

**POLÍTICAS DE CURRÍCULO E TRABALHO DOCENTE: PERFORMATIVIDADE,
AUTONOMIA E RESISTÊNCIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**CURRICULUM POLICIES AND TEACHING WORK: PERFORMATIVITY, AUTONOMY,
AND RESISTANCE IN BRAZILIAN EDUCATION**

**POLÍTICAS CURRICULARES Y TRABAJO DOCENTE: PERFORMATIVIDAD,
AUTONOMÍA Y RESISTENCIA EN LA EDUCACIÓN BRASILEÑA**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n11-030>

Data de submissão: 05/10/2025

Data de publicação: 05/11/2025

Thais Vianna Maia

Doutora em Educação

Instituição: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

E-mail: thaisviannamaia@gmail.com

Giovanni Rafael Romano Valladão

Doutor em Educação

Instituição: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

E-mail: rafaelromano1987@hotmail.com

Valquíria Velasco

Doutora em História Comparada

Instituição: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

E-mail: dravalvelasco@gmail.com

Mauricio Fidelis

Especialista em Elaboração e Gestão de Projetos Socioesportivos

Instituição: Universidade Castelo Branco

E-mail: mauricio.moreira@castelobranco.br

RESUMO

Este artigo analisa criticamente as relações entre as políticas curriculares centralizadoras, com ênfase na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e o trabalho docente no contexto brasileiro contemporâneo. Investiga-se como os processos de padronização curricular e a lógica performativa - que prioriza resultados mensuráveis e métricas de desempenho - impactam profundamente a autonomia, a identidade profissional e as condições de trabalho dos educadores, frequentemente restringindo sua criatividade e liberdade pedagógica. A pesquisa evidencia que, apesar desses constrangimentos estruturais, os professores desenvolvem estratégias cotidianas de resistência e inovação pedagógica, manifestadas através da incorporação crítica de saberes locais, da criação de projetos interdisciplinares significativos e da formação de redes colaborativas e coletivos profissionais. Conclui-se pela urgência de se repensarem as políticas educacionais em direção a modelos mais flexíveis, democráticos e contextualmente responsivos, que valorizem substantivamente a voz docente e a diversidade sociocultural brasileira, reconhecendo a autonomia profissional como condição indispensável para uma educação verdadeiramente transformadora e socialmente referenciada.

Palavras-chave: Políticas Curriculares. Trabalho Docente. BNCC. Performatividade. Autonomia.

ABSTRACT

This article critically analyzes the relationships between centralized curriculum policies, with emphasis on the National Common Curriculum Base (BNCC), and teaching work in the contemporary Brazilian context. It investigates how curriculum standardization processes and the performative logic - which prioritizes measurable results and performance metrics - profoundly impact educators' autonomy, professional identity, and working conditions, often restricting their creativity and pedagogical freedom. The research demonstrates that, despite these structural constraints, teachers develop daily strategies of resistance and pedagogical innovation, manifested through the critical incorporation of local knowledge, the creation of meaningful interdisciplinary projects, and the formation of collaborative networks and professional collectives. It concludes by emphasizing the urgency of rethinking educational policies toward more flexible, democratic, and contextually responsive models that substantially value teachers' voices and Brazilian sociocultural diversity, recognizing professional autonomy as an indispensable condition for truly transformative and socially referenced education.

Keywords: Curriculum Policies. Teaching Work. BNCC. Performativity. Autonomy.

RESUMEN

Este artículo analiza críticamente las relaciones entre las políticas curriculares centralizadoras, con énfasis en la Base Nacional Común Curricular (BNCC), y el trabajo docente en el contexto brasileño contemporáneo. Se investiga cómo los procesos de estandarización curricular y la lógica performativa - que prioriza resultados medibles y métricas de desempeño - impactan profundamente en la autonomía, la identidad profesional y las condiciones de trabajo de los educadores, frecuentemente restringiendo su creatividad y libertad pedagógica. La investigación evidencia que, a pesar de estas restricciones estructurales, los docentes desarrollan estrategias cotidianas de resistencia e innovación pedagógica, manifestadas a través de la incorporación crítica de saberes locales, la creación de proyectos interdisciplinarios significativos y la formación de redes colaborativas y colectivos profesionales. Se concluye con la urgencia de repensar las políticas educativas hacia modelos más flexibles, democráticos y contextualmente responsables, que valoren sustancialmente la voz docente y la diversidad sociocultural brasileña, reconociendo la autonomía profesional como condición indispensable para una educación verdaderamente transformadora y socialmente referenciada.

Palabras clave: Políticas Curriculares. Trabajo Docente. BNCC. Performatividad. Autonomía.

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira tem passado por significativas transformações estruturais nas últimas décadas, profundamente influenciada por marcos legais de grande alcance, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e, mais recentemente, pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Estes instrumentos normativos, em tese, buscam organizar e uniformizar o ensino em todo o país, estabelecendo diretrizes que orientam a prática pedagógica, a formação docente e os parâmetros de qualidade educacional. No entanto, esse movimento em direção a uma suposta homogeneização e controle dos processos educativos tem gerado tensões profundas e contradições no cotidiano escolar, especialmente no que se refere à autonomia intelectual e prática dos professores e à necessária adequação do currículo às realidades locais, tão diversas e plurais no contexto nacional.

Neste cenário de padronização curricular, emerge com força o conceito de performatividade, entendido como a pressão sistêmica e constante sobre os educadores para que cumpram metas predeterminadas, atendam a indicadores quantitativos de desempenho e se adaptem a modelos predefinidos e tecnificados de atuação. Tal fenômeno, amplamente discutido por autores como Stephen Ball no campo das políticas educacionais e em suas origens filosóficas, transcende a mera cobrança por resultados, atingindo a própria constituição da identidade profissional docente. A performatividade tem implicações profundas não apenas na saúde emocional e na satisfação profissional dos professores – frequentemente levados a um estado de esgotamento e estresse –, mas influencia diretamente a qualidade e o sentido do processo educativo, que corre o risco de ser reduzido a um treinamento para provas e à reprodução acrítica de conteúdos.

Este artigo, portanto, tem como objetivo central analisar os efeitos dessas políticas curriculares, com ênfase no contexto pós-implementação da BNCC, sobre o trabalho docente em sua multidimensionalidade. Propõe-se a investigar os limites concretos impostos à autonomia pedagógica, compreendendo como as prescrições curriculares nacionais podem restringir a capacidade criativa e a liberdade de ensinar. Paralelamente, e de forma crucial, o trabalho se dedica a destacar e examinar as diversas estratégias de resistência, adaptação e inovação pedagógica que são desenvolvidas pelos educadores nos espaços intersticiais do sistema. Estas práticas, muitas vezes invisibilizadas, representam a resiliência do professorado e a defesa de um projeto educacional mais significativo. Por fim, busca-se refletir sobre caminhos possíveis e alternativas para uma educação que seja verdadeiramente inclusiva, criativa, democraticamente construída e respeitosa à imensa diversidade que caracteriza o Brasil.

2 PERFORMATIVIDADE E TRABALHO DOCENTE

A performatividade, enquanto conceito fundamental para a compreensão das dinâmicas contemporâneas do trabalho docente, refere-se à crescente cobrança por resultados mensuráveis e à subsequente adaptação do professor a um papel predefinido pelo sistema educacional. Conforme Ball (2002), a performatividade transforma a educação em um verdadeiro "espetáculo de avaliações e métricas", onde o valor do docente é primordialmente medido por sua capacidade de atingir metas e indicadores de desempenho estabelecidos externamente. Nessa lógica, o trabalho pedagógico deixa de ser avaliado por sua complexidade, criatividade ou impacto humano, sendo reduzido a um conjunto de dados quantificáveis. Ball (2002, p. 3) adverte que "a performatividade é uma cultura e um modo de regulação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança", criando um ambiente de constante vigilância e competição.

No cenário brasileiro, essa lógica performativa tem sido intensificada e legitimada com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Embora o discurso oficial a apresente como uma ferramenta para garantir equidade e qualidade na educação, sua operacionalização frequentemente ignora as profundas particularidades regionais e as necessidades específicas dos alunos. A BNCC, ao estabelecer um conjunto uniforme de aprendizagens essenciais, pode, na prática, funcionar como um mecanismo de padronização que desconsidera a riqueza da diversidade cultural e social brasileira. Professores são, assim, pressionados a "performar" conforme as expectativas homogeneizantes do sistema, o que pode levar a um progressivo esvaziamento de sua autonomia profissional e à fragilização do vínculo afetivo e pedagógico com os estudantes. Essa tensão é capturada por Maia (2013) ao relatar que "o desespero de ter que ignorar as necessidades dos alunos para atender a normas definidas por alguém que nunca pisou naquela sala de aula é frustrante".

A performatividade oferece uma lente profunda para esta discussão, embora sua origem esteja nos estudos de gênero. Compreendemos a performatividade não como um ato teatral isolado, mas como uma repetição estilizada de atos no interior de uma estrutura regulatória, que constitui e consolida a própria identidade que parece expressar. Transpondo para o campo educacional, a atuação docente é constantemente moldada e constrangida por normas, expectativas sociais e políticas educacionais externas. O professor é levado a desempenhar um "personagem" que atenda a um ideal de eficiência e produtividade, muitas vezes em dissonância com sua realidade cotidiana e suas convicções pedagógicas mais profundas. Como ilustra um depoimento no trabalho de Maia (2013), "Às vezes, parece que estou encenando um teatro", ela brinca, mas é uma verdade angustiante.

Essa pressão por uma performance alinhada aos imperativos do sistema gera o que Veiga-Neto (2011) denomina de "subjetivação por assujeitamento". O docente internaliza as lógicas de controle e

passa a agir como seu próprio fiscal, moldando sua prática não pela busca de um ensino significativo, mas pela antecipação do que será avaliado e valorizado pelo sistema. Este fenômeno é agravado por um contexto de *accountability* educacional, onde a prestação de contas baseada em resultados passa a definir prioridades e recursos. Afonso (2009) critica este modelo, argumentando que a supervalorização de indicadores quantitativos pode levar a um estreitamento do currículo, onde apenas o que é passível de medição é efetivamente ensinado, em detrimento de dimensões importantes do desenvolvimento humano, como a criatividade, o pensamento crítico e a formação cidadã.

A consequência direta dessa cultura performativa é o risco de um esvaziamento da autonomia docente. Autonomia esta que, para Sacristán (2000), é fundamental para que o professor possa adaptar o currículo à realidade de seus alunos, criar situações de aprendizagem significativas e exercer sua capacidade crítica. Quando a liberdade pedagógica é suplantada pela obrigação de cumprir rigidamente um script curricular e atingir metas predeterminadas, o trabalho docente se transforma em uma mera execução técnica, perdendo sua essência criativa e transformadora. Um professor citado por Maia (2013) reflete essa angústia: "É angustiante, você vira um robô, decorando fórmulas em vez de instigar o pensamento crítico dos alunos".

Portanto, a análise da performatividade no trabalho docente revela uma profunda contradição: ao mesmo tempo em que se exige do professor uma postura cada vez mais profissional e eficiente, retira-se dele a autonomia intelectual e prática necessária para exercer sua profissão com excelência e significado. A resistência a essa lógica, portanto, não se trata apenas de uma defesa corporativa, mas de uma luta pela preservação do sentido humano e democrático da educação. Enfrentar os efeitos perversos da performatividade exige, conforme alertam os estudos críticos, a construção de alternativas avaliativas mais formativas e contextuais, e o fortalecimento de espaços de diálogo e decisão coletiva onde a voz dos professores seja verdadeiramente valorizada na definição dos rumos da educação.

3 BNCC E AUTONOMIA DOCENTE: TENSÕES E LIMITAÇÕES

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída como documento normativo em 2017, representa o ápice de um esforço histórico de unificação curricular em nível nacional, materializando o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). No entanto, sua implementação tem sido marcada por profundas críticas de pesquisadores da área educacional, que apontam para sua rigidez estrutural e significativo distanciamento das vivências locais que caracterizam o território brasileiro. Autoras como Lopes e Macedo (2015, p. 1130) argumentam que a base opera por meio de uma "lógica da homogenização", onde se "produz uma ilusão de consenso que

apaga conflitos e diferenças", desconsiderando sistematicamente a rica diversidade cultural, social e epistemológica do país.

Esta tensão fundamental entre a padronização proposta pela BNCC e a necessária flexibilidade curricular gera um cenário paradoxal para o trabalho docente. Na prática, muitos educadores sentem-se progressivamente cerceados em sua capacidade de inovar, criar e adaptar o currículo à realidade concreta de seus alunos. A BNCC, ao estabelecer um conjunto fechado de competências, habilidades e objetos de conhecimento, pode funcionar como uma "grade curricular nacional" que subtrai dos professores o poder de decisão sobre o que e como ensinar, transformando-os em técnicos executores de um planejamento alheio. Relatos como o de uma professora, presente no trabalho de Maia (2013), que busca conectar o conteúdo histórico com o contexto local dos estudantes, ilustram vividamente a tensão permanente entre a obrigatoriedade de cumprir as diretrizes da BNCC e o imperativo ético de promover um ensino significativo e contextualizado.

Essa dualidade, longe de ser uma mera questão operacional, gera um profundo mal-estar docente, caracterizado por sentimentos de frustração, impotência e, em muitos casos, contribuindo decisivamente para o esgotamento profissional – fenômeno amplamente reconhecido na literatura como burnout. A sensação de ter que "correr contra o tempo" para cobrir uma extensa lista de conteúdos, muitas vezes desconectados da realidade dos alunos, impede o desenvolvimento de processos educativos mais profundos e reflexivos. Como pontua Sacristán (2000, p. 167), "o professor que não controla o currículo que executa vê-se despossuído de um dos elementos que conferem sentido à sua prática". Um professor entrevistado por Maia (2013) ecoa essa angústia ao questionar: "Como posso ensinar a equação da segunda ordem se eles mal entendem a realidade das suas contas no dia a dia?".

Neste contexto, a autonomia docente emerge não como um mero capricho metodológico ou uma conveniência pedagógica, mas como um princípio ético e político fundamental para a existência de uma educação verdadeiramente democrática e emancipatória. Como defende Paulo Freire (1996, p. 23), a educação deve ser compreendida como um "ato de liberdade, um ato de conhecimento, um ato de criação", no qual professores e alunos se assumem como sujeitos do processo de construção do saber. A autonomia, na perspectiva freireana, é inerente à condição de educador, pois sem ela não há possibilidade de uma prática educativa crítica, criativa e transformadora da realidade.

A BNCC, ao centralizar as decisões curriculares em instâncias distantes da sala de aula, pode fragilizar severamente esse princípio. Para Apple (2006), tal movimento é característico de um processo mais amplo de "desprofissionalização" docente, no qual os professores perdem o controle sobre os aspectos essenciais do seu trabalho. A autonomia, portanto, não se resume à liberdade de

escolher métodos de ensino, mas envolve a capacidade de participar ativamente da seleção cultural que compõe o currículo, de problematizar os saberes hegemônicos e de incorporar os saberes locais da comunidade. Sem este espaço de manobra, o currículo se torna um instrumento de transmissão acrítica, e o professor, um mero reproduutor de diretrizes.

A resistência a essa lógica, no entanto, não é passiva. Muitos educadores, mesmo dentro das limitações impostas, desenvolvem o que se pode chamar de "currículo em ação" – um conjunto de táticas e estratégias para ressignificar as prescrições da BNCC, aproximando-as do contexto dos alunos. Essas práticas de resistência criativa, documentadas por Maia (2013), incluem a integração de temas locais, o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e o uso de metodologias ativas que, mesmo alinhadas formalmente à Base, conseguem preservar um espaço de autonomia real e de diálogo com o mundo vivido dos estudantes.

Em síntese, a relação entre a BNCC e a autonomia docente é marcada por uma tensão constitutiva e potencialmente produtiva, mas que, na atual configuração, tende a se resolver em prejuízo da liberdade pedagógica e da qualidade social da educação. Superar este impasse exige, conforme apontam as críticas, uma revisão do próprio modelo de currículo nacional, tornando-o mais flexível e aberto à participação efetiva dos professores em sua (re)elaboração constante, reconhecendo que a verdadeira unidade nacional não se constrói sobre a negação das diferenças, mas sobre o diálogo respeitoso entre elas.

4 ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Apesar do cenário de crescentes limitações impostas pelas políticas curriculares centralizadoras, os educadores brasileiros vêm demonstrando notável capacidade de agência e criatividade no desenvolvimento de estratégias de resistência cotidiana. Essas práticas, longe de constituírem meros atos de rebeldia, representam formas sofisticadas de negociação e ressignificação do currículo prescrito, conformando o que Certeau (2014) denominaria de "táticas" do fraco contra as "estratégias" do forte. Tais iniciativas incluem desde a adaptação contextualizada do currículo oficial até a incorporação crítica de saberes locais e a criação de projetos interdisciplinares que envolvemativamente a comunidade escolar, reconfigurando os espaços educativos como territórios de possibilidade.

Essas manifestações de resistência criativa alinham-se ao que Santos (2007) conceptualiza como "epistemologias do Sul", onde os conhecimentos marginalizados e as práticas subalternizadas ganham visibilidade e potência transformadora. No contexto educacional, isso se materializa quando professores, mesmo atuando sob o jugo da BNCC, encontram brechas para introduzir a cultura popular,

a música, a arte e as narrativas locais como vetores de engajamento discente. Um exemplo emblemático, documentado por Maia (2013), é o de professores que utilizam manifestações culturais regionais - como o carimbó na Amazônia, o maracatu no Nordeste ou o jongo no Sudeste - para trabalhar conceitos históricos, geográficos e matemáticos, demonstrando a viabilidade de conciliar as diretrizes formais com uma prática pedagógica autêntica e culturalmente referenciada.

Essa apropriação crítica do currículo oficial evidencia o que Pacheco (2005) identifica como a distinção fundamental entre o "currículo real" e o "currículo prescrito". Enquanto este último se apresenta como um documento estático e descontextualizado, o primeiro é dinâmico, sendo constantemente reconstruído nas interações entre professores, alunos e saberes. Nesse processo, os educadores assumem o papel de "intelectuais transformadores", nos termos de Giroux (1997), capazes de questionar as estruturas dominantes e de criar condições para uma pedagogia crítica.

A resistência, contudo, não se manifesta apenas no plano individual da prática docente. Uma dimensão fundamental dessas estratégias reside na formação de coletivos, redes de apoio e comunidades de prática entre educadores. Esses espaços colaborativos, que podem assumir a forma de grupos de estudo, associações profissionais ou mesmo redes informais de solidariedade, funcionam como verdadeiros "contrapúblicos", na acepção de Fraser (1990), onde os professores podem compartilhar experiências, refletir criticamente sobre suas práticas e construir alternativas pedagógicas coletivas à padronização curricular.

Esses coletivos docentes operam como mecanismos de proteção contra o isolamento e a desprofissionalização, fomentando o que Nóvoa (2017) chama de "formação entre pares". Ao compartilharem suas angústias, sucessos e estratégias de superação, os professores fortalecem sua identidade profissional e desenvolvem um repertório comum de resistência pedagógica. Como relata um educador no estudo de Maia (2013), "quando nos reunimos e trocamos experiências, percebemos que não estamos sozinhos nessa luta e que juntos podemos encontrar saídas".

A eficácia dessas estratégias coletivas fica evidente em iniciativas como a criação de "currículos paralelos" ou "projetos integradores" que, sem descumprir formalmente as determinações da BNCC, conseguem introduzir temáticas relevantes para a realidade local, como questões ambientais, direitos humanos ou economia solidária. Essas experiências dialogam com o conceito de "transgressão" proposto por hooks (2013), entendida como uma prática educativa que desafia fronteiras estabelecidas e abre espaço para vozes silenciadas.

Importante destacar que essas estratégias de resistência não se limitam ao espaço da escola. Cada vez mais, os educadores brasileiros vêm utilizando as tecnologias digitais para criar redes de compartilhamento e apoio que transcendem as barreiras geográficas. Plataformas online, grupos em

aplicativos de mensagem e redes sociais especializadas tornaram-se espaços virtuais onde professores trocam planos de aula, materiais didáticos alternativos e estratégias para enfrentar os desafios impostos pela padronização curricular.

Essas práticas de resistência coletiva representam, na perspectiva de Gatti (2016), uma reafirmação da autonomia profissional docente frente a processos de controle externo. Ao construírem conhecimento pedagógico de forma colaborativa, os professores não apenas resistem à desprofissionalização, mas também reafirmam seu papel como produtores de saber e não apenas como reprodutores de diretrizes.

Em síntese, as estratégias de resistência e inovação pedagógica desenvolvidas pelos educadores brasileiros constituem um rico repertório de ações que, mesmo dentro dos constrangimentos impostos pelas políticas curriculares centralizadoras, buscam preservar o sentido transformador da educação. Seja através da incorporação criativa de saberes locais, seja pela construção de coletivos docentes fortalecidos, essas práticas demonstram que a autonomia profissional não é um dado, mas uma construção cotidiana, coletiva e permanentemente reinventada nas brechas do sistema.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas ao longo deste artigo permitem constatar que as políticas curriculares centralizadoras, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), exercem influência significativa e, muitas vezes, limitante sobre o trabalho docente. A excessiva padronização, embora fundamentada em discursos de equidade e qualidade, tem se mostrado, na prática, um mecanismo que restringe a autonomia pedagógica, cerceia a criatividade dos educadores e desconsidera a rica diversidade sociocultural brasileira. A lógica performativa inerente a estas políticas, ao priorizar resultados mensuráveis e rankings de eficiência, tem transformado progressivamente a identidade profissional docente, pressionando os professores a assumirem um papel de executores de currículos pré-definidos, em detrimento de sua condição de intelectuais e mediadores críticos do conhecimento.

No entanto, como demonstrado consistentemente neste trabalho, a resistência pedagógica constitui uma realidade vibrante e permanente nas escolas brasileiras. Longe de assumirem uma postura passiva diante dos constrangimentos impostos, os educadores vêm desenvolvendo um repertório criativo de estratégias de negociação e ressignificação do currículo oficial. Seja através da incorporação de saberes locais, da criação de projetos interdisciplinares ou da formação de coletivos profissionais, os professores demonstram um compromisso inabalável com uma educação mais humana, democrática e inclusiva. Estas práticas de resistência cotidiana revelam que a autonomia

docente, ainda que cerceada, persiste como um princípio ético e político indissociável da prática educativa de qualidade.

Os achados desta pesquisa reforçam a compreensão de que o currículo real não se esgota no documento prescritivo, mas é constantemente reconstruído nas interações dialógicas que ocorrem no espaço escolar. As "táticas" de resistência identificadas – desde a integração da cultura popular até a construção de redes colaborativas de apoio – evidenciam a capacidade de agência dos professores e a vitalidade da escola como espaço de invenção e possibilidade.

Para avançar em direção a um modelo educacional verdadeiramente transformador, torna-se imperativo que as políticas curriculares sejam submetidas a um processo crítico de revisão. É fundamental que este processo incorpore, de forma substantiva e não apenas consultiva, as vozes e experiências dos educadores – os verdadeiros especialistas da prática pedagógica. A construção de currículos mais abertos, flexíveis e contextualmente responsivos requer o reconhecimento da profissão docente como uma atividade de produção de conhecimento, e não de mera aplicação técnica.

Neste sentido, a autonomia docente deve ser entendida não como um privilégio corporativo, mas como uma condição necessária para uma educação de qualidade socialmente referenciada. Uma autonomia que se manifesta na liberdade de criar, adaptar, problematizar e contextualizar o conhecimento, sempre em diálogo com as necessidades e potencialidades dos estudantes e de suas comunidades.

Os desafios que se apresentam são complexos e multidimensionais, exigindo um engajamento coletivo que envolva gestores, formuladores de políticas, universidades e a sociedade em geral. O futuro de uma educação brasileira emancipatória depende de nossa capacidade de construir pontes entre as macroestruturas das políticas educacionais e os microcosmos das salas de aula, entre a unidade necessária e a diversidade constitutiva.

Que as experiências de resistência e inovação aqui documentadas possam servir como faróis que iluminam novos caminhos, inspirando a contínua luta por uma educação que honre sua vocação humanizadora e transformadora. O trabalho docente, em sua complexidade e importância social, merece ser valorizado não pelo que cumpre de prescrições externas, mas pelo que cria de possibilidades para o florescimento humano.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- APPLE, M. W. *Educar à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez, 2006.
- BALL, Stephen J. *Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade*. Revista Portuguesa de Educação, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*: 1. Artes de fazer. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FRASER, N. Rethinking the public sphere: A contribution to the critique of actually existing democracy. *Social Text*, n. 25/26, p. 56-80, 1990.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores*, Itapetininga, v. 1, n. 3, p. 161-171, 2016.
- GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais*: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- HOOKS, B. *Ensinando a transgredir*: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *A Base Nacional Comum Curricular: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação*. Revista e-Curriculum, v. 13, n. 4, p. 1130-1153, 2015.
- MAIA, Thais Vianna. *A cultura da performatividade e suas implicações na prática docente*. 2013. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- SACRISTÁN, J. G. *A educação obrigatória*: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- VEIGA-NETO, A. Cooperação e Amizade: É Possível uma Escola sem Disciplina? In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L. (Org.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2011. p. 113-126.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.
- PACHECO, J. A. *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, B. S. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.* Novos Estudos, n. 79, p. 71-94, 2007.