

Experienciar democraticamente o currículo e formação de educadores/as: Paulo Freire e os desafios da centralização curricular

To democratically experience the curriculum and training of educators: Paulo Freire and the challenges of curriculum centralization

Experimentar democráticamente el currículo y la formación de los educadores: Paulo Freire y los desafíos de la centralización curricular

Teodoro Adriano Costa Zanardi

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

zanardi@pucminas.br

<https://orcid.org/0000-0003-4742-9288>

Cleidiane Lemes de Oliveira

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

cleidi.lemes@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8263-395X>

RESUMO

O artigo objetiva discutir a política curricular centrada na Base Nacional Comum Curricular com suas implicações na formação de educadores e educadoras sob uma perspectiva crítico-emancipatória. A partir do pensamento freireano, buscamos categorias necessárias à compreensão da proposta padronizadora e antidemocrática que se configura nas políticas públicas curriculares na atualidade brasileira. Através de uma abordagem qualitativa de natureza bibliográfica e documental, compreendemos as políticas curriculares oficiais como envolvidas em interesses empresariais e alheias à práxis dos sujeitos da escola. Nesse contexto, buscamos um desvelar que traga a lume seus fundamentos e objetivos das propostas curriculares. Este desvelar se articula com uma concepção de currículo que é pensá-lo como produto da práxis dialógica que, aqui, é valorizada como um experienciar democrático no enfrentamento às prescrições autoritárias.

Palavras-chave: Currículo. Formação de educadores/as. Base Nacional Comum Curricular. Paulo Freire. Práxis dialógica.

ABSTRACT

This article aims to discuss the curricular policy centered around the National Core Curriculum Basis (Base Nacional Comum Curricular, BNCC) and its implications in the formations of educators under a critical-emancipatory perspective. From Freirean thinking,

it seeks categories necessary to the comprehension of the standardizing and anti-democratic proposal that currently resides in public curricular policies in Brazil. Through a qualitative approach of bibliographic and documental nature, it comprehends official curricular policies as involved in corporate interests and extraneous to the praxis of the subjects in schools. In this context, it aims to unveil said curricular policies and bring to light its foundations and goals. This unveiling develops along with a curriculum conceptualized as the product of dialogic praxis, which, here, is valued as a democratic experience in facing authoritarian prescriptions.

Keywords: Curriculum. Educator formation. National Core Curriculum Basis (BNCC). Paulo Freire. Dialogic praxis.

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo discutir la política curricular centrada en la base curricular nacional común con sus implicaciones para la formación de educadores bajo una perspectiva crítico-emancipadora. A partir del pensamiento de Freire, buscamos las categorías necesarias para comprender la propuesta estandarizadora y antidemocrática que se configura en las políticas públicas curriculares en el Brasil de la actualidad. A través de un enfoque cualitativo de carácter bibliográfico y documental, entendemos las políticas curriculares oficiales involucradas en intereses empresariales y fuera de la praxis de los sujetos en la escuela. En este contexto, buscamos una develación que saque a la luz sus fundamentos y objetivos de las propuestas curriculares. Esta develación se articula con una concepción del currículo que ha de pensar en él como producto de la praxis dialógica que, aquí, se valora como una experiencia democrática frente a las prescripciones autoritarias.

Palabras clave: Currículo. Formación de educadores. Base curricular nacional común. Paulo Freire. Praxis dialógica.

Introdução

Ao pensar as contribuições de Paulo Freire para o pensamento educacional, podemos destacar que sua teoria nos traz possibilidades de articulações, conjugações e reinvenções. Seu trajeto teórico-prático impulsiona a luta por uma educação de caráter crítico-emancipatório que vai ao encontro de questões curriculares e de formação de educadores/as, sendo essas dimensões que se pretende enfrentar neste artigo.

Obviamente, vivemos em uma época que os desafios educacionais no contexto brasileiro se apresentam de forma diversa daqueles experimentados entre as décadas de 50 e 90 do século passado. Neste período, situa-se a frutífera produção de Paulo Freire e de lá que colhemos suas importantes contribuições para a questão educacional contemporânea. Atravessando questões temporais, a teoria freireana legou conceitos, concepções e proposições que potencializam a análise do momento atual. E isto se efetiva tanto por não termos superado problemas educacionais que se perenizam quanto pela riqueza do pensamento do educador pernambucano. Explicita-se que ele se dedicou a

desenvolver reflexões capazes de serem apropriadas e reinventadas em diferentes tempos e contextos.

Assim, a partir, especialmente, do pensamento freireano, assumimos a empreitada de desvelar as políticas educacionais que são envolvidas pela concepção de Base Nacional Comum e pretendemos investigar tanto o que se propõe ao “chão da escola” (Base Nacional Comum Curricular — BNCC) quanto ao “chão das licenciaturas” com a proposta de formação docente Base Nacional Comum — Formação (BNCF).

Com Freire, busca-se desvelar criticamente a pretensa neutralidade de que se revestem projetos educacionais e suas contradições. A denúncia freireana coloca-se a favor do enfrentamento da mitificação da situação-limite colocada pelas políticas curriculares que trazem as bases nacionais como soluções distantes da *práxis* docente. Através da denúncia, pretende-se apresentar uma política que se coloca como fatal e conclusa para os sujeitos envolvidos com o processo educativo. São prescrições que intencionam imobilizar os sujeitos para que persigam a adesão como única possibilidade.

O presente trabalho, de caráter qualitativo, busca, na construção bibliográfica e nos documentos normativos, a compreensão do movimento contraditório pelo qual os fenômenos aparecem como o inverso do que são, ou seja, explicitar como projetos centralizados e verticalizados buscam a realização da lógica do mercado na educação com uma qualidade padronizada e quantificável, e não de uma educação com qualidade social e humanizadora. Seja na formação de educadores e educadoras, seja na Educação Básica, as políticas de base precisam ser analisadas a partir de suas estruturas.

À luz do materialismo histórico-dialético, temos a *práxis* como o critério para a compreensão e a intervenção na realidade. Com um refletir, teorizar, agir e sentir para o retorno ao teorizar, enfrentamos os desafios colocados pelo contexto socioeducacional contemporâneo. Por isso, concebemos a educação como produto do trabalho dos sujeitos que estão historicamente imbricados na sua construção, quem sejam, os educadores e as educadoras. Já as prescrições trazidas por bases merecem ser entendidas como a construção de uma realidade abstrata que deve passar pelo critério da *práxis* e suas realidades concretas.

A partir deste objetivo, sob uma visão materialista, buscamos apresentar como as disputas políticas e econômicas influenciam na formação de educadores e educadoras, no currículo e na educação escolar.

Diante desses pressupostos e proposições, a articulação da abordagem dos temas nos impõe a compreensão do contexto das políticas educacionais que impulsionam a Base

Nacional Comum Curricular e a Base Nacional Comum — Formação. Esta articulação tem como pano de fundo seus aspectos normativos, mas investe sobremaneira na contextualização de seus fundamentos no projeto educativo neoliberal que nos proporciona penetrar nas entranhas abertas pelas suas políticas educacionais.

É a partir deste contexto que lemos Paulo Freire compreendendo-o como potência na fundamentação de uma crítica que, dialeticamente, aponta o que é, o que não é e o que pode ser quando nos comprometemos com uma *práxis* emancipatória. Ao pensar uma formação de educadores/as que transcenda um neotecnismo de caráter neoliberal, o pensamento freireano nos impõe uma rigorosidade metódica que não prescinde das relações dialógicas orientadas para uma Educação Libertadora.

As Políticas Educacionais: das Diretrizes à Base Nacional Comum Curricular

O Senhor disse a Moisés:

“Por que clamas a mim? Dize aos filhos de Israel que se ponham a caminho. E tu, levanta a tua vara, estende a mão sobre o mar e fere-o, para que os israelitas possam atravessá-lo a pé enxuto. Vou endurecer o coração dos egípcios, para que se ponham ao teu encalço, e triunfarei gloriosamente sobre o faraó, e sobre todo o seu exército, seus carros e seus cavaleiros. Os egípcios saberão que eu sou o Senhor quando tiver alcançado esse glorioso triunfo sobre o faraó, seus carros e seus cavaleiros.” (ÊXODO, 14: 15-18).

Encurralado, assim, pelas forças egípcias (opressoras) de um lado e o Mar Vermelho de outro, Moisés invocou um poder divino como solução para a fuga e abriu o mar para a passagem de seu povo que seguiu em direção à Terra Prometida.

Ora, as soluções messiânicas e transcendentais para problemas humanos não são novidades e, contemporaneamente, ainda buscamos soluções sem articulações com a realidade vivida para problemas humanos.

Para algumas políticas educacionais, fica patente a necessidade de um cajado que afaste o mar das mazelas da educação escolarizada, sendo as políticas curriculares, volta e meia, o ponto de apoio para esta travessia e o acesso à terra sagrada da qualidade.

Paulo Freire, em Educação e Atualidade Brasileira, de 1958, já era crítico em relação às forças messianicamente salvadoras que, na centralização/padronização das

políticas educativas, criam ambientes antidialógicos no desenvolvimento da educação (FREIRE, 2003). Ao falar de sua época, em sua tese de livre docência, Freire se fez clássico ao indicar categorias que se relacionam com o contexto educacional brasileiro da primeira quadra do século XXI. E o fez com propriedade ao articular a necessidade de nos aprofundarmos em experiências democráticas a partir de políticas descentralizantes com participação e diálogo.

Ora, políticas educacionais antidemocráticas e centralizadas não são novidades na educação brasileira. No entanto, os princípios da educação contidos na Constituição da República Federativa de Brasil (CF), de 1988 (BRASIL, 1988), e na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, de 1996 (LDBEN) (BRASIL, 1996), poderiam ter nos orientado para um aprofundamento da cidadania e a necessária participação na educação escolar.

No entanto, é importante considerar que “as políticas nacionais necessitam ser compreendidas como o produto de um nexo de influências” (BALL, 2001, p. 102-103), ou seja, é necessário investigar os interesses em disputa quando temos propostas curriculares que emergem como indutoras da qualidade da educação.

Como ato político, Freire destaca que

É tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e que o caráter educativo do ato político esgote a compreensão daquele processo e deste ato (1989, p. 16).

A partir desta compreensão, o contexto político-econômico compromete-se com a maximização dos interesses do capital e, também, promove o desenvolvimento de um processo educativo em que se estranha projetos de humanização. O que se pretende afirmar é que as políticas brasileiras contemporâneas trazem, explicitamente, em seus projetos curriculares oficiais a cisão, que Paulo Freire poderia chamar de bancária, entre aqueles que ditam as políticas e aqueles que devem executá-las. Implementa-se, assim, sem pudor nem vergonha projetos de alienação através dos currículos que se engendram de forma obrigatória. Parafraseando Marx (2010), constitui-se em alienação, pois quanto mais os seres humanos, sejam educadores/as ou educandos/as, põem nas prescrições “milagrosas” suas aspirações, tanto menos eles se reconhecem no processo e, por isso, estranham seu processo transformador, sua *práxis*.

Junte-se a esta percepção de alienação o conceito de invasão cultural desenvolvido por Freire na *Pedagogia do Oprimido*, uma vez que não podemos, a não ser ingenuamente,

esperar resultados positivos para uma educação que não seja dialógica, problematizadora e emancipatória vinda de um programa que em nome da técnica desrespeita a particular visão do mundo que tenha ou esteja tendo o povo (FREIRE, 2005).

Assim, os contornos que tomam a discussão das políticas educacionais e curriculares distorcem, em nome de uma suposta qualidade, as possibilidades de emancipação em razão da verticalidade e imperatividade de projetos de Base Nacional Comum.

A liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, bem como o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, previsto na CF de 1988 (BRASIL, 1988) e na LDBEN, de 1996 (BRASIL, 1996), diante da centralidade das BNC's, evidenciam as contradições das políticas que envolvem perspectivas democratizantes e antidemocráticas.

Com a LDBEN tivemos a ênfase na política de diretrizes. São vários artigos, parágrafos e incisos que repetem esse novo direcionamento. Além disso, o Conselho Nacional de Educação (CNE) passa a ter funções normativas e, portanto, vinculantes. De acordo com o art. 9º, § 1º, "na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente". Como ressalta Cury (2006), um Parecer e, especificamente, uma Resolução, emanados pelo Conselho Nacional de Educação, enquanto atos administrativos, de acordo com o art. 1º da Lei n. 9.131/95 (BRASIL, 1995), possuem atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação dentro do assunto ou matéria de sua competência.

Em certa medida, a política de diretrizes produziu um grande volume de orientações contidas em pareceres e resoluções, seja para Educação Básica, seja para o Ensino Superior. Em pouco mais de duas décadas, a ideia de diretrizes passa a permear e fundar as políticas educacionais e, mais especificamente, as curriculares.

O termo "diretrizes" não é novo na educação brasileira, mas a política de sua utilização como instrumento de obtenção do consenso dos professores e das escolas, por meio da distribuição extensa de publicações, com o apoio de instrumentos normativos, decretos e pareceres do Conselho Nacional de Educação — é um fato novo que marcou a ação do governo Fernando Henrique Cardoso por quase uma década (1994-2002). Sua difusão, como ideário para o nível médio e, particularmente, para a educação profissional, foi tão orgânica que se manteve ao longo do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), perdurando no governo de Dilma Rousseff (CIAVATTA, 2012, p. 31).

Sem adentrar nas características materiais das diretrizes, é possível afirmar que a proposta normativa é mais aberta do que o horizonte centralizador que se apresenta com as políticas curriculares fundadas em bases nacionais.

A partir da gestão de organismos empresariais nacionais e internacionais, a segunda década do século XXI apresentou o avanço de políticas neoliberais no campo educacional com a ideia de currículo padrão e centralizado, testagem externa e estandardizada, além de ranqueamentos.

Como acentuam Saul e Saul,

Não raro, os grupos conservadores “sequestram” e subvertem, de acordo com seus interesses, bandeiras de luta tradicionalmente contra-hegemônicas, tais como: a gestão democrática e a formação de educadores para a justiça social. Fazem isso com o apoio da mídia de massa e a divulgação de pesquisas por eles produzidas, financiadas e avaliadas, gerando crenças e práticas que, por vezes, são acriticamente aceitas pela opinião pública, governos e até mesmo instituições educativas. Dessa maneira, alcançam seus objetivos de aumentar lucros e manter o controle da educação, desenvolvendo ações que reforçam a divisão social do trabalho, ampliam a distância entre teoria e prática e resultam em pouca ou nenhuma mudança efetiva em termos de qualidade social (2016, p. 22).

No caso em tela, visibiliza-se com cada vez mais intensidade o “sequestro” do currículo com o deslocamento da política de diretrizes em prol da formatação de bases para Educação Básica. As bases, assim, passam a ser o “cajado” erguido pelo messianismo centralizador que garantirá a travessia em direção à denominada educação de qualidade dentro de um escopo neoliberal e quantificável do que seria esta qualidade. É na criação de um ambiente de valorização da meritocracia que as subjetividades convergem para projetos contraditoriamente universais e excludentes. São projetos universais em razão de sua vocação totalizante e excludentes no que diz respeito à marginalização de sujeitos, conhecimentos e saberes.

Em um ambiente impermeável às experiências democráticas e democratizantes, encontramos o que Freire (2003) denominaria de centralismo asfixiante, vislumbra-se uma política curricular que se afirma diversa e traz um padrão; afirma-se democrática e interdita o diálogo e participação; afirma-se como caminho, mas se estabelece enquanto fim.

Ainda podemos acentuar que, com Freire, também percebemos uma insistência com que,

(...) em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito. A liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas, de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados (2015, p. 111).

A defesa da qualidade torna-se, assim, a terra prometida alcançável somente com a consolidação da Base Nacional Comum Curricular produzida para Educação Infantil e Ensino Fundamental, em 2017 (MEC, 2017), e para o Ensino Médio em 2018 (MEC, 2018). No entanto, quem erguerá o cajado e terá o papel de seguir os dogmas, sendo responsabilizado por esta travessia, são os educadores e educadoras. Daí a necessidade de se voltar para o projeto de formação dos/as educadores/as neste contexto.

Da BNCC à BNCF

O Plano Nacional de Educação, PNE (2014-2024) (BRASIL, 2014), traz em suas metas importantes questões educacionais que tocam, por exemplo, a universalização do acesso à educação escolar e a valorização da profissão docente. Lado outro, como um cavalo de Troia, fornece a legitimidade para o advento de novas políticas curriculares que fundamentam a centralização da formação de educadores/as seja na formação inicial, seja na formação continuada, pois elege como principal bandeira para a educação de qualidade o desenvolvimento e implementação de uma Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica.

As propostas curriculares padronizadoras não emergem nas metas, mas fundamentam as estratégias para o alcance das primeiras como forma de operacionalizá-las.

META 2

Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Estratégias:

2.1) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2o (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública

nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental;
2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental;
(...)

META 3

Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)

Estratégias:

(...)

3.3) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio;

(...)

META 7

Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb.

Estratégias:

(...)

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local; (BRASIL, 2014).

Diante dessas estratégias, insere-se, especialmente no fomento à qualidade da educação básica a emergência da reforma curricular que também está prevista para a melhoria do fluxo dos Ensinos Fundamental e Médio. Contudo, não se trata de qualquer reforma curricular, ou seja, não são parâmetros ou orientações curriculares. O que se apresenta no PNE é a fundamentação para a obrigatoriedade de uma base nacional dos currículos que se coloca a favor da diversidade, mas estabelece o padrão nacional de qualidade e de currículo

A Educação encontra-se no centro dos interesses neoliberais e, de acordo com estes, são obrigatórias prescrições que viabilizem uma formação de acordo com as propostas seletivas e meritocráticas do capitalismo. A regulação coloca-se, portanto, como a principal face da política de Base Nacional Comum.

A partir dessas estratégias de base nacional dos currículos, seria uma consequência lógica a intensificação de avaliações externas vocacionadas ao ranqueamento e, sobremaneira, o avanço sobre a formação docente com propostas igualmente padronizantes. E, assim, a Meta 15 traz a política de formação com a mesma estratégia articulada com esta lógica.

META 15

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput*, do art. 61 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Estratégias:

(...)

15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE (BRASIL, 2014).

Além disso, a Lei n. 13.415, de 2017, inseriu o parágrafo oitavo no artigo 62 para determinar que os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Colocada a BNCC como motor para a padronização curricular, a trama legislativa assume como estratégia a reforma e padronização dos cursos de licenciaturas. Forçoso o reconhecimento da coerência do documento que percebe que sem a investida centralizadora nos cursos de licenciatura, a BNCC teria mais dificuldade de se tornar um currículo nacional como desejam (mesmo que ocultamente) seus defensores.

Essa política curricular acaba por superar a trajetória inaugurada pós-LDB que trazia, além da pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, um impulso ao desenvolvimento de diretrizes curriculares que não demandavam um currículo centralizado.

A virada padronizadora constitui-se, assim, em demandas apresentadas por interesses privados que, a partir de uma lógica empresarial, buscam a padronização curricular da Educação Básica e, por consequência, dos cursos de licenciatura. Sendo que

tudo isso se faz em nome de uma suposta qualidade da educação que se encontra reduzida a um tecnicismo voltado ao desenvolvimento de competências e habilidades articuladas com os interesses do mercado.

A própria discussão ligeira e superficial do tema que fez ouvidos moucos para as demandas das universidades brasileiras é reveladora dos compromissos assumidos com os chamados reformadores empresariais da educação.

Os reformadores empresariais (ou econômicos, financeiros nacionais e internacionais), no Brasil, ganharam destaque com o programa “Todos pela Educação”, fundado em 2006. Na lista de mantenedores e parceiros (ou apoiadores) consta uma forte rede de interações destes grupos que se entrecruzam em relações econômicas diversas, além de envolvimento com governos e entre si, e dessa forma intervindo nas políticas públicas educacionais. A respeito do programa podemos destacar entre os mantenedores o Itaú Social, Fundação Bradesco, Unibanco, Fundação Telefônica Vivo, Fundação Maria Souto Vidigal, Fundação Lemann, Fundação Vale, Fundação Roberto Marinho, Gol, Instituto MRV, Instituto Natura e outros. Como apoiadores há a Moderna, Fundação Educar, Fundação Marinho, Grupo Votorantim, o grupo Suzano, entre outros.

Ao analisar o discurso reformista empresarial de uma proposta de “profissionalização” que se faz tecnicista e meritocrática, Freitas (2012, p. 383) explica a tendência ao neotecnicismo. “Este neotecnicismo se estrutura em torno a três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização. No centro, está a ideia do controle dos processos, para garantir certos resultados definidos a priori como ‘standards’, medidos em testes padronizados”.

Esses reformadores econômicos (grupos financeiros nacionais e internacionais) influenciam nas políticas públicas educacionais, pressionam e se voltam para uma concepção “profissionalização” que, antes de dialogar com as históricas demandas de educadores/as e com a construção de um espaço de autonomia profissional, atenda a desempenhos e competências estipuladas por modelos econômicos estrangeiros, como os da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, a OCDE.

De acordo com Helena de Freitas

A versão divulgada pelo conselho é a expressão maior do descaso e do desprezo de uma instância de estado como o CNE, no trato com as entidades da área, a aversão permanente aos movimentos organizados e às divergências, uma vez que a resolução aprovada no último dia 07 de novembro, a se confirmar a versão “não oficial” divulgada pelo próprio CNE, não mantém absolutamente nenhum dos

artigos das DCNs de 2015. Além disso, as Competências Profissionais Docentes – Gerais e Específicas, anexas a proposta de Resolução – são exatamente as mesmas do documento elaborado pelo MEC ainda no governo anterior e referenciadas em experiências de países nos quais as reformas fracassaram, como Austrália e Chile (2019, s.p.).

As proposições de caráter tecnicista e praticista da BNCF estão consignadas no corpo do parecer CNE/CP Nº: 22/2019 que estabelece em seu art. 11, II, que as licenciaturas terão, de sua carga horária mínima de 3.200 (três mil e duzentas) horas, “1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos” (MEC, 2019).

O Conselho Nacional de Educação não demorou em apresentar uma formação sem espaço para a discussão do currículo escolar e adotou uma premissa de um falso consenso da sociedade brasileira para impor uma formação docente regulada e desumanizada.

Essa formação encontra eco teórico em uma concepção extremamente pobre e desumanizadora apresentada por Michael Young, em seu artigo “O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas”, nos seguintes termos:

Currículo e pedagogia, sugiro, precisam ser vistos como conceitualmente distintos. Referem-se às responsabilidades distintas de formuladores de currículo e de professores, e cada um depende do outro. Enquanto os professores não podem, eles próprios, criar um currículo, mas precisam dele para guiá-los no que devem ensinar, os formuladores de currículos apenas podem estipular os conceitos importantes aos quais os alunos precisam ter acesso. Os formuladores de currículo contam com os professores para motivar os estudantes e transformar esses conceitos em uma realidade para os alunos. (2011, p. 613).

A lição de Young, ao que parece, vem sendo cumprida à risca com a entrega às comissões de “especialistas” a construção de toda a política curricular do país com o desprezo pelo papel de educadores e educadoras nesta construção. Estes seres “iluminados” colocam-se acima das disputas, diversidades e experiências escolares para ditar/formular currículos que guiarão os sujeitos da escola. Vale frisar que “os professores não **podem** criar um currículo”, pois isto cabe aos formuladores, que, por Young (2011), foram denominados especialistas.

Daí recorrermos aos escritos de Freire, ainda na década de 60, que advertia

A produção em série, como organização do trabalho humano é, possivelmente, um dos mais instrumentais fatores de massificação do homem no mundo altamente técnico atual. Ao exigir dele comportamento mecanizado pela repetição de um mesmo ato, com que realiza uma parte apenas da totalidade da obra, de que se desvincula, “domestica-o”. Não exige atitude crítica total diante de sua produção. Desumaniza-o. Corta-lhe os horizontes com a estreiteza da especialização exagerada. Faz dele um ser passivo. Medroso. “Ingênuo”. [...] Toda prática, então, de que possa resultar a amenização da ruptura entre o homem e a sua obra, característica da produção em série, ajudará incontestavelmente a preservar a transitivação da consciência (2005a, p. 97).

Explicitamente este processo mecanizado imposto a partir da onipotência dos especialistas alinha-se com o mito salvador que promete guiar educadores e educadoras através do mar de impotência, incapacidade ou, mesmo, ignorância na difícil travessia em direção à suposta qualidade da educação. Esses “Moisés”, em que devemos confiar, são os especialistas formuladores de currículos centralizadores que se articulam com interesses privados no sentido de reduzir a qualidade da educação aos ditames padronizadores de exames externos. O que tanto as políticas curriculares quanto o currículo de Young articulam é a fé na autoridade sagrada dos especialistas e seus textos.

Resta-nos recorrer novamente à assertividade dos escritos freireanos:

Um dos equívocos funestos de militantes políticos de prática messianicamente autoritária foi sempre desconhecer totalmente a compreensão do mundo dos grupos populares. Vendo-se como portadores da verdade salvadora, sua tarefa irrecusável não é propô-la mas impô-la aos grupos populares (2015, p. 80).

Nesse sentido, educadores e educadoras são desumanizados na sua capacidade de criação e recriação curricular para serem sujeitos de metodologias. Trata-se da imposição de uma cultura do silêncio curricular que Freire (2005) descreveria como a interdição de educadores e educadoras dizerem a sua palavra, de se manifestarem como sujeitos da *práxis* curricular.

A partir desta percepção, a “cultura do silêncio”, que se gera na estrutura opressora, dentro da qual e sob cuja força condicionante, transforma educadores e educadoras em “quase-coisas”, ao privar a condição de sujeitos da *práxis* curricular em razão da obrigatoriedade de seguir o guia formulado por outrem. Subverte-se inclusive as características enumeradas por Freire (2005, p. 68) de uma Educação Bancária, pois agora não é o educador que sabe e o educando que não sabe; não é o educador o que diz a palavra e os educandos os que a escutam docilmente; não é o educador o que opta e

prescreve sua opção e os educandos os que seguem a prescrição; não é o educador o que atua e não são os educandos os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; ou, por fim, não é o educador o sujeito do processo e os educandos, meros objetos.

Necessária uma releitura da Educação Bancária nos seguintes termos:

- a) o especialista que sabe e o/a educador/a e educando/as que não sabem;
 - b) o especialista é o que diz a palavra; o educador/a e o educando/a, os que a escutam docilmente;
 - c) o especialista é o que opta e prescreve sua opção; o educador/a e o educando/a os que seguem a prescrição;
 - d) o especialista é o que atua no campo curricular; o educador/a e educando/a, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do especialista;
 - e) o especialista escolhe o conteúdo programático; o educador/a e educando/a, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- ou, por fim, o especialista, finalmente, é o sujeito do processo curricular; o educador/a e educando/a, meros objetos.

No entanto, não basta denunciar ou desejar uma outra formação de educadores e educadoras. Ao desvelar as ideais autoritárias em curso, o compromisso deve se voltar também para a partilha de reflexões sobre o que fazer na educação. Não sob um manto messiânico ou salvacionista, mas, de forma dialógica, contribuir para uma *práxis* educativa articulada com a resistência e enfrentamento de políticas padronizantes que alienam o/a educador/a de sua atividade.

Currículo e Formação de Educadores/as a partir de um experienciar democrático

A pedagogia do oprimido é uma teoria de resistência contra-hegemônica que, em tempos de intensificação do controle e das prescrições curriculares, constitui-se, verdadeiramente, como pensamento insurgente. Nunca é demais lembrar que, como diz Walter Benjamin (1985, p. 226), “a tradição dos oprimidos nos ensina que o ‘estado de exceção’ em que vivemos é na verdade a regra geral. Precisamos construir um conceito de história que corresponda a essa verdade”.

O estado de exceção, em que a naturalização do autoritarismo se faz em nome da democracia, merece ser enfrentado tanto na dimensão de sua denúncia quanto do anúncio

do inédito-viável e suas utopias, pois sobre bases freireanas é possível vislumbrar uma formação docente a partir da *práxis* emancipatória e dialógica. Um outro conceito de formação de educadores e educadoras é possível, urgente e necessário, assim como uma outra concepção de educação.

Apesar de Paulo Freire ser o patrono da Educação brasileira, esta homenagem não se concretiza em políticas educacionais no contexto brasileiro, ou seja, seu pensamento se opõe às políticas públicas curriculares oficiais — de caráter antidialógico e autoritárias — que se constituem como hegemônicas. Estas são propostas curriculares conclusas e acabadas que prescindem do diálogo com os sujeitos da escola. Já a perspectiva freireana nos traz uma visão curricular fundada no diálogo e na defesa dos sujeitos como protagonistas.

Como acentuam Saul e Saul,

A formação de educadores é um tema amplamente discutido por Paulo Freire, sob diferentes ângulos. A sua construção sobre esse tema derivou-se, ao mesmo tempo, de inspirações de sua prática, de diálogos que manteve com educadores em redor do mundo e de suas convicções sobre a relevância da formação no ato de educar (2016, p. 24).

Esta preocupação articula-se com a centralidade que o diálogo e a *práxis* tomam no pensamento freireano. A essa centralidade, que demanda uma articulação permanente ao pensar numa formação com qualidade social e emancipatória, denominamos aqui como um *experienciar democrático* que se coloca diante de situações-limites na construção de um inédito viável que se faz na resistência e na utopia. Resistência que se realiza em face do autoritarismo e utopia necessária para um enfrentamento com alternativas.

E, em Freire (2005b), precisamente na obra *A Educação na Cidade*, de 1991, que temos os princípios para um *experienciar democrático* da formação de educadores e educadoras. Segundo o educador pernambucano,

1. o educador e a educadora são os sujeitos de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la;
2. a formação de educadores e educadoras deve instrumentalizá-los para que eles criem e recriem a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano;
3. a formação de educadores e educadoras deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e refaz;

4. a prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, como se dá o processo de conhecer;
5. o programa de formação de educadores e educadoras é condição para o processo de reorientação curricular da escola;
6. o programa de formação de educadores e educadoras terá como eixos básicos:
 - I. a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica;
 - II. a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores e educadoras nas diferentes áreas do conhecimento humano;
 - III. a apropriação, pelos educadores e educadoras, dos avanços científicos do conhecimento humano que possa contribuir para a qualidade da escola que se quer (FREIRE, 2005b).

A partir da compreensão de que os educadores e educadoras são sujeitos da prática e que não há desprezo pelos avanços do conhecimento humano, a defesa por uma formação de educadores e educadoras fundada no experienciar democraticamente deve ter a política de base nacional curricular em um lugar de possibilidades e não de imposição. Este experienciar busca se aproximar dos sujeitos da práxis, que fazem, pensam e sentem o currículo. É a práxis que coloca em marcha os sujeitos do currículo que refletem coletiva e criticamente acerca das possibilidades curriculares para, problematizando-as, perceber seus limites e possibilidades diante das realidades vivenciadas e experimentadas. Este movimento dialético só se realiza quando provoca os sujeitos às novas reflexões, teorizações e reinvenções curriculares. Não é o desprezo pelo acúmulo realizado a partir de pesquisas e experiências que se traduzem em propostas totalizantes, mas compreender essas propostas como hipóteses dentre as várias construções e tramas possíveis. A práxis, portanto, não é resultado da obra de iluminados e seus textos dogmáticos, mas produto e, ao mesmo tempo, produtora de ações-reflexões, vivenciadas e sentidas nas realidades postas.

Parafraseando Freire (2005), a partir da *Pedagogia do Oprimido*, quem, melhor que os educadores e as educadoras, se encontrará preparado para entender os significados das prescrições autoritárias e opressoras? Quem, mais que eles e elas, podem compreender a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela *práxis* de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela.

A *práxis* curricular, a partir do pensamento freireano (FREIRE, 2005), funda-se, portanto, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, sendo fonte de conhecimento reflexivo e criação. Diante dos desafios prescritivos, é necessária uma *práxis* revolucionária para poder se opor à *práxis* das elites dominadoras que se arbitram políticas para serem executadas por sujeitos que se coisificam nessa relação vertical. E é compreensivo que assim seja, pois são quefazeres antagônicos. Será somente através da *práxis* que educadores/as e educandos/as superarão um estado que insiste em compreendê-los como objetos e assumirão o papel de sujeitos do currículo.

Esse experienciar democrático na formação de educadores e educadoras, comprometidos com a perspectiva freireana, demanda, obviamente, o diálogo. É por um diálogo que transcende a participação e torna-se fundamento da *práxis* que o experienciar faz-se democrático e dialético.

O experienciar se distancia, explicitamente, de decisões autocráticas e verticalizadas, bem como de reflexões individuais que se colocam como salvacionistas. O experienciar não é ato que prescinde do *Outro* e, muito menos, se faz sobre e/ou para o *Outro*. A partir de Freire, a defesa se faz por um experienciar democrático e, portanto, dialógico. Na indissociabilidade *práxis*-diálogo, a concepção de currículo articula as experiências, conhecimentos e saberes de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. O currículo se concretiza na relação problematizada que envolve o mundo vivido, sendo esta problematização não um *a priori* do especialista, dos educadores/as e dos educandos/as, uma vez que todos são sujeitos com suas leituras de mundo.

Categoria central no pensamento freireano, o diálogo deve ser fundamento e não instrumento de cooptação, estando na raiz da construção do projeto educativo libertador. Ao se opor à cultura do silêncio, a educação dialógica e, portanto, problematizadora, possibilita a pronúncia da *Palavra* que não se constitui em verbalismo, mas em testemunho de vivências.

É através do diálogo que percebemos o nosso inacabamento e desvelamos políticas curriculares autoritárias que se apresentam como autossuficientes.

Como explica Freire:

A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes

absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais. Não há também, diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens (2005, p. 93).

Se há um *a priori* na construção de currículos, este deve se centrar na fé nos sujeitos da práxis, estejam eles na Educação Básica, estejam no Ensino Superior. O ato de criação e recriação é potencialidade humana e não segredo de especialistas.

Ao pensar em políticas de bases nacionais comuns, podemos pensar na construção já realizada pelos sujeitos da práxis educativa em seus mais variados níveis de atuação e experiências. Este pensar proporciona uma valorização das diversas experiências e conhecimentos acumulados. No entanto, o que é básico para as bases é o diálogo democrático entre os sujeitos. Sem hierarquias entre os sujeitos da práxis, abrimos espaços e tempos para um experienciar democrático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ora, a imposição de currículos legitimados por prescrições oficiais e fundados em uma concepção salvacionista deve ser desmistificada e dessacralizada. Seus autores/especialistas não são mitos e seus textos não são sagrados. Necessário o crivo da *práxis* para problematizá-los criticamente e os superarmos. No entanto, não devemos incorrer em um processo anti-dialético, ou seja, busquemos pensar a *práxis* sob a perspectiva do inacabamento e inconclusão a partir da. As sínteses devem ser problematizadas, igualmente, sob o risco de incorrer em ressacralização de novos currículos.

O diálogo entre sujeitos é o patamar para o processo de humanização e condição necessária para uma práxis emancipatória. O diálogo realiza-se no risco e não nas certezas salvacionistas. Não é uma solução mística para todos os problemas que os currículos e a Educação enfrentam. Mas é o fundamento para um novo experienciar democrático que se rompa com a equivocada noção que educadores/as e educando/as não têm o que dizer sobre currículo.

A virada da política de diretrizes para a de bases nacionais comuns nos provoca a resistir e afirmar os espaços de formação como espaço para o desenvolvimento de currículos. A padronização imposta pelas bases é mais uma política promovida pelos

anseios neoliberais que desejam uma Educação escolar de acordo com seus interesses. Por isso, é necessário o desvelamento desses interesses e a que/quem eles servem. Sob a égide de uma teoria crítica de fundo freireano, a resistência se faz tanto na compreensão da situação-limite colocada quanto com o avanço na disputa com os *inéditos-viáveis*. É na utopia humanizadora do processo educativo que se realiza a criação de currículos. Faz-se na utopia, pois falamos de sonhos possíveis, e fala-se em humanização, pois temos na centralidade dos sujeitos o desenvolvimento do processo.

A urgência se faz na construção de currículos transitivos e dialógicos que não tenham medo de educadores/as e educandos/as. Através de um experienciar democrático se busca, pela indissociabilidade da práxis e do diálogo, potencializar a compreensão de uma realidade, que merece ser problematizada, e a sua intervenção. A base para construção de currículos democráticos reside na formação democrática, no diálogo entre os sujeitos, no acesso às várias hipóteses de currículo e na resistência forjada pela busca do *ser mais* e do *saber mais*.

Referências

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, jul./dez., 2001.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. Vol. I. Trad. Sérgio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BÍBLIA. Êxodo. Português. *In.*: **Bíblia sagrada**: edição pastoral e catequética. São Paulo: Edição Clarentiana, 2002, p.101-144.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 01 jun. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.131**, de 24 de novembro de 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm. Acesso em: 01 jun. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 01 jun. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação – PNE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 01 jun. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Novo Ensino Médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 01 jun. 2021.

CIAVATTA, Maria. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a01v17n49.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Conselhos de Educação: fundamentos e funções. **RBPAE**, v.22, n.1, p. 41-67, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/18721>. Acesso em: 03 mai. 2021.

FREIRE, Paulo. O partido como educador-educando. In: DAMASCENO, Alberto et al. **A educação como ato político partidário**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2013.

FREITAS, Helena C. L. de. Falsos consensos sobre a BNC de Formação. Formação de professores – **Blog da Helena**. 2019. Disponível em: <https://formacaoProfessor.com/2019/11/24/falsos-consensos-sobre-a-bnc-da-formacao/>. Acesso em: 20 de jun. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Centro de Estudos Educação e Sociedade**, vol. 33, n. 119, 2012.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho nacional de educação. **Parecer CNE/CP n. 02**, de 22 de dezembro de 2017. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jun. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho nacional de educação. **Parecer CNE/CP n. 04**, de 17 de dezembro de 2018. Base Nacional do Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jun. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho nacional de educação. **Parecer CNE/CP n. 22**, de 07 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). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016.

YOUNG, Michael F.D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, set.-dez., 2011.

Submetido em 21/06/2021

Aprovado em 12/07/2021

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)