

Políticas antidocência e a docência curriculante como reexistência formacional

Denise Moura de Jesus Guerraⁱ

Roberto Sidnei Macedoⁱⁱ

Resumo

O presente artigo apresenta argumentos advindos de pesquisas teóricas, análises de ações, bem como construções conceituais, nas quais explicita-se o que denominamos de *políticas antidocência e docência curriculante*. No primeiro movimento analítico/conceptivo realizamos críticas dirigidas às políticas de currículo e formação de professores que consideramos anacrônicas e instrumentalistas por não realçarem a valorização do trabalho e das aprendizagens docentes. Tomamos como exemplaridade a BNC-formação. No segundo movimento analítico/conceptivo, alçamos a valorização da atuação docente à condição de *docência curriculante*, porquanto identificamos nessa construção conceitual uma potência que carrega consigo pautas de reexistência vinculadas à qualificação da formação docente de uma perspectiva democrática e emancipacionista.

Palavras-chave: políticas de currículo; formação; docência.

Anti-teaching policies and curriculum teaching as educational re-existence

Abstract

This article presents arguments derived from theoretical research, analyses of actions, and conceptual constructions through which we describe anti-teaching policies and curricular teaching. In the first analytical/conceptual step, we made a list of criticisms directed at curriculum and teacher training policies that we consider anachronistic and instrumentalist for failing to emphasize the value of teachers' work and learning. We took the BNC-training as an example. In the second analytical/conceptual step, we highlight the recognition of teaching practice when linked with curricular teaching. In this conceptual construction, we identify a power that incorporates re-existence agendas related to teacher training qualification from a democratic and emancipationist perspective.

Keywords: curriculum policies; training; teaching.

ⁱ Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. E-mail: demouj@gmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-57457974>.

ⁱⁱ Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Paris 8 - Vincennes à Saint-Denis e Pós-Doutorados em Currículo e Formação pelas Universidade de Fribourg-Suíça e Universidade do Minho-Portugal. Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. E-mail: rsmacedo@outlook.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5350-5999>.

Políticas antidocência y la docencia curricular como reexistencia formativa

Resumen

Este artículo presenta argumentos basados en investigaciones teóricas, análisis de acciones y construcciones conceptuales que buscan explicar lo que denominamos políticas antidocencia y docencia curricular. En el primer análisis, criticamos las políticas de currículo y formación docente por ser anacrónicas, pragmáticas y no resaltar el trabajo y el aprendizaje docente. Usamos la BNC-formación como ejemplo. En el segundo análisis, destacamos la importancia de elevar la actuación docente a la categoría de docencia curricular, ya que vemos en esta conceptualización una fuerza impulsora de movimientos de resistencia, vinculados a la mejora de la formación docente desde una perspectiva democrática y emancipadora.

Palabras clave: *políticas de currículo; formación; enseñanza.*

1 INTRODUÇÃO

Em tempos de políticas de “curricularização” e seus fetiches instrumentalistas dirigidos ao campo pedagógico e à formação de professoras(es), entre outros campos educacionais, de uma perspectiva outra, professoras(es) implicam-se ética e politicamente nas suas atuações do dia a dia com os saberes curriculares eleitos como formacionais. Interessante disputa para pensarmos as questões e pautas curriculares dos nossos dias. É assim que professoras(es) (re)criam saberes, fazem opções sobre suas pertinências e relevâncias e, a partir dessa condição, (con)vivem numa bacia semântica intercrítica sobre esses saberes, na medida em que o currículo passa a ser o fundante para suas decisões sobre a formação dos seus estudantes, para si e para os seus colegas de trabalho.

Faz-se ainda necessário realçar que, desconhecendo essa condição, é recorrente como políticas públicas de currículo e formação de professoras(es), a exemplo a BNC-formação e, mais recentemente, a minuta sobre a formação inicial de professoras(es) publicizada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), transformam o *trabalho curricular* de professoras(es) num epifenômeno ou mesmo por diversos interesses, negam e viram as costas para essa condição inarredável da atuação docente na relação com os saberes eleitos como formativos.

2 SOBRE AS POLÍTICAS ANTIDOCÊNCIA E A EMERGÊNCIA DA BNC-FORMAÇÃO

As questões relacionadas ao currículo e à formação de professoras(es), quando problematizadas, nos permitem compreender as políticas e seus sentidos tomando como referência o exercício da docência, ao mesmo tempo em que nos possibilitam a produção de ações/propostas para a formação inicial ou continuada nos cursos de graduação e no âmbito da Educação Básica. Conforme Gatti *et al.* (2019, p. 17), “Ao problematizar as questões ligadas à formação de professores e ao trabalho docente, objetiva-se a criação de condições de mudanças, uma vez que não se está problematizando por deleite abstrato.”

Vale dizer que é no âmago das manobras parlamentares e jurídicas que culminou com o processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, que se evidencia mais um cenário de regressões político-sociais no Brasil. Vale ressaltar ainda que foi nesse contexto de agravamento das desigualdades sociais, da tentativa de destruição/descarte de conquistas históricas relacionadas às justiça sociais emancipacionistas na educação, bem como do aplicacionismo político-pedagógico produzido nas asas das regulações intensificadas (MACEDO, 2021) que a política curricular de formação inicial de professores se instituiu no cenário educacional brasileiro, a exemplo a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (CNE, 2019).

Assim, numa construção acelerada e sem escuta e debate com as universidades, com professores da educação básica e com setores da sociedade civil interessados pela temática da formação de professores, foi aprovada, no final de ano de 2019, pelo CNE, a Resolução em referência, e que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, assim como institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). No mesmo viés, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (CNE, 2020), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Importante salientar o intrínseco alinhamento e a subordinação dessas Resoluções à Base Nacional Comum Curricular para a educação básica

(BNCC), bem como as tentativas e manobras de impedimento à implementação da Resolução CNE/CP nº 2/2015 (CNE, 2015), fato amplamente debatido por entidades¹ como Anfope, Anped, Andipe, ABdC, Forumdir, Forparfor, Forbibid, entre outras ligadas à formação de professores e pautas do campo educacional.

As normativas em ênfase, lastreadas por concepções conservadoras e instrumentalistas, impõem uma cultura curricular pautada no fetiche por organizadores curriculares, tendo como foco a concepção de currículos por competências, toscamente concebidos a partir da apropriação dessa concepção de modelo curricular tomando a BNCC como referência.

A esse respeito, Macedo (2016, p. 18) reflete:

Vale ressaltar, ainda, que o currículo se configura num claro espaço de identificações, de lutas e de disputas, que requer conversações curriculantes intensas e complexas em níveis da valoração do que seria um currículo de possibilidades formativas, dado que o formativo implica em (in)tensa valoração e em conquistas por qualificação.

Nesse veio crítico, evidenciamos alguns aspectos de impactos na educação das duas Resoluções demarcados pelo “Movimento REVOGA BNC-Formação, Manifesto da Frente Revoga BNC-Formação pela retomada da Res. 02/2015!”

- a) a imposição da ultrapassada Pedagogia das Competências e Habilidades que preconiza uma concepção pragmática e reducionista de formação e de docência, centrada em processos de (de)formação com ênfase na padronização, centralização e controle, ferindo os princípios da pluralidade de concepções e a autonomia didático-científica das Universidades, presentes em nossa Constituição Federal de 1988 e na Lei 9.394/96.
- b) a redução do magistério a simples função de tarefeiros e instrutores, induzindo à alienação da categoria e ao expurgo da função social da escola e da formação, como a BNCC e a Reforma do Ensino Médio propugnam, impossibilitando a construção de projetos formativos próprios e criativos, e esvaziando de significado a formação de crianças, adolescentes, jovens, e pessoas adultas e idosas na escola e de professores/as nos cursos de licenciatura;
- c) a secundarização do processo de construção do conhecimento pedagógico e científico e sua socialização, a articulação teoria-prática e a sólida formação teórica e interdisciplinar, ferindo o necessário equilíbrio curricular. Esse modelo impõe uma distribuição de carga horária e tempo e um percurso formativo uniforme, em clara inversão epistemológica;
- d) a desconsideração da autonomia das IES e de seus Colegiados de Curso na definição da concepção, sequência e ordenação dos conteúdos curriculares necessários à formação.

Conforme consta no referido manifesto, a revogação da Resolução CNE/CP 2/2015 (CNE, 2015) ocorreu enquanto ainda se encontrava dentro do prazo estipulado para a adequação dos cursos. Em algumas instituições, esse acontecimento tem trazido incômodos e descontentamentos e descontinuidades em relação à reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos elaborados e aprovados pelas comunidades acadêmicas em fase final de tramitação nas instâncias superiores das instituições de ensino superior: Núcleo de Desenvolvimento Estruturante (NDE), Colegiados e Congregação das Unidades de Ensino. É o que narra uma das técnicas do Núcleo de Currículo responsável pela análise de Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Universidade Federal da Bahia:

A reestruturação curricular, que incide em atualização do PPC de um curso de graduação, é um processo de alta complexidade, demanda participação coletiva, democrática e ativa de todos. Por essa razão, é preciso considerar o emprego de tempo, energia, recursos materiais e imateriais para a discussão sobre as propostas, revisões, debates e deliberação por todas as instâncias administrativas e pedagógicas da Universidade. Todos esses fatores são intrínsecos à elaboração de um PPC, que pode levar meses para ser finalizado. Assim, retroceder para adequar às novas Diretrizes pode levar ao sentimento de frustração e desmobilização coletiva, principalmente, se as novas Diretrizes não são condizentes com os princípios e objetivos propostos pela Diretriz revogada. Acrescenta-se ainda a ausência de temas e conteúdos considerados relevantes pelas Diretrizes de 2015 (Resolução CNE/CP 02/2015) e que foram omitidos pela BNC-formação, como por exemplo, respeito à diversidade de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a ausência das atividades complementares como componente curricular importante para formação. Essas omissões geraram o sentimento de que não são relevantes e que poderiam ser retirados do currículo².

Depreendemos das problematizações inscritas nos debates críticos sobre a Resolução CNE/CP n. 2/2019, que é no cotidiano das práticas e formulações curriculares-formativas, no contexto da formação inicial e continuada, que somos desafiados a produzir currículos e suas políticas. Assim, frente a uma onda *antidocência* nocivamente arquitetada e orientada pelo conservadorismo instrumentalista, entendemos que coletivos de professores podem desjogar o jogo em prol de uma formação socialmente valorada, fecunda de encontros e de *com-versações* em prol da profusão de uma *docência curricular*.

3 A FETICHIZAÇÃO NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No contexto e no movimento desse gosto pelos fetiches-panaceia, num salto temporal para o que estamos vivendo hoje em termos de política de currículo e formação, a partir de um claro processo de produção de identificações transingulares que vão atravessando as pautas das políticas educacionais entre nós, a fetichização nas/das denominadas políticas e suas consequências generativas tornam-se uma assombração para educadoras(es) críticas(os) do instrumentalismo curricular e sua vontade de regulação: surge aqui o já criticado reino mágico das *competências* como uma concepção educacional e como um organizador curricular-formacional. A propósito, em outubro de 2016, numa entrevista concedida ao Programa Roda Viva, Perrenoud rebate o argumento realizado por uma das representantes da Secretaria de Educação Fundamental do MEC presentes na entrevista, ao afirmar o papel orientador das competências para toda e qualquer política educacional e de formação a ser efetivado no Brasil pelo Ministério. Com alguma veemência, Perrenoud responde que sua concepção de competências implicava uma visão globalizante e relacional de saberes, habilidades e valores, tomando como referência contextos educacionais concretos, assim como não fora pensada com o intuito de totalizar políticas educacionais. O autor complementa o seu argumento, explicitando que jamais as competências, na sua concepção, poderiam ser reduzidas a um conjunto de habilidades descoladas das questões complexas do mundo do trabalho, da diversidade e dos valores educacionais. Há que pontuar, entretanto, que em várias obras do autor citado, sobre as competências nos campos do currículo e da formação, incluindo a formação de professoras(es), as competências como perspectiva educacional sofrem de uma clara inflexão deontica (Perrenoud, 2000, 2004).

Mesmo nesse contexto de argumentos, debates e críticas, a concepção de competências emerge como mais uma panaceia ampliada nas políticas de currículo e formação, porquanto intenciona abarcar todo o sistema educacional, criando para tal regulações que visam garantir respostas coerentes com essa perspectiva. Pautam, portanto, políticas curriculares e de formação, avaliação da aprendizagem, avaliações institucionais, formação inicial e continuada de professoras(es), concepção e avaliação de cursos, concepção e estruturação de livros, materiais didáticos, etc. Deonticamente a fetichização da política de currículo e formação se

torna uma regulação sem explicitações solidárias nos seus documentos. Há que se ressaltar, porém, que os estudos do campo curricular têm desenvolvido e largamente disponibilizado para estudos e proposições curriculares mais de uma dezena de “modelos” de currículo com possibilidades de articulação formacional intercristica entre eles, levando em conta a diversidade e a complexidade do saber escolar e seus contextos, bem como das aprendizagens educacionais e suas circunstâncias trabalhadas pelas(os) professoras(es) (Moreira; Silva, 1995). Apesar dessa disponibilidade, o purismo identitário curricular e formacional se repete com uma significativa força estandardizada e homogeneizante.

Como forma de simplificação, percebe-se, ademais, como a apropriação das teorias que tratam de organizadores curriculares chegam de forma reduzida aos cenários educacionais e à formação de professoras(es). Por exemplo, na BNCC (CNE, 2017) e suas recomendações veiculadas pelo Programa ProBNCC – Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), assim como as diretrizes de formação da BNC-Formação (CNE, 2019), as competências são dissolvidas no instrumentalismo do desenvolvimento de habilidades. Faz-se necessário alertar que essa simplificação é o modo pelo qual as políticas de currículo e formação no Brasil construíram suas propostas, a partir das suas – havemos de convir - equivocadas apropriações das competências como princípio educacional e organização curricular e formacional.

Observa-se ainda não existirem, nessa perspectiva de política de currículo e formação de professoras(es), quaisquer compromissos com as explicitações e os debates públicos no que se referem às escolhas vinculadas a princípios curriculares e formacionais, conceitos cultivados, orientações e recomendações. O fetiche que simplifica e totaliza se impõe, promete, regula e aponta para resultados esperados. Ademais, ao criar essencialismos identitários, tende ao discurso do purismo sociotécnico em termos de política de currículo e formação, visto que trabalha intensamente para produzir “idolatrias” como nos explicita Pinar (2014). De forma deontica, como vimos realçando, aponta os métodos que levarão aos resultados prometidos pelos ditames da política. Como uma concepção funcionalista de currículo e de política de currículo e formação, perspectivam gestoras(es), professoras(es), coordenadoras(es) e estudantes como se fossem “idiotas culturais” das questões curriculares e formacionais, porquanto despreza suas diversas e importantes experiências, assim como suas conquistas

nesses campos e seus entrecimentos. Inspirada na Etnometodologia de Garfinkel (1976), essa é uma crítica aguda realizada pela *Teoria Etnoconstitutiva de Currículo* (MACEDO, 2016), principalmente dirigida aos modos funcionalistas de se perceber a organização e a dinâmica curricular-formacional. Nesse horizonte, os diversos atores e atrizes curriculantes do mundo educacional, com atenção destacada (às) aos professoras(es), seriam epifenômenos, ou seja, existem, mas não têm tanta importância para a funcionalidade da política curricular e suas propostas formacionais. Apontam, em geral, para a “aplicação”, a “adaptação” e a “adequação” curricular. Com essa visão, as *com-versações* curriculantes restringem-se aos fetiches das propostas de grupos de governo. Aqui, o longo ditame de se *pensar/fazer* currículo e propor formação sem o outro se transfigura no *modus operandi* das políticas de currículo e formação dos tempos presentes.

Nos termos da fetichização que simplifica e totaliza, currículos e propostas formacionais por competências pretendem-se um *fetichismo-panaceia* com ressonâncias excludentes, porquanto questões vinculadas à diferença e à diversidade estão, em geral, ausentes, não cabem, portanto, como pauta curricular e proposta formacional. Assim, em documentos como a Resolução CNE 2/2019, a denominada BNC-Formação, a concepção de formação de professoras(es) é reduzida a dispositivos de mediação pedagógica. Instrumentalista, está longe de pensar tanto a formação docente vinculada às diversas dinâmicas do trabalho e da profissionalização, suas lutas e histórias de vida, quanto às dinâmicas propositivas das entidades que historicamente os/as representam. Ademais, formação no sentido amplo e plural, ou seja, como pauta sociotécnica, ontológica, epistemológica, ética, política, estética e cultural, como experiência irreduzível, acontecimental e laboral, torna-se ausência. Encontra-se nesse movimento outro fetiche como simplificação totalizante, entrecido às pautas das políticas de currículos e formação atuais: a compreensão e o gosto pela avaliação como regulação intensificada e a produção de eficiência compreendida pelo viés dos interesses do capitalismo do século XXI.

Essa questão merece uma compreensão atenta, faz-se necessário realçar, levando em conta os interesses históricos em fazer do currículo e da formação de professoras(es) pautas e práticas reguladas pelos mercados e seus apelos fetichizantes de consumo

É comum ouvirmos em meio aos argumentos – em geral avessos à intercrítica elucidativa e propositiva – que sustentam as atuais políticas de currículo e formação que “currículo é tudo que acontece e move a escola”; que “currículo por competências *é a melhor*

opção política para orientar e compor práticas formacionais”; que “formação eficiente é a resultante de currículos bem adequados ou adaptados às competências requeridas pelas políticas de currículo tecnicamente elaboradas”. Dificuldades de compreender o campo curricular-formacional, suas complexidades, suas especificidades e entretecimentos *teóricopráticas*? Talvez. Presença de ressonâncias da configuração de fetiches, pelas vias de políticas de sentido simplificadas e totalizantes? Essa é a preocupação fundante deste nosso escrito.

Em síntese, a partir das nossas inspirações e dos nossos argumentos curriculares e formacionais crítico-constitutivos, concluímos – neste escrito – que o fetiche como uma metáfora curricular é bom para *reexistirmos* e para *transvermos* cultural e intercriticamente, o movimento propositivo das atuais políticas de currículo e formação oficiais, assim como as estratégias dos diversos movimentos e ações que *reexistem* diante dessas políticas. Nas especificidades das nossas preocupações, aqui descritas e discutidas, realçamos como fetiches são fundantes nas políticas analisadas, a partir da produção das simplificações totalizantes e ressonâncias que instituem. Aliás, ampla e (in)tensamente contestadas em função do viés político que adotam e ao qual aderem.

4 A DOCÊNCIA CURRICULANTE

Se nas organizações educacionais currículos são cotidianamente instituídos, é porque coletivos de professoras(es) emergem como atrizes/atores, autoras/autores que, cotidianamente, produzem *etnométodos curriculares* com os quais trabalham os saberes que constituem os seus currículos de cada dia. Em síntese, no dia a dia da sua atuação, professoras(es) instituem *atos de currículo*. A questão é: como instituir *com* docentes políticas de formação entre outras ações, nas quais estudos e debates curriculares possam (re)criar as condições para que a *docência curricular* possa emergir de forma generativa e socialmente valorada? Como se postula então a condição realçada aqui proposta para a compreensão do que se configura como uma *docência curricular* e suas singularidades?

Partimos da premissa de que professoras e professores são (re)criadoras e (re)criadores cotidianos de *atos de currículos* (Macedo, 2013). Com essa competência, instituem práticas curriculares, definem situações e criam pontos de vista sobre currículos e seus atos. Da

perspectiva etnometodológica produzem cotidianamente *etnométodos curriculantes*, porquanto, levando em conta esse campo pedagógico, instituem descritibilidades, inteligibilidades, analisibilidades, sistematicidades, sensibilidades e afetividades curriculares. Não só fazem emergir suas alteridades, como, de uma forma ou de outra, criam *alter-ações* em relação aos saberes curriculares com os quais trabalham.

Levando em conta esse conjunto de argumentos, há algo muito caro ao Grupo de Pesquisa FORMACCE³ no qual atuamos, suas concepções, pesquisas e ações formacionais, envolvendo as questões, propostas e políticas curriculares com professoras(es). Trata-se do realce da importância política de professoras(es) e seus coletivos oportunizarem para si e para seus segmentos a experiência da *autorização*, tomando como premissa a condição da *docência curricular*. Para Ardoino (2012), a *autorização* implica no exercício fulcral de nos tornarmos autores de nós mesmos como sujeitos. Na experiência curricular, ao protagonizarmos ações, nos tornamos curriculantes. Esse argumento é fundante para compreendermos, no campo do currículo e da formação docente, a perspectiva das *com-versações curriculantes*. Trata-se, aqui, da possibilidade de professores experienciarem e instituírem competências intercíticas com os seus coletivos laborais, no intuito de protagonizarem ações e políticas curriculares a partir das instituições e contextos que atuam. Uma potência para descolonizarmos ações e políticas que acabam por conceber professoras(es) como epifenômenos do campo curricular. Ou seja, meros aplicadores de propostas e políticas de currículo.

Uma vez que pesquisadoras(es) do nosso Grupo de Pesquisa compreenderam que não há como tratar de currículo sem entretê-lo às questões da formação concebida como experiência aprendente individual, social e culturalmente irreduzível – mesmo que fundamentalmente relacional – há que realçar, pois, que aprendemos com nossa própria experiência laboral e com a experiência laboral de nossos colegas de trabalho. Essa irreduzibilidade quer dizer que quando aprendemos no dia a dia do nosso trabalho, exercitamos a inarredável condição de sujeitos e de atores e atrizes sociais vinculados aos nossos coletivos. Nesse caso e com essa condição, a experiência da formação emerge como provocação constante ao currículo como um dispositivo e um artefato pedagógico político-institucional. É nesses termos que toda experiência curricular demanda imaginarmos que estamos imersos numa proposta e perspectiva formacional (in)tensamente complexa, e que, ademais, devemos cuidar

de forma refinada e compromissada da criação dos saberes com os quais trabalhamos. Essa é a condição vivida e realçada de que toda experiência curricular e formacional é *perspectival*.

É a partir desses argumentos que emerge a concepção aqui construída de *docência curricular* (Macedo, 2024) configurada numa criação em espiral que contempla cotidianamente questões e pautas curriculares intercriticamente edificadas no âmago do trabalho docente. Trata-se de uma concepção que toca, da perspectiva da experiência curricular, em questões e pautas da ontologia docente e, também, nas suas ações sociotécnicas, políticas, éticas, estéticas e culturais implicadas às “coisas” do currículo, suas múltiplas questões, argumentos e – há que destacar – nos seus (in)tenso poderes.

Tomando a importante pauta da formação de professoras(es) envolvendo ou mesmo pontuando questões e pautas curriculares, sejam como ações formacionais ou como políticas de currículo e formação docente, o trabalho com a perspectiva da *docência curricular* nos obriga a pleitear para formação a própria experiência cotidiana e histórica das(os) professoras(es) na relação estabelecida com os saberes curriculares no âmago do trabalho docente e da sua profissionalização. Desse conjunto de situações nasce a condição do desenvolvimento de uma formação pautada intercriticamente a partir dos saberes docentes instituintes, referenciados no que estamos aqui denominando de *docência curricular*.

5 SOBRE A POLÍTICA INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA: UM DOCUMENTO REEXISTÊNCIA

Resultante do trabalho do coletivo de professoras(es) que compõem o Fórum das Licenciaturas da UFBA sediado na Faculdade de Educação, construído ao logo dos anos 2022-2023 – aproximadamente um ano de trabalho e debates - o documento denominado de *Política Institucional de Formação Inicial e Continuada de Professores(as) da Educação Básica da UFBA* foi aprovado e publicado através da Resolução 4/2023, do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal da Bahia (2023), disponível no site da Universidade no espaço destinado às Resoluções.

Na sua origem, a concepção da política em referência partiu de uma longa construção crítica do Fórum das Licenciaturas sobre a necessidade da UFBA criar um dispositivo

institucional que pudesse fazer frente às construções erráticas e inadequadas das políticas de formação de professoras(es) para a educação básica e que esse dispositivo documentado, além de se constituir numa fonte de orientação progressista pudesse emergir como uma forma de reexistência⁴ ao *ethos*, à ética e à política instrumentalista e conservadora que vem pautando o que denominamos de *políticas antidocência* (CNE, 2019, [2024])

Vejamos partes significativas da introdução do documento instituído pela Universidade Federal da Bahia, levando em conta nossos interesses de texto:

Nesses termos, essa pauta vem transformando-se, rapidamente, numa transversalidade de política de ensino, pesquisa, extensão e formação para nossas instituições. Faz-se necessário, ademais, realçá-la como um projeto político institucional de formação de professoras(es), que passa a se consubstanciar numa espécie de resistência política das universidades públicas diante da costumeira desvalorização da formação, do trabalho docente e da Educação Básica na história político-educacional brasileira. Dessa forma, esse documento é, *a fortiori*, um ato político em favor da qualificação da formação e do trabalho docente, configurado a partir do *ethos*, da ética e da política que caracterizam a história das universidades públicas brasileiras (Universidade Federal da Bahia, 2023, p. 1).

No documento em referência, defende-se que as políticas levem em consideração o debate entre as entidades representativas das(os) professoras(es); as ações de valoração do trabalho docente e a sua profissionalização; a organicidade da formação inicial e continuada; a valorização do estágio como lugar de trabalho e aprendizagens; as experiências interdisciplinares, multirreferenciais e transversais com os saberes inerentes à docência; a formação para a diversidade socioeducacional; uma base teórica e científica densa e consistente; a valorização da Educação Básica como pauta e questão formacional; a concepção de avaliação processual pautada no acompanhamento emancipacionista; a vinculação intercristica da formação às culturas; a relação dos saberes da formação com movimentos de internacionalização; as pautas curriculares constituídas a partir do mundo das ciências, do trabalho, da produção, da cidade, das artes, da cibercultura; o cuidado formacional com as transições entre Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; os saberes constituídos pelos movimentos sociais e suas diversas experiências educacionais.

Ademais, a política instituída de formação de professores da UFBA, nos seus princípios e diretrizes, destaca: I – a docência, como cultura, como trabalho e vida profissional em formação; II – a formação teórico-prática e base pedagógica comum; III – a indissociabilidade

entre ensino, pesquisa, extensão e formação; IV – a gestão educativa democrática e participativa; V – a articulação com as redes públicas de ensino; VI – o trabalho colaborativo; VII – a Escola como *locus* de formação profissional docente; VIII – a defesa da Escola, do trabalho e da formação docente, assim como do caráter público da educação; IX – a flexibilidade, pluralidade, autonomia, articulação e atualização. Enfatiza ainda: I – a docência como trabalho profissional que compreende especificidades e complexidades nas dimensões filosófica, sociológica, estética, ética e política, como identidade profissional em constante transformação pelo contínuo devir histórico; II – a formação docente como processo contínuo de aprender e ensinar as produções teórico-práticas da educação, contemplando a práxis e tendo, na práxis, o lugar de construção teórica; III – os saberes como construção histórico-social, produto e processo de relações socioambientais, socioeducacionais e culturais constituídas pela interação intersubjetiva, pelo reconhecimento de diferentes saberes, pelo conhecimento como constructo relacional circunstancializado nas experiências e realizações singulares dos sujeitos e seus segmentos socioculturais, bem como nas demandas populares e nos marcadores sociais das diferenças, classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade e deficiência. Esses princípios nutrem as seguintes diretrizes: compromisso social e democrático com as múltiplas e complexas necessidades sociais contemporâneas, dialogando e interagindo com a sociedade, valorizando a vivência comunitária/territorial e as demandas das redes públicas; observância das necessidades formativas, educacionais, sociais, culturais, identitárias e étnicas que circundam o campo profissional dos(as) professores(as) em atuação na Educação Básica; valorização de saberes das práticas docentes, da integração teoria/prática e das experiências formacionais, do trabalho inter, pluri e transdisciplinar, multirreferencial e crítico; articulação espaço/tempo entre componentes curriculares, ações curriculares em comunidade e ações integradoras extensionistas; promoção formativa de profissionais com perfil omnilateral, com conhecimentos, habilidades e saberes locais/globais nas dimensões científica, sociotécnica, pedagógica, ética, cultural, estética, política e espiritual (Universidade Federal da Bahia, 2023, p. 2).

Vê-se que o esforço propositivo do Fórum das Licenciaturas da UFBA, acolhido pelo seu Conselho Superior de Ensino (Consepe) e configurado numa resolução, torna-se uma construção de relevância incontestável para orientar as ações formacionais das suas licenciaturas,

haja vista a mais recente minuta (CNE, 2023) que trata de forma anacrônica e instrumentalista à formação inicial de professoras(es) e insiste em forjar diretrizes a serem submetidas à consulta pública, fundadas em “construções de gaveta”. Nesse caso, a UFBA e a sua Faculdade de Educação, tomando o seu documento institucional e o movimento coletivo da sua construção, já se coloca no campo das reexistências à atual e inconsequente minuta do CNE, reivindicando a sua completa revogação. Esse é um movimento em que a *docência curricular* se realiza por um coletivo de professores universitários que reafirma institucionalmente compromissos republicanos com a Escola Básica e suas/seus professoras(es).

6 A DOCÊNCIA CURRICULANTE A PARTIR DA ESCOLA BÁSICA: UMA FULCRAL EXPERIÊNCIA MUNICIPALISTA

Acolher uma teoria de currículo que se pretende teoria-ação curricular-formacional⁵ para ressignificá-la na concepção e implementação de uma política pública, concebida e implementada por professoras(as) da Educação Básica, configura-se em experimentações e realizações (in)tensamente generativas, como também numa oportunidade ímpar de se experienciar num coletivo docente curricular, autorizações e mediações curriculares intercricas (Macedo, 2016). Essa foi a opção feita pelo coletivo de professoras(es) do município de São Francisco do Conde-BA, ao iniciar a construção do seu Referencial Curricular num contexto abertamente crítico à BNCC e às políticas que traziam consigo suas orientações fundantes. É nesse contexto que optam também em debater o potencial formacional da *Teoria etnoconstitutiva de currículo (TEEC)* (Macedo, 2016), com o objetivo de subsidiar os encaminhamentos das suas realizações curriculantes.

Mais precisamente, há que se destacar que o coletivo de professoras(es) do município de São Francisco do Conde determinou-se a realizar, autonomamente, a política de concepção e construção do seu Referencial Curricular, em meio ao movimento estadual de implantação da BNCC e do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB). É a partir dessa decisão que o Grupo de Pesquisa FORMACCE/FACED/UFBA é convidado a participar desse processo de construção, na medida em que a Coordenação Pedagógica da Secretaria de Educação do município entendeu que os aportes teóricos, formacionais e metodológicos que esse Grupo de

Pesquisa desenvolve, poderiam agregar valor ao seu Referencial Curricular, em termos de concepção, construção e implementação, assim como aos seus encaminhamentos formacionais.

Realça-se, portanto, um encontro curricular-formacional singular e intercítico, no qual as realizações nascentes deram-se por (in)tensas *com-versações* curriculantes. Foi por essa itinerância formacional, intercriticamente propositiva, que se instituiu o Referencial Curricular Franciscano, construído com professoras(es) do município de São Francisco do Conde, durante todo o ano de 2019, num contexto de (in)tensas elaborações curriculares e formacionais, ricas em debates pedagógicos, políticos, históricos e culturais.

O município de São Francisco do Conde tem aproximadamente 39.802 habitantes, faz parte do recôncavo baiano e está localizado à beira do mar da Baía de Todos os Santos (Figura 1). O município é composto de uma sede com marcantes edificações coloniais e algumas ilhas que configuram os recortes dos ilhéus da Baía. Localiza-se distante 81,8 quilômetros da cidade de Salvador, o que lhe atribui uma influência marcante da Capital. Com população predominantemente negra, emerge desse contexto uma forma de vida singular em termos culturais, em face da presença realçada da religiosidade, da música, da arte, bem como dos modos cotidianos de viver, com forte vinculação cultural e política de movimentos afrodescendentes. Abriga uma população de renda média-baixa, apesar da presença no município da Refinaria de Petróleo Landulfo Alves, da qual o município depende significativamente em termos de geração de dividendos. O município possui 51 unidades escolares, da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, com 8.500 estudantes e, aproximadamente, 500 educadoras(es), entre professoras(es), coordenadoras(es) pedagógicas(os), psicopedagogas(os) e gestoras(es) escolares.

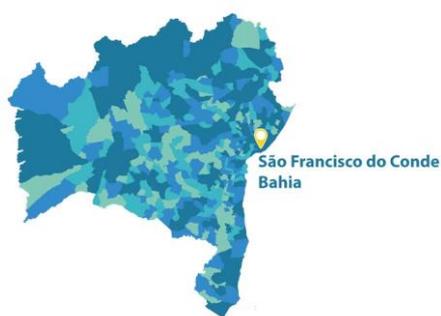


Figura1 - Mapa do estado da Bahia. Localização do município de São Francisco do Conde.
Fonte: IBGE (2022).

Vale dizer que em face da influência afrodescendente em São Francisco do Conde e no seu “Território de Identidade”, o recôncavo baiano, a cidade foi escolhida para abrigar a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), com significativa influência nos esforços para qualificar a educação do município, assim como constituir uma relação educacional constante com a África Lusófona.

Vale enfatizar ainda que essa política de currículo singular e singularizante⁶ do município de São Francisco do Conde abriu um capítulo e um desafio ímpar na “educação franciscana”, desde que assumiu a construção do seu Referencial Curricular Franciscano (RCF), fundamentalmente provocada pela aprovação e publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que instituíram e orientaram a implantação da BNCC em todo país. Assim, muitas foram as expectativas no sentido de que o documento do RCF expressasse uma política de currículo autoral, e que, no seu processo de construção, se autorizasse a desjogar o jogo das regulações intensificadas das atuais políticas de currículo, que, ademais, chegam aos contextos educacionais municipais sem qualquer solidariedade pedagógica explicitativa, assim como, desprovidas de argumentos que justifiquem as opções conceituais adotadas e os dispositivos curriculares e didáticos recomendados.

Com a ideia de uma rede de ensino municipal curricular, mobilizou-se e abriu-se inscrições para as composições dos Grupos de Trabalho (GTs), tanto online, como presencial. Também, instituiu-se, semanalmente, os encontros formacionais da Secretaria de Educação (Seduc). Nesse contexto, configurou-se um plano de trabalho, organizou-se 16 GTs⁷ e iniciou-se o grande desafio de escrever o Referencial Curricular, contando com a assessoria do Grupo de Pesquisa FORMACCE/PPGE/FACED/UFBA que muito mobilizou o coletivo de professoras(es) para estudar, pesquisar e pensar tanto sobre saberes docentes, quanto sobre os saberes do campo curricular. Um grande desafio foi a rede de ensino se perceber autora implicada e implicante dessa ação e compreender que era possível escrever um Referencial.

Vejamos o que nos disse Macedo (2016, p. 78) numa reunião com professoras(es) a esse respeito:

Mais práxis, no sentido de que precisamos de coletivos de professoras(es) concebendo e transformando currículos e, ao transformá-los, também possam experimentar o *autorizar-se* - fazer-se coautor de si próprio - transformando-

se pelas aprendizagens que realizam neste campo das práticas educacionais. Sejam *atores/atores* de suas *teorias/práticas* vinculadas às questões do currículo e da formação, ou seja, sejam *curriculantes*, ao se envolverem nas questões e decisões curriculares.

Para escrita do RFC, estudou-se e debateu-se criticamente tanto a BNCC, o DCRB, quanto todas as produções curriculares e legislações correlatas do município como também as pertinentes referências de autores do campo do currículo e da formação de professores, para, a partir desses estudos, se pensar numa pertinente teoria-ação curricular, visando qualificar o trabalho de construção do RCF.

Primeiro é importante dizer que a construção do Referencial Curricular Franciscano é indispensável para planejar e executar uma educação com um olhar sensato, crítico e sensível às demandas atuais dos estudantes e do município.

Para mim, a construção do Referencial demonstrou a potencialidade de transformar e poder discutir com os demais profissionais da educação sobre o processo formacional do município. Inclusive, pessoalmente, foi um momento importante de formação pessoal e profissional devido aos longos momentos formativos e todo o material acadêmico endereçado aos profissionais da nossa educação.

No geral, senti uma mistura de felicidade e angústia, por estar participando do processo. E claro, a construção do currículo enquanto processo social fica patente que será um processo dotado de dificuldades e contradições. Mas fico mobilizado pela possibilidade e abertura que a SEDUC teve pois não se tratou de uma consultoria que viria e construiria algo engessado, a SEDUC encarou o desafio e a possibilidade de uma construção de um Referencial Franciscano construído por seus próprios educadores e agentes sociais que constroem nosso campo educacional, incluindo alunos, pais, etc. sabendo que isso levaria muito tempo, muitos recursos, muito trabalho e muitas discussões (Mateus Barbosa, Professor de Geografia).⁸

Por decisão do coletivo de professoras(es), realizou-se um estudo crítico sobre a lógica constitutiva da BNCC, ao assumirem como subsídio central o trabalho curricular com os saberes, o saber-fazer e o saber-ser, assim como com as transversalidades curriculares e formacionais necessárias, a partir da não aceitação do trabalho com as concepções de competências e habilidades da BNCC para estruturação dos princípios e dos organizadores curriculares. Por mais que tenham exercitado, em alguns momentos, intercriticamente, o que se denominou de “aproximações superadoras” no que se refere à perspectiva da BNCC, não se abriu mão do direito perspectival à crítica.

Compreendeu-se, ademais, que competências e habilidades – como conceitos – dispositivos curriculares centrais para a BNCC e para o DCRB – trazem uma perspectiva não explicitativa sobre a adoção dessa proposta curricular nessas políticas. Assim, principalmente na BNCC, competências e habilidades emergem de forma não relacional e não contextualista, porquanto se configuram sem a necessária sensibilidade em relação aos processos formativos contextualistas que as políticas de currículo tanto carecem. Por conseguinte, esforçou-se na busca de uma aprendizagem curricular socialmente referendada e referenciada pelo trabalho com os saberes em uso e com o saber-ser. Nessas circunstâncias, a formação das(dos) professoras(es) se realizou na e com a configuração do Referencial Curricular, numa experiência em espiral, envolvendo a atuação docente e as construções teóricas das quais emergiram três categorias fundantes do trabalho curricular e formativo: política de currículo, trabalho e formação docente.

No processo dos debates sobre as concepções da TEEC, o coletivo de professoras(es) chegou à construção das transversalidades fundantes e ampliadas do Referencial, como uma forma de torná-lo o mais conectivo possível, sempre levando em conta a realidade socioeducacional do município, suas relações socioeducacionais e político-institucionais.

Reconhecer, acolher e trabalhar intercriticamente com as vozes, demandas e proposições de estudantes da rede municipal, como as crianças da Educação Infantil, os estudantes do Ensino Fundamental, por exemplo, foi mais uma etapa importantíssima da construção do RCF, até para construir coerência com as escolhas teórico-curriculares e formativas. No trabalho com as crianças, lançou-se mão de representações pictóricas, rodas de conversas, vídeos e diversos registros sobre o que gostavam de aprender na escola; o que gostariam de aprender; o que gostariam de aprender e não aprendiam; o que gostariam de fazer e aprender na escola; o que as famílias queriam que eles aprendessem; o que elas achavam importante sobre o que as famílias queriam que elas aprendessem. Dessa forma, falou-se densamente sobre saberes que valorizavam e valoravam. No caso dos(as) estudantes do Ensino Fundamental I e II, predominaram rodas de conversas sobre os saberes da sua formação e como os valoravam, ampliando e experimentando (in)tensamente as *com*-versações curriculares.

Por mais de um ano, o coletivo de professoras(es) esforçou-se para reconhecer, acolher e trabalhar com as vozes e demandas curriculares dos todas(os) as(os) docentes e com as(os) estudantes da rede de ensino. Com elas(es), foi composta a empreitada de descrever a

experiência curricular cotidiana das escolas. Surgiram, assim, saberes que revelaram processos formacionais importantes e necessários, assim como lacunas curriculares a serem intercriticamente preenchidas. Esse movimento curricular intercrítico foi ao encontro do que nos diz a *Teoria Etnoconstitutiva de Currículo* (TEEC), ou seja, jamais *pensar/fazer* currículos-para-o-outro-sem-o-outro, porquanto, em geral, com essa lógica, resvala-se, quase sempre, em *fazer-currículos-contra-o-outro*.

Participar da elaboração do currículo de São Francisco do Conde me permitiu conhecer o pensar e o querer de muitos educadores da rede e de alguns profissionais da Secretaria de Educação. Além de dialogar com os profissionais para a elaboração de uma proposta comum, contribuí com a construção de um currículo que é feito com o outro e não para o outro, trazendo a participação dos meus pequenos de 3 anos a partir da entrevista e do registro gráfico/desenho.

Não acredito numa construção unilateral quando se fala de currículo, então entre o real e o ideal contribuí com o que pude para a construção de um Referencial que teve a digital de todas as categorias da nossa rede. Um Referencial Curricular que tem levado em consideração nossos sonhos e serve como orientador das ações, que tornarão, como desejamos, nossos sonhos em realidade (Fernanda Costa, Professora da Educação Infantil).

Participar da construção do Referencial Curricular Franciscano foi desafiador e muito importante para meu crescimento pessoal e profissional em termos de compreensão de currículo. O processo de construção foi democrático, o que auxiliou na participação aprendente de todos os envolvidos. O referencial de Ciências, por exemplo, é reflexo das experiências vivenciadas pelos educadores em sala de aula no município e faz uma inter-relação entre os saberes sociais, ambientais e tecnológicos, com ênfase em aspectos locais e globais.

A BNCC orienta em seu Referencial de Ciências, a distribuição dos saberes essenciais em três unidades temáticas que se repetem ao longo de todo o Ensino Fundamental. Conhecendo a realidade do nosso município, com aspectos ambientais, geográficos e históricos singulares, inserimos em nosso Referencial “Meio Ambiente e saúde” e “Ciência, tecnologia e sociedade”. Ou seja, trabalhamos com 5 eixos de aprendizagens. Acreditamos que esses conhecimentos são relevantes para formação de sujeitos autônomos e participativos, com capacidade de análise crítica dos elementos do ambiente natural e socioculturais da sociedade no qual está inserido, indispensáveis para a formação cidadã (Joiselene Jesus, Professora da Sala Verde).

Ademais, o coletivo de professoras(es) que construiu o RCF escreveu concomitantemente, em forma de registro e memória, a experiência formacional do RCF, quando opta por uma construção curricular nômade e em espiral, ao deslocarem-se para os mais diversos contextos educacionais do município, assim como até as unidades escolares, para

escutar e trabalhar propositivamente com os(as) professores(as) e estudantes. Desse movimento, surge a opção coletiva de propor a instalação dos “Observatórios de Currículo e Formação”, sugerida pela *Teoria Etnoconstitutiva de Currículo* (Macedo, 2016) nos polos educacionais da Rede, mobilizadas(os) que foram por duas questões provocadoras: como organizar o fazer pedagógico das/nas unidades escolares a partir do Referencial Curricular Franciscano? Como possibilitar um legado de autonomia para as Unidades Escolares no sentido de pensar e implementar políticas curriculares singulares e singularizantes? Essas questões partiram da ideia de que as escolas têm seus currículos e que, potencialmente, podem compor e criar, através de regimes coletivos de colaboração, políticas de currículo e de formação. Motivadas(os) por essa opção fundamental para instituir uma política de currículo solidária e participativa com as escolas e suas/seus professoras(es), configurou-se, no processo da construção do documento curricular, oficinas curriculares-formacionais nas unidades escolares, para que, a partir das questões provocadoras já citadas, pensassem seus currículos como processos em constante construção. Segundo Macedo (2016) “[...] esses ‘Observatórios de Currículo e Formação passariam a considerar como fundantes de suas políticas e suas práticas curriculares e formacionais os *etnométodos* que configuram saberes, não só cultivados nos tradicionais centros de proposição curricular”.

Assim, política de currículo, trabalho e formação docente se constituíram em transversalidades que mobilizaram todo o trabalho de concepção e construção do RCF, já aprovado pelo Conselho Municipal de Educação do Município de São Francisco do Conde. Importante ressaltar, como as(os) professoras(es) perceberam o trabalho de construção coletiva do RCF como um momento formacional ímpar.

Mesmo antes da divulgação oficial do Documento Curricular de São Francisco do Conde, esse Referencial – ainda em processo de conclusão da sua publicação – foi adotado como uma exemplaridade pelo amplo Programa formacional online de (Re)elaboração Curricular dos Municípios da Bahia, realizado pela Undime Bahia⁹, numa parceria entre essa instituição, a UNCME¹⁰, a Prograd-UFBA¹¹ e o Sead-UFBA¹², no qual professores em formação construíram os Referenciais Curriculares dos seus municípios.

7 CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Imaginamos, por concluir, que a concepção de *docência curricular* apresentada neste texto, pela sua potência em forjar discussões e (re)contextualizações mais ampliadas, se nos apresenta como mais um dispositivo ético-político de enfrentamento das configurações instrumentalistas que as concepções curriculares conservadoras e seus fetiches criam visando as políticas de formação de professoras(es). Haja vista o mais recente Projeto de Resolução das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial em nível Superior de Profissionais do Magistério da Escolar Básica (CNE, 2023) e o seu claro viés instrumentalista. Na medida em que essa onda conservadora-instrumentalista enfrenta também um movimento outro configurado pelas lutas docentes de reexistência, a ideia de *docência curricular* (Macedo, 2024), poderá ser mais uma concepção de potência emancipacionista constituída por coletivos de professoras(es), para professoras(es), seus estudantes e para as instituições com as quais constituem seu labor.

REFERÊNCIAS

ARDOINO, Jacques. Pensar a multirreferencialidade. *In*: MACEDO, Roberto Sidnei; BORBA, Sérgio; BARBOSA, Joaquim (orgs.). **Jacques Ardoino & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 79-90.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 331, de 5 de abril de 2018**. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/phpbJEN9S_5acba4bfbdff8.pdf. Acesso em: 12 ago. 2021.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Projeto de Resolução**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). 2023. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=253541-texto-referencia-formacao-de-professores-1&category_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 fev. 2024.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CP-CNE-002-2015-07-01.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE-CP, nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3348/resolucao-cne-cp-n-1>. Acesso em: 10 fev. 2024.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE-CP, nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-CNE-CEB-002-2019-12-20.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE-CP, nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE_MBRODE2017.pdf. Acesso em: 28 jan. 2024.

GARFINKEL, Harold. **Studies in ethomethodologie**. New Jersey: Prentice Hall, 1976.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019.

IBGE. **Cidades**. Salvador: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/panorama>. Acesso em: 20 jan. 2024.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo e autonomia pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. Docência curricular. *In*: MACEDO, Roberto Sidnei; GOMES, Herbert; GUERRA, Denise (orgs.). **Currículo e formação de professoras(es): a docência curricular em realce**. São Paulo: Papirus, 2024. No prelo.

MACEDO, Roberto Sidnei. Escolas como espaços tempos-tempo de políticas singulares de currículo e formação. *In*: MACEDO, Roberto Sidnei(org.). **Tomar partido da escola e dos seus educadores: do escárnio político da escola sem partido à dignidade da escola autorizante**. Salvador: EDUFBA, 2021. p. 21-34.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A teoria etnoconstitutiva de currículo**: teoria-ação e sistema curricular formacional. Petrópolis: Vozes, 2016.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **O currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MOVIMENTO revoga BNC-Formação. **Revista da ANFOPE**, São Paulo, v. 5, n. 11, p.1-45, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/938>. Acesso em: 10 fev. 2024.

PERRENOUD, Philippe. **Ciclos de aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Entrevista concedida ao Programa Roda Viva**. [São Paulo: TV Cultura], 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fcbuv6uWiO4>. Acesso em: 15 ago. 2021.

PINAR, William Frederick. **Quem é William Pinar?** Entrevistas com Maria Luisa Süsssekind. Petrópolis: De Petrus *et al.*, 2014.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução 4, de dezembro de 2023**. Dispõe sobre a Política Institucional de Formação Inicial e Continuada de Professores(as) da Educação Básica da UFBA. Disponível em: <https://ufba.br/search/node/Resolu%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em: 8 fev. 2024.

NOTAS:

¹ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino (Andipe); Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades de Educação (Forumdir), Fórum dos coordenadores do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Forparfor), Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do Pibid e Residência Pedagógica (Forbibid).

² Narrativa de Daiane da Luz Silva, doutoranda em Educação, da Faculdade de Educação/UFBA, técnica do Núcleo de Currículo e Programas da Prograd/UFBA, referente as discussões sobre a adequação dos PPCs à BNC-Formação (Resolução CNE-CP 02/2019), durante o ano de 2023.

³ Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação, FORMACCE/UFBA.

⁴ A concepção de reexistência tomada nesse texto, propõe que reexistência e resistência sejam processos entretecidos, que incorporem, (re)criem currículos a partir de lutas propositivas por transformações equânimes e emancipacionistas.

⁵ Escrever essas duas palavras ligadas por um traço de união é uma opção cultivada pelo Grupo de Pesquisa FORMACCE, no sentido de que currículo e formação sejam abordados de forma entretecida. Ademais, a expressão formacional nos direciona para a prudência de só tratar com o formativo quando estivermos nos referindo à experiência irredutível pela qual processos aprendentes estejam acontecendo referendados pelos sujeitos concretos

da experiência e seus coletivos. Parte-se da perspectiva de que o formativo é sempre valorado por alguém e referenciado em termos socioculturais, portanto é sempre perspectival.

⁶ Singular e singularizante porquanto ainda por ser publicada, a construção do Referencial Curricular de São Francisco do Conde vem sendo estudado como uma exemplaridade por diversos municípios da Bahia que se encontram no processo de construção dos seus Referenciais Curriculares, assim como foi acolhida pelo amplo Programa de (Re)elaboração dos Referenciais Curriculares dos Municípios da Bahia, realizado pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime-Bahia).

⁷ Os Gts constituídos foram: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Educação Especial/Inclusiva, Educação de Jovens e Adultos, Educação em Tempo Integral, Língua Portuguesa, História, Arte, Matemática, Ensino Religioso, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Língua Inglesa, Meio Ambiente, História e Cultura de São Francisco do Conde e Informática.

⁸ As narrativas docentes, publicizadas neste texto, foram autorizadas pelos seus autores.

⁹ União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime – Bahia).

¹⁰ União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME).

¹¹ Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da Universidade Federal da Bahia (Prograd-UFBA).

¹² Superintendência de Educação a Distância da Universidade Federal da Bahia (SEAD-UFBA).

Recebido em: 29/02/2024

Aprovado em: 28/05/2024

Publicado em: 28/06/2024



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

que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.