe-nos questionar: qual o tipo de ser humano desejável por esses grupos sociais?

A história do currículo é marcada pela ideia de que possa existir uma racionalidade no modo de controle da aprendizagem, dos saberes e atividades que serão desdobradas no espaço escolar. Muitos pesquisadores e teóricos ao redor do mundo se debruçaram e ainda se debruçam a desenhar currículos com pedagogias e metodologias bastante precisas, de forma a sustentar a crença do controle e garantia de resultados eficazes de ensino. Entretanto, todos esses métodos não fogem muito do que Bobbitt, Taylor e Tyler,

considerados os primeiros curriculistas nos Estados Unidos, em meados dos anos 1918, vinham traçando: um currículo que funcionasse a partir da lógica administrativa de uma empresa comercial ou industrial, reduzindo sua funcionalidade a uma questão puramente utilitarista e tecnicista, com um programa bem preciso de reprodução do conhecimento e controle através da avaliação pelo exame.

Ao analisar a BNCC, vemos que alguns discursos de verdade foram se atualizando de lá pra cá; entretanto, a lógica do currículo em nada mudou: pretende-se, sempre, por meio do currículo, produzir e controlar certa identidade (SILVA, 2013). E por isso a aposta concentra-se cada vez mais num currículo prescritivo, determinista, fechado, de forma a permitir que nada escape ou desvie do percurso. Faz parte da política a tentativa de contenção ao defender esta ou aquela proposta curricular permeada por convicções universais, que creditam à educação o caráter salvador de todos os problemas sociais, que vinculam a educação diretamente à economia, que reduzem a educação a uma uniformidade na aprendizagem e que supõem que os professores não sabem o que fazer em sala sem uma base predefinida. Mas Lopes (2015) nos lembra que, mesmo justificando-se nessas convicções, todos os esforços em torno da construção de um currículo comum eficaz são insuficientes, e de garantia deveras duvidosa; pois, ao receberem os textos políticos, as esferas estatais e/ou municipais, passam a projetar e aplicar um currículo próprio, oriundo de suas interpretações. Sendo assim, a política é sempre recontextualizada, ressignificada, hibridizada, pois, como já havíamos mencionado, tudo o que é olhado depende de um ponto de vista. Não há política capaz de deter o livre fluxo de sentidos. Metaforicamente, a política é um caleidoscópio, no qual, para cada olhar, há a proliferação de múltiplas imagens e significações.

O que está em jogo, e talvez seja esta a maior crítica em torno de um currículo comum, é tratar o conhecimento como um mero objeto, acreditando que ele pode ser distribuído a todos de igual maneira, de forma a garantir as mesmas oportunidades de acesso e ascensão social pela via educacional; por isso as palavras equidade, educação integral, sociedade justa, democrática, inclusiva apareceram tão fortemente na primeira nuvem de palavras elaborada pelos licenciandos. Lopes (2015) afirma que isso é reduzir o currículo a uma mera negociação, na qual enormes investimentos financeiros são subsidiados por acordos internacionais e nacionais (instituinto exames, distribuindo livros didáticos, apostilas, materiais tecnológicos...), dirigidos para viabilizar essa tentativa; recursos esses que poderiam ser investidos em outras ações curriculares descentradas, capazes de ampliar sentidos democráticos.

A BNCC torna-se antidemocrática ao homogeneizar uma heterogeneidade, quando distribui os mesmos saberes. Torna-se antidemocrática ao estabelecer um conjunto de conteúdos que adquire o poder de conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido como único e verdadeiro. Ao apostar no consenso curricular, como se ele fosse possível fora da disputa política contextual. Ao tentar produzir o futuro por meio da formação de um ideal de sujeito educado, o que não pode ser garantido. Ao estancar a ação política do currículo, o conflito que constitui os saberes. E, por último, torna-se antidemocrática ao negar a escola como potência de criação, atribuindo a ela uma falta generalizada de práticas eficazes dos professores e a não aprendizagem dos escolares (LOPES, 2015). Além disso, a BNCC, munida

de seu disfarce de autônoma e flexível, acaba por frear os projetos contextuais dos estados e municípios, invisibilizando experiências que poderiam possibilitar uma conexão com a justiça social, melhorando a vida das pessoas por meio de outras possibilidades de ser no mundo, ao se tornar referência única às avaliações centralizadas que passam a ser naturalizadas por um processo que nada tem de emancipador (LOPES, 2015).

Frente a essas prerrogativas, o projeto de uma política comum curricular se torna questionável e sem fundamentos, pois denota altos investimentos, que não são sinônimos de garantia, além de desconsiderar as particularidades de cada contexto local, deslegitimar as ações de escolas e professores dentro de seus projetos singulares, e desconsiderar o fator de recontextualização dos textos políticos, que reinterpreta as políticas, modificando a estrutura da lei e alterando os resultados do que foi investido. Todavia, se estamos do lado da crítica, o que propor enquanto saída à Educação de um país multifacetado, continental, e com sérios problemas educacionais? A seguir, traremos algumas ideias que foram levantadas e discutidas junto aos licenciandos do Proesde/FURB no curso de formação.

3.2 ...à defesa de uma educação menor

Abrimos essa parte da formação com alguns questionamentos: como pensar uma educação que não esteja sujeitada às agendas neoliberais e/ou neoconservadoras? Como pensar uma educação que não esteja subordinada ao desempenho, aos resultados e aos interesses econômicos? Como pensar uma educação que não esteja vinculada ao sistema de mercado e às privatizações, mas que passe por uma perspectiva de educação como direito social e humano? Gallo (2013) nos apresenta uma possibilidade a partir da ideia de Educação Menor.

Inspirado em Deleuze e Guattari que, no livro “Kafka: por uma literatura menor” (2015), trabalham com a ideia de uma escrita da margem, do gueto, uma língua que gagueja na língua culta ao analisar a escrita alemã do judeu tcheco Franz Kafka, Gallo se permite pensar a educação a partir da lógica do menor como um empreendimento de militância. Empreendimento esse que se coloca aquém e além de uma educação maior, aquela das políticas, dos ministérios e secretarias, dos gabinetes. Uma educação que nos permita ser revolucionários na sala de aula, com os alunos, onde tudo acontece, fazendo o currículo cotidiano da escola gaguejar, tal qual Kafka fazia na língua em que escrevia.

Dentro dessa lógica de ensino, o professor não é mais o profeta, que projeta seu conhecimento, fazendo a crítica ao presente e almejando um futuro melhor. O professor, aqui, assume a postura de militante, conectado com o presente, procurando viver cada situação do chão da escola, e dentro dela produzir a possibilidade do novo. Conforme Gallo (2013), o professor-militante é aquele que vive a miséria¹² de seus alunos, para com ela buscar construir

¹² Gallo (2013), ao elaborar a ideia de miséria, o faz a partir do texto *Exílio*, de Antoni Negri (2001), em que a miséria não diz respeito somente às condições econômicas e sociais, mas à nossa condição enquanto humano, na qual é preciso reconhecer os limites da nossa miséria humana, submetida a formas de exploração e sofrimento para poder elaborar processos de libertação.

coletivamente. Eis a chave da educação menor: é sempre uma construção coletiva, capaz de libertação e superação.

A educação menor se configura como um ato de revolta, de militância, de resistência contra os fluxos instituídos, contra as políticas impostas, contra a educação maior que, para Gallo (2013, p. 64), é

[...] aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos. Está para o âmbito das macropolíticas.

A educação maior é aquela da BNCC, que busca normalizar, regular e padronizar condutas, instituir caminhos e práticas pedagógicas, homogeneizar saberes e pensamentos, estabelecer modos, maneiras, receitas, governar e conduzir sempre mais e melhor a uma forma comum. Diante disso, a educação menor se coloca sob três frentes de combate. Primeiro, pretende uma *desterritorialização* às macropolíticas que nos dizem como ensinar, o que, para quem. Enquanto a educação maior procura constituir-se como uma máquina de controle e subjetivação, por meio de conteúdos fixos e avaliações, a educação menor entende que a aprendizagem é algo que escapa ao controle, e que o conhecimento é imensurável; o que se produz são apenas diferenças e diferenciações intensivas e extensivas, variações múltiplas (GALLO, 2013).

Segundo, a educação menor se coloca, também, como uma *ramificação política*: não há ato educativo que não seja ato político; sendo assim, ela sai do discurso de neutralidade para assumir uma postura de revolta e resistência, promovendo relações políticas diretas entre os indivíduos no cotidiano, que é sempre um enfrentamento às macrorrelações sociais, pois aqui não interessa o modelo, as falsas totalidades, não interessa propor caminhos, nem soluções. Interessa fazer conexões, rizoma, cartografias (GALLO, 2013).

Por último, a educação menor assume seu *caráter coletivo*, no qual toda singularização será, ao mesmo tempo, singularização coletiva, que exercita a produção de multiplicidades que se conectam a todo o momento.

Basicamente, a educação menor é uma máquina de guerra instaurada contra as políticas universalizantes e totalizadoras do Estado. Não quer ser receita, fórmula, referência, dizendo-nos o que fazer, como fazer, para que fazer. A educação menor pode ser uma impostura pedagógica ou uma despedagogização, que se instaura nos movimentos e fluxos que se dão no *entre*. Entre professor e aluno, entre educação e escola, entre práticas e experiências. Ela está para o nível das relações cotidianas, das microexperiências e experimentações, em que a liberdade do professor em criar e se permitir experimentar *com* segue solta, frouxa, leve. Professor e aluno têm autonomia para desenhar suas próprias estruturas de aprendizagem, escolher e decidir pelo conhecimento que a eles é mais significativo conforme o contexto e as condições sociais nas quais estão inseridos. Fazer fluir significações das mais variadas, deixar-se tocar e afetar pela potência do outro, potência do espaço, potência da criação.

A educação menor não é menor por ser menos importante: é menor porque vem do povo, que faz da sala de aula uma luta cotidiana de legitimação — legitimação da profissionalização docente, legitimação de direitos, legitimação da autonomia... sala de aula como trincheira (GALLO, 2013). Trincheira atenta, que se posiciona na defesa de toda forma de captura, daquilo que nos tenta conduzir, nos deslegitimar como autoridades profissionais, daquilo que captura nossa autonomia, esteriliza nosso desejo revolucionário, crítico e criativo. As tentativas das macropolíticas são sempre de coerção e controle, toda uma *anatomopolítica* do corpo (FOUCAULT, 2010), uma fabricação.

4. Conclusão

O texto aqui apresentado buscou relatar uma experiência de formação docente que se realizou na Universidade Regional de Blumenau - FURB, no ano de 2018, através do Proesde/Licenciatura (Programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional do Estado de Santa Catarina). Tal programa de formação inicial, desde sua instituição, vem possibilitando a experimentação do pensamento e da prática pedagógica em diferentes áreas do campo educacional e através de diferentes perspectivas epistemológicas.

Tendo em vista as amplas mudanças acarretadas nas políticas de currículo com a implementação de uma nova Base curricular para a educação básica no ano supracitado, o que buscamos para o curso de formação de professores Proesde Licenciatura/2018 foi problematizar as contingências e os fluxos da BNCC. Olhar a BNCC como um texto político exige que tenhamos o cuidado de entender como as políticas públicas curriculares são produzidas e a quem elas atendem, com qual objetivo, o que querem formar. É sempre conflituoso transitar por esse campo em que diferentes demandas e perspectivas buscam impor suas verdades. Fizemos a crítica defendendo a ideia de uma política curricular sem fundamentos, para poder, a partir disso, pensar possibilidades de currículos-outras, menos hegemônicos, normatizados, desiguais e excludentes.

Concordamos com Lopes (2015) que, ao invés do esforço na fixação de bases e conteúdos curriculares comuns em nível nacional e nas ações que garantem essa fixação, é preciso assumir que diferentes negociações de sentidos produzem traduções, interpretações no/do currículo. É preciso debater contextualmente o que está sendo realizado nas escolas, disseminando diferentes propostas curriculares, mobilizando diferentes caminhos e diferentes possibilidades para o currículo. Promover o debate crítico sobre o que é realizado pode ser uma aposta mais plural e heterogênea, que respeite a conduta dos profissionais da educação, sendo mais democrática e coletiva.

É com a intenção de, no coletivo, pensarmos processos de aprendizagens menos pautados e vinculados aos critérios econômicos que produzem subjetividades individualistas, performáticas, competitivas e comparativas, que buscamos trazer para o curso de formação a ideia de educação menor. Com ela, caminhamos juntos no exercício de experimentar processos educativos mais humanos, mais singulares, mais significativos, emancipatórios, contextualizados. Processos libertários que valorizam a multiplicidade e as práticas cotidianas, as singularizações coletivas e as relações existenciais micropolíticas.

Se tomarmos a escola pública a partir dos discursos hegemônicos que defendem sua factível crise, é importante considerarmos que para haver as mudanças que defendemos, essas devem, primeiro, passar pela formação inicial docente. É por acreditar no potencial transformador do professor que sustentamos a necessidade de melhores investimentos em sua formação inicial. Pois, o futuro professor é aquele que deve experimentar em sua pele práticas de uma educação crítica libertária — ou como viemos defendendo ao longo do texto, práticas de uma educação menor —, para poder, ele, proporcionar experiências libertárias aos seus alunos, habitantes do território escolar. Não há como falar sobre educação menor como uma possibilidade de resistência à educação maior, sem haver tentativas de real efetivação dessa educação na formação inicial. Para tanto, é importante haver discussões a respeito, mas, sobretudo, exercícios dessa experimentação em estágios supervisionados, em programas de residência pedagógica, ou mesmo em programas como o Proesde (de iniciativa dos estados). Esses projetos vêm legitimando que teoria e prática na formação docente são indissociáveis, e quando operando no coletivo, podem ressignificar aquilo que entendemos por educação escolar e formação humana, fazendo-nos transitar por outras estéticas da vida que não aquelas pautadas nos interesses de um governo influenciado por um sistema global neoliberal.

Referências

A LINGUA das mariposas (La lengua de las mariposas, original). Direção: José Luis Cuerda. Elenco: Manuel Lozano, Fernando Fernán Gómez, Uxía Blanco, outros. Roteiro: José Luis Cuerda, Manuel Rivas, Rafael Azcona. Produção: Canal+ España. Espanha, 1999 (drama, 96 min).

AGUIAR, Marcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2014: avaliação e perspectivas.** [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

APPLE, Michael W. Reestruturação Educativa e Curricular e as Agendas Neoliberal e Neoconservadora: Entrevista com Michael Apple. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, pp.5-33, jan./jun. 2001.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, 1996; 175º da Independência e 108º da República.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor.** Tradução Cintia Vieira da Silva. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: Nascimento da Prisão; tradução de Raquel Ramallete. 38. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GALLO, Sívio. **Deleuze & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LOPES, Alice Casemiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 45, 2015.

NEGRI, Antoni. **Exílio**. São Paulo: Iluminuras, 2001.

QUINTANA, Mario. **Caderno H**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias de currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

TODESCHINI, Raquel Terezinha. (org.). **BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental segundo a análise dos profissionais da educação pública de Santa Catarina**. UNIEDU: Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, Diretoria de Políticas e Planejamento Educacional, 2018.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URÍA, Fernando. A Maquinaria escolar. **Teoria & Educação**. São Paulo, n. 6, p.68-96, 1992.

11'9"01 September 11. Filme composto de 11 curtas-metragens. Direção e Roteiro: Youssef Chahine, Amos Gitaï, Alejandro González Iñárritu, Shohei Imamura, Claude Lelouch, Ken Loach, Samira Makhmalbaf, Mira Nair, Idrissa Ouedraogo, Sean Penn, Danis Tanovic. Produção: Alain Brigand. França, Estados Unidos, México, Irã, outros, 2002 (drama, 134 min).

Enviado em: 14/janeiro/2020 | Aprovado em: 23/junho/2020

Revisado por Willian G. Sampaio, e-mail: mwconteudos@gmail.com