



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO – LINHA DE PESQUISA EM
POLÍTICAS EDUCACIONAIS

NATHÁLIA FERNANDES EGITO ROCHA

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E DOCÊNCIA: discursos e
significações

João Pessoa, PB.
2019

NATHÁLIA FERNANDES EGITO ROCHA

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E DOCÊNCIA: discursos e significações

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do título de Doutorado em Educação na linha de pesquisa em Políticas Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Zuleide da Costa Pereira

João Pessoa, PB.
2019

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

R672b Rocha, Nathália Fernandes Egito.
BASE NACIONAL COMUM E DOCÊNCIA: discursos e
significações / Nathália Fernandes Egito Rocha. - João
Pessoa, 2019.
146 f.

Tese (Doutorado) - UFPB/Educação.

1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Docência. 3.
Discurso. I. Título

UFPB/BC

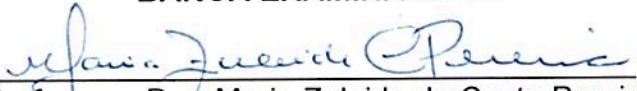
NATHÁLIA FERNANDES EGITO ROCHA

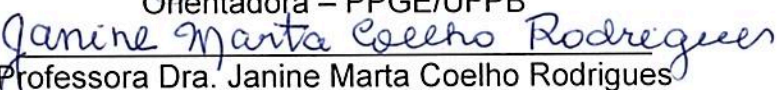
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E DOCÊNCIA: discursos e significações

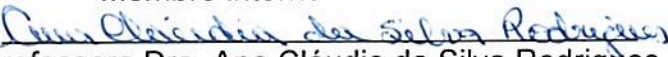
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do título de Doutorado em Educação na linha de pesquisa em Políticas Educacionais.

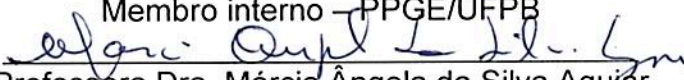
Aprovado em ____/____/____

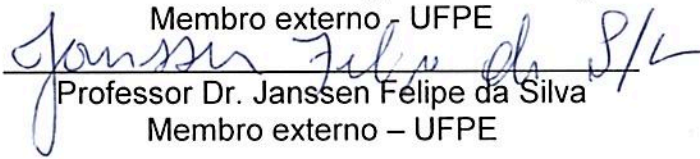
BANCA EXAMINADORA


Professora Dra. Maria Zuleide da Costa Pereira
Orientadora – PPGE/UFPB


Professora Dra. Janine Marta Coelho Rodrigues
Membro interno – PPGE/UFPB


Professora Dra. Ana Cláudia da Silva Rodrigues
Membro interno – PPGE/UFPB


Professora Dra. Márcia Ângela da Silva Aguiar
Membro externo – UFPE


Professor Dr. Janssen Felipe da Silva
Membro externo – UFPE

João Pessoa, PB.
2019

Dedico aos professores da Rede Municipal de João Pessoa, PB.

AGRADECIMENTOS

“O Senhor é a minha força e o meu escudo; Nele o meu coração confia, e Dele recebo ajuda. Meu coração exulta de alegria, e com o meu cântico Lhe darei graças”
(Salmo 28:7);

À Universidade Federal da Paraíba;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (coordenação e equipe técnica) e a todo corpo docente;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio com a bolsa de estudos;

À professora Dra. Maria Zuleide da Costa Pereira, minha orientadora, pelos importantes direcionamentos, apoio e por acreditar no meu trabalho. Obrigada pela amizade e confiança que construímos nessa jornada acadêmica.

Às professoras: Dra. Janine Marta Rodrigues, Dra. Ana Cláudia Rodrigues; Dra. Márcia Ângela Aguiar e ao professor Dr. Janssen Felipe da Silva por comporem a banca de exame deste trabalho.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares - GEPPC, pelos avanços, conquistas e aprendizagens coletivas;

Ao meu esposo Tarsis, pelo amor compartilhado, parceria, compromisso mútuo e por ser meu melhor amigo.

Ao meu filho Antônio que me fez uma mulher forte e destemida. Você é meu presente mais especial, querido. Nenhuma conquista se compara a você.

À minha mãe, pela mulher sem precedentes que é. Obrigada por ser minha inspiração e meu abrigo.

Aos meus irmãos, Deborah, Lethícia e Jorge, pelos laços que nos envolvem e tornam próximos mesmo distantes.

Aos meus sogros e cunhada, por acreditarem, orarem e entenderem minhas repetidas ausências.

Às meninas que se tornaram amigas, pelo companheirismo, parceria, generosidade e afinidade: Géssica Mayara, Miriam Espíndula, Larissa Albuquerque, Welingta Magnólia e Maraiane Pinto.

*Dizem que a vida é para quem sabe viver,
mas ninguém nasce pronto. A vida é para
quem é corajoso o suficiente para se arriscar
e humilde o bastante para aprender.*

Clarice Lispector

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi amplamente discutida no último triênio (2015-2018) através dos inúmeros debates sobre as políticas curriculares. A BNCC é um documento de caráter normativo que, justificando garantir os direitos de aprendizagem dos/as estudantes brasileiros/as, determina um conjunto de “aprendizagens essenciais”. Nesta tese, propomo-nos a investigar quais são as significações da docência que perpassam a BNCC (EI e EF) e de que forma elas são interpretadas pelos docentes. Supomos que a BNCC se caracteriza enquanto um currículo normativo e performático, que tem a potencialidade de desprofissionalizar o docente e o introduz em uma lógica racionalista e irreflexiva, de prejuízo a sua autonomia. Por outro lado, consideramos que o que é desenvolvido nas escolas, sobretudo pelos docentes, extrapola as fronteiras e proposições da política curricular. Por isso, tomamos por objetivo analisar quais as relações entre os discursos da política curricular de BNCC e dos professores das escolas e em que medida essas significações traduzem as identidades e as ações assumidas pelos professores. Metodologicamente, através de uma abordagem qualitativa e exploratória, realizamos um estudo documental e de campo em três escolas de João Pessoa, Paraíba. Fizemos uso do grupo focal enquanto instrumento de coleta de dados e nos fundamentamos no referencial teórico metodológico de Stephen Ball e colaboradores (1992; 1994; 2001; 2016) e de Norma Fairclough (2001) para a análise dos dados da pesquisa. Percebemos que, mesmo reconhecendo que a BNCC projeta identidades performáticas nos docentes, tanto no que dizem respeito à retórica quanto às estratégias da política, essas identidades não são reduzidas a isto. Diversa e simultaneamente, elas são construídas no cotidiano da escola e através das subjetividades dos envolvidos. Finalmente, evidenciamos a necessidade de fortalecer o debate sobre a autonomia nas decisões curriculares e referente à gestão democrática da escola como forma de resistir à cultura da performatividade e do gerencialismo.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Docência. Discursos.

ABSTRACT

The National Curricular Common Base (NCCB) was widely discussed in the last three years (2015-2018) through numerous debates on curricular policies. The NCCB is a document of normative character that by justifying to guarantee the learning rights of Brazilian students, determines a set of "essential learning". In this thesis, we propose to investigate what are the meanings of the teaching that pervades the NCCB and how they are interpreted by the teachers. We assume that the NCCB is characterized as a normative and performative curriculum, which has the potential to deprofessionalize the teachers and introduces them into a rationalistic and unreflective logic, impairing their autonomy. On the other hand, we consider that what is developed in schools, especially by teachers, extrapolates the boundaries and propositions of curricular policy. Therefore, we aim to analyze what are the relationships between NCCB curriculum policy discourses and schoolteacher's discourses and to what extent these meanings translate the identities and actions taken by teachers. Methodologically, through a qualitative and exploratory approach, we carried out a documentary and field study in three schools of João Pessoa, Paraíba. We organized a focus group to collect the data, and based on the methodological theoretical framework of Stephen Ball (1992; 1994; 2001; 2016) and Norma Fairclough (2001), we analyzed the collected data. We realize that, while recognizing that the NCCB projects performative identities in teachers, both regarding rhetoric and policy strategies, these identities are not limited to this. Diverse and simultaneously, they are constructed in the daily life of the school and through the subjectivity of the people involved. Finally, we highlight the need to strengthen the debate about the autonomy in curricular decisions and the democratic management of the school, as a way to resist the culture of performativity and managerialism.

Key words: National Curricular Common Base (NCCB); teaching work; discourses.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Distribuição das escolas do Município de João Pessoa por polos	28
Figura 2 - Concepção tridimensional do discurso	33
Figura 3 - Questões referentes aos grupos focais.....	102
Figura 4 - Verbos, substantivos e adjetivos predominantes no discurso docente ..	111

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização da Escola A.....	141
Tabela 2 - Caracterização da Escola B.....	142
Tabela 3 - Caracterização da Escola C	142

LISTA DE SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
ADC	Análise de Discurso Crítica
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BM	Banco Mundial
BCN	Base Comum Nacional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONARCFE	Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CREIs	Centros de Referência em Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
EI	Ensino Infantil
ENADE	Exame Nacional de Desempenho do Estudante de Nível Superior
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
FINEDUCA	Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MNDEM	Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBEnBIO	Associação Brasileira de Ensino de Biologia

UNDIME União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. OS ITINERÁRIOS DA PESQUISA.....	22
1.1 Política e contextos: reflexões teóricas	23
1.2. Caracterização da pesquisa	26
1.3. As escolas analisadas e o contexto da pesquisa	27
1.5. Procedimentos metodológicos: os grupos focais.....	28
1.4. A coleta dos dados: o roteiro de entrevista	31
1.5. O <i>corpus</i> analítico da pesquisa: documentos oficiais e as narrativas docentes 31	
1.6. Análise dos dados: entre os estudos de Stephen Ball e a análise crítica do discurso.....	31
2. CURRÍCULO: HISTÓRIA, POLÍTICA E CONTEXTOS.....	34
2.1. Currículo: concepções históricas.....	34
2.2. As redes e os contextos do currículo.....	40
2.3. Políticas curriculares: projetos e arenas de influência.....	43
2.4. Base Nacional Comum Curricular: currículo(s) e doxas	50
3. POLÍTICAS CURRICULARES, DOCÊNCIA E PROCESSOS IDENTITÁRIOS 57	
3.1. (Ex)ensões das políticas curriculares: micropolítica e docência.....	57
3.2. Políticas curriculares e profissionalização docente	65
3.3. Base Comum Nacional: princípios e perspectivas.....	71
4. ANÁLISES DOS DADOS: Parte I.....	77
3.4. O discurso da BNCC: intertextualidades e interdiscursividades manifestas 80	
3.5. Intertextualidade na BNCC: entre o discurso legal e o mercadológico: direitos de aprendizagem para quem?	83
3.6. Entre o texto e voz: o que pensam os docentes?	87
3.7. Textos políticos, significações e comprometimentos.....	93
3.8. (Pre) textos da BNCC e os enunciados sobre a docência: possibilidades de construção de identidades?	93
3.9. Prática(s) social: efeitos e estratégias	98
5. ANÁLISE DOS DADOS: Parte II	101
3.10. Reflexo(es) da política de BNCC nos processos identitários docentes	102

3.11. Efeitos em contextos locais: análises das (possíveis) implicações da BNCC para o trabalho docente	105
3.12. “E para você, professor/a, qual é o seu papel?”: discursos e representações sobre a docência	109
3.13. A “Base” da docência: refletindo sobre princípios	113
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
7. REFERÊNCIAS	131
APÊNDICE A - Caracterização das escolas	141
APÊNDICE B – Caracterização dos participantes por escola.....	146

INTRODUÇÃO

“Entre mim e mim, há vastidões bastantes para a navegação dos meus desejos afligidos. Descem pela água minhas naves revestidas de espelhos. Cada lâmina arrisca um olhar, e investiga o elemento que a atinge. Mas, nesta aventura do sonho exposto à correnteza, só recolho o gosto infinito das respostas que não se encontram. Virei-me sobre a minha própria experiência, e contemplei-a. Minha virtude era esta errância por mares contraditórios, e este abandono para além da felicidade e da beleza. Ó meu Deus, isto é minha alma: qualquer coisa que flutua sobre este corpo efêmero e precário, como o vento largo do oceano sobre a areia passiva e inúmera...”.

(Noções, Cecília Meireles)

Início este trabalho me identificando com o trecho em epígrafe de Cecília Meireles. Assim como nas palavras da autora, a produção deste trabalho é semelhante a uma “aventura do sonho exposto à correnteza”, às contradições, às complexidades de se pensar o currículo e suas interfaces no contexto atual. As reflexões aqui apresentadas são fruto do “gosto infinito das respostas que não se encontram”.

Antes, pois, de apresentá-las, considero importante relatar uma breve narrativa da minha trajetória de formação e atuação no campo educacional e mais propriamente, nos estudos curriculares. Analisar esse fazer me remete às palavras de Ribeiro e Guedes (2007), quando dizem que é no refazer, no olhar para trás, que os professores tecem e extraem de suas histórias a significância de sua prática, de seu fazer, do seu ser.

Intenciono construir uma narrativa que seja capaz de justificar alguns marcos da minha vida acadêmica e que serviram de fundamento sob os quais me firmei no campo de pesquisa sobre as políticas educacionais, assim como para destacar em que medida essas experiências subsidiaram meus estudos sobre o currículo.

Início minha experiência na escola pública e posteriormente no curso de Pedagogia da UFPB. Minha graduação foi marcada por experiências que potencializaram minha formação no campo e envolveram processos de extensão e

iniciação científica, além da participação em grupo de pesquisa. Os projetos de extensão versaram em um primeiro momento, sobre práticas pedagógicas para o Ensino Fundamental, contando com uma rica experiência no cotidiano da escola e posteriormente, focalizando as matrizes curriculares dos cursos da Universidade Federal da Paraíba.

No que tange à iniciação científica, me foi oportunizado ser bolsista de um projeto cuja temática se pautava nas análises discursivas das concepções e significados atribuídos ao currículo. Nosso lócus de pesquisa eram as escolas municipais de João Pessoa/PB. O objetivo era compreender os sentidos de currículo a partir das análises interpretativas dos textos dos Projetos Político- Pedagógico das Escolas da Rede Municipal de João Pessoa/ PB, dos textos oficiais.

Interessamo-nos à época, em investigar as fronteiras sempre tensionadas entre educação, currículo, e ensino, que continuamente estão em processo de desconstruções e aproximações. Com o propósito de problematizar os desdobramentos desses momentos nas ações pedagógicas que se concretizam no currículo da rede municipal de ensino de João Pessoa.

Simultaneamente à experiência com a pesquisa, inserir-me no Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC)¹, coordenado pela professora Maria Zuleide da Costa Pereira, orientadora do presente trabalho, no qual atuo até a presente data.

Fundamentada em tais experiências, construí o trabalho de conclusão de curso em torno da discussão sobre as Políticas de currículo e avaliação no Ensino Fundamental das escolas de João Pessoa/PB. Objetivei no citado trabalho analisar os sentidos da avaliação da Prova Brasil e seus efeitos no currículo escolar de 02 (duas) escolas, sendo uma da Rede Estadual e uma da Rede Municipal de Ensino.

Abordei a avaliação no contexto das políticas públicas, enquanto um dos mecanismos da política educacional do Estado que norteia os currículos escolares e fornece informações acerca da qualidade do sistema educativo. Neste sentido, percebi que as escolas focalizavam seus trabalhos pedagógicos, considerando,

¹ O GEPPC foi fundado em 2002 e é vinculado à linha de Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPB. Dedicamo-nos aos estudos sobre as políticas curriculares, a formação de professores (as), a história do currículo, as propostas curriculares e projetos- político pedagógico, o currículo e suas interconexões com temas emergentes como: gênero, raça/etnia, pluralidade cultural, ética, entre outros.

sobretudo, as avaliações externas, resultando na renúncia de suas propostas curriculares, em função do foco nos resultados.

Minha vivência na Educação Básica se deu ainda quando da época de estudante de graduação. Dediquei-me um ano e meio ao projeto de extensão mencionado e através deste pude adentrar nos campos da gestão e da organização didático pedagógica da escola.

No Ensino Superior, atuei enquanto professora substituta do Departamento de Habilitações Pedagógicas da Universidade Federal da Paraíba, Campus I. Situando-se na área das políticas educacionais e especificamente, no campo do currículo educacional, a experiência me oportunizou dialogar com diferentes licenciaturas e resultou em discussões e análises sobre o currículo e seus desdobramentos. Nesse período, também pude ampliar minhas perspectivas teóricas ao assumir componentes curriculares como Pesquisa e Cotidiano escolar, Educação e Tecnologias e Organização do Trabalho Pedagógico.

No que tange à Pós-graduação, prestei a seleção para o Mestrado em Educação no PPGE da Universidade Federal da Paraíba, na linha de Políticas Educacionais. Meu propósito inicial, através do projeto de pesquisa submetido e aprovado, era de ampliar a discussão e análise iniciada na graduação sobre o currículo escolar e avaliação educacional.

No entanto, o contexto social, político e educacional complexo e indefinido do último triênio (2015-2018)², considerando as disputas políticas do entorno e em virtude da proposta de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) elaborada pelo Ministério da Educação (MEC) e outros grupos de interesse, me inquietou e ensejou na elaboração de um projeto de análise sobre a política curricular. A BNCC é considerada uma normatividade curricular, que visa legitimar e validar um conjunto de conhecimento como sendo essenciais para o desenvolvimento dos estudantes e a garantia de seus direitos de aprendizagem.

A fim de acompanhar e caracterizar esse movimento em torno da política da BNCC elaboramos um mapeamento (ROCHA; PEREIRA, 2016) que nos possibilitou refletir, analisar e formular algumas problematizações sobre a temática. Dentre os

² Dourado e Oliveira (2018) destacam alguns desses acontecimentos: impeachment de Dilma Rousseff; reformas do teto dos gastos - EC 95/2016 (BRASIL, 2016) e trabalhista - Lei nº 13.467 de 2017; aprovação da BNCC, excluindo, na versão encaminhada e aprovada pelo CNE, o Ensino Médio e outros.

achados, percebemos que a participação representou a linguagem central da política curricular. Em relação aos processos de tessitura do documento, tanto em seu texto, quanto através da mídia, afirma-se que a BNCC é “fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira em geral” (BRASIL, 2016, p. 24).

Assim sendo, estabelecemos como foco da investigação no Mestrado a análise da trajetória da política de BNCC com base nos estudos de Ball (1992, 1994) e do processo de participação do contexto da prática da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa/PB na elaboração do documento.

Nossa suposição foi de que a BNCC tipificou-se com o que Bourdieu (2014, p. 82) chama de prosopopeia, ou seja, uma “figura de retórica que consiste em falar no lugar de uma realidade ausente em nome de alguma coisa [...] Fala-se, portanto, em nome de um conjunto que se faz existir pelo fato de se falar em seu nome”. Em outras palavras, consideramos que o caráter de participação na formulação da política de BNCC foi meramente formativo e que as condições para que essa participação fosse efetivada não foram garantidas.

Através do ciclo de políticas formulado por Ball e por colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992) foi possível identificarmos alguns discursos que deram início à política com base em suas influências e analisarmos o processo de construção do documento da BNCC. Percebemos a permanente existência de conflitos e acordos nessa tessitura, bem como investigarmos os efeitos e impactos produzidos pela política em outros espaços, especificamente os que foram gerados na micropolítica da escola.

Analizamos os processos de criação dos oficiais dos textos da BNCC, os quais se deram em momentos diferentes. Percebemos também que os grupos de maior influência, os quais estavam envolvidos nesse processo, foram: o MEC, Consed, Undime e um grupo chamado de Movimento pela Base³, composto por instâncias públicas e privadas a exemplo da Fundação Lemann, Itaú Unibanco, Natura e outros.

Percebemos que os canais para a participação da sociedade em geral na formulação da BNCC foram configurados de forma burocratizada, que por sua vez,

³ Evidenciamos a influência do Movimento pela Base na proposta e no desenvolvimento da BNCC. O grupo já discutia a formulação do documento desde 2013. Ver mais em: <http://movimentopelabase.org.br/o-movimento/>

intencionou manter o controle da discussão e, sobretudo, das tomadas de decisões. Pois, a influência que poderia ser exercida sobre estas, estava limitada pela existência de certos conceitos e canais “legítimos” e no que concerne a forma “apropriada” de participação.

Por outro lado, percebemos que em virtude da pressão pelo tempo e o ritmo que deveria ser seguido na formulação do texto político, optou-se por um “estilo gerencial de tomada de decisões” (BALL, *et al.* 1989, p. 175). Dessa forma entendemos que a cultura política da BNCC “se baseia em uma concepção limitada de democracia e participação” e, além disso, “mediante a aplicação de técnicas da administração, os problemas ou questões que podem ter aspectos valorativos ou ideológicos podem ser traduzidos em assuntos técnicos e, desde modo, despolitizados” (BALL, 1989, p. 142).

Entendemos, sobretudo a partir das vozes dos profissionais das escolas investigadas, que, as decisões referentes à BNCC além de terem sido tomadas fora da escola, não partiram dela. Por outro lado, entendemos que, neste processo, os docentes foram considerados com base em uma lógica de racionalidade administrativa, limitando-os de exercerem sua autonomia nas decisões sobre o documento.

Devemos considerar que a expressão política de base curricular encontrou resistência histórica, através dos trabalhos desenvolvidos por entidades como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e outros. Tais trabalhos demonstraram ao longo do tempo, a preocupação no que diz respeito ao afastamento do professor do exercício político-pedagógico e educacional.

Percebemos que reformas e propostas como a BNCC, ao longo das experiências brasileiras e em outros contextos, podem impactar a dinâmica escolar e especificamente a vida cotidiana dos professores, tanto no que tange a sua profissionalidade e as questões voltadas para a autonomia, quanto no quesito político e de organização do trabalho pedagógico.

Esses aspectos são tomados como imprescindíveis quando analisados à luz da significativa perda de seus espaços de decisões referentes ao currículo e ao ato pedagógico. Ball (1994, p.10) reflete sobre as maneiras como as mudanças no campo das políticas do currículo e na gestão da escola começaram a empreender mudanças também no significado de professor. Para o autor, juntas, essas

mudanças, elaboram uma tecnologia maciça e complexa de “controle” sobre o trabalho dos professores em todos os seus aspectos.

No entanto, vale destacar que, embora reconheçamos as influências dos entornos da política curricular nas práticas escolares, não queremos argumentar com isso que as forças externas exercem poder absoluto nos espaços micropolíticos. Entendemos com Ball (1994, p. 9) que “as políticas são sempre incompletas na medida em que se relacionam ou se aproximam da “profusão selvagem” da prática local”. Esta ideia aponta para compreensão de que a prática, ou seja, os contextos das escolas e os trabalhos desenvolvidos nelas e através delas são sempre contingentes e complexos. Sendo assim, “a política não é uma simples assimetria de poder” (idem).

Todavia, não é possível desconsiderar ou subestimar a potencialidade reguladora do discurso e do conjunto de mudanças propostas curriculares como a BNCC, a qual alinha políticas e ações de formação docente, avaliação, infraestrutura e material didático pedagógico (BRASIL, 2017), pode exercer nas identidades e no papel docente.

Neste trabalho, o discurso é entendido como prática social. Isto é, são compreendidos a partir de sua historicidade e mediados por ideologia e relações de poder. Para Fairclough (2001, p. 91), o discurso é “um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação”.

Para o autor citado, são três aspectos dos efeitos construtivos do discurso: ele contribui para a construção do que é referido como “identidades sociais” e “posições de sujeito”; construção de relações sociais e construção de sistema de conhecimento e crenças.

Sendo assim, através desta tese, intitulada de BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E DOCÊNCIA: discursos e significações, propomo-nos investigar a seguinte problemática: quais são as significações da docência que perpassam a BNCC (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e de que forma elas são interpretadas pelos docentes?

Nossa tese é de que a Base se caracteriza enquanto um currículo normativo e performático que tem a potencialidade de desprofissionalizar o docente e o introduzir em uma lógica racionalista e irreflexiva, de prejuízo à sua autonomia. Por outro lado,

consideramos que o que é desenvolvido nas escolas, sobretudo pelos docentes, extrapola as fronteiras e proposições da política curricular.

Posto isto, objetivamos analisar quais as relações entre os discursos da política curricular de BNCC e dos professores das escolas e em que medida essas significações traduzem as identidades e as ações assumidas pelos professores na prática das escolas da rede municipal de João Pessoa. Especificamente, pretendemos:

- a) Abordar sobre os estudos curriculares a fim de identificar quais concepções curriculares transitam no texto da política da BNCC e a partir disto, refletir sobre o contexto em que as políticas curriculares são desenvolvidas atualmente.
- b) Discutir sobre os impactos das políticas curriculares na produção de sentidos dos processos identitários docentes, bem como problematizar as diferenças entre propostas de BNCC e BCN;
- c) Analisar os discursos que circundam a política curricular da BNCC (terceira versão) no que diz respeito às relações entre o currículo e a docência, em contraste com as narrativas docentes e com os projetos político pedagógicos das escolas.

Com base no levantamento realizado por Soek e Mainardes (2017) referentes às produções acadêmicas sobre a BNCC, percebemos que entre os anos de 2014 e 2017 foram desenvolvidos diversos artigos e seis trabalhos acadêmicos em torno do tema, sendo quatro monografias e duas dissertações de mestrado, incluindo a de Rocha (2016).

Dentre as abordagens, os trabalhos dedicaram-se a analisar as relações da política da Base com as religiões afrodescendentes (ARAUJO, 2016), a educação infantil (FAVERO, 2016), os processos participação (ROCHA, 2016), análises das versões do documento da BNCC (EDUARDO, 2016; RODRIGUES, 2016) e um levantamento de produções sobre o tema (SOEK, 2017). Considerando os citados dados, a presente pesquisa caracteriza-se como inédita tanto no que se refere à temática e a classificação (pesquisa de doutorado).

Portanto, a presente tese está organizada da seguinte maneira. No primeiro capítulo apresentaremos os itinerários da pesquisa, explicitando e justificando as escolhas do referencial teórico metodológico (BALL, 1992; 1994; FARCLOUGH, 2001). Nesta seção também serão apresentados detalhadamente nossos percursos

e escolhas para a pesquisa, assim como a caracterização do nosso campo de investigação.

No segundo capítulo, buscaremos tratar da história do currículo e das concepções que lhes são correspondentes, considerando-as de forma integrada às suas questões sociais, culturais, político-econômicas e de historicidade. A partir disto, analisaremos a concepção de currículo que transita os discursos da BNCC. Em seguida, iniciaremos a discussão sobre as políticas curriculares, situando-as em uma análise mais ampla de seus contextos e influências e produção de textos (BALL, 1994; 2001; 2005; HYPOLITO, 2010). Nesta sessão, aprofundaremos nossa concepção de currículo enquanto redes discursivas de significação (PEREIRA, 2010).

No terceiro capítulo, buscaremos abordar os efeitos e impactos das políticas curriculares nos processos identitários docentes, sobretudo, no que diz respeito à sua profissionalidade. Nosso interesse neste capítulo é também refletir sobre os projetos de BNCC e BCN, apontando suas diferenças de pressupostos e intencionalidades. Assim, objetivaremos pontuar e refletir sobre os desdobramentos de políticas como a BNCC para identidade profissional docente.

Finalmente, nos capítulos quatro e cinco, apresentaremos os dados investigativos de nossa pesquisa, os quais partiram das nossas problematizações e dos objetivos que nos propomos alcançar. Esses dados serão analisados com base nos trabalhos de Ball (1992; 1994) e de Fairclough (2001).

Nossas considerações finais terão por intenção refletir sobre o trabalho realizado, apontando sua contribuição para o campo dos estudos curriculares e apresentando novas problematizações e reflexões que servirão de pistas para trabalhos posteriores e “noções” em sobre a “areia inúmera” que é educação.

1. OS ITINERÁRIOS DA PESQUISA

O menino pergunta ao eco onde é que ele se esconde. Mas o eco só responde: “Onde? Onde?”

(Eco, Cecília Meireles).

A pesquisa no campo da educação, na escola, e mais especificamente nos estudos do currículo, é de um caráter subjetivo e complexo. Não buscamos comprovar hipóteses, mas, em grande parte das vezes, apontamos perguntas e formulamos teses, que, como o eco, nos retorna com outras questões e problematizações. Isso se dá pela necessidade de flexibilização que a complexidade da realidade escolar, sempre singular e contingente, nos exige.

A análise no campo do currículo demanda considerar a produção e a troca de significados dentro dos espaços escolares e fora dele, compreendendo-os de forma singular e mediatizados pelo contexto (SACRISTÁN, 2000). Como nas palavras de Bogdan e Blikien (1994), “para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado”.

Assim, caracterizamos inicialmente a pesquisa em questão como qualitativa, pois buscaremos analisar a realidade considerando que nada é insignificante, ao contrário, segundo Bogdan e Blikien (1994), todos os elementos desta podem construir pistas que possibilitem a melhor compreensão do objeto analisado. O interesse neste tipo de pesquisa é com os processos que desencadearam as ações e não simplesmente com os resultados ou produtos apresentados.

Além disso, para Deslauriers e Kérisit (2010), o fato de a pesquisa qualitativa privilegiar o cotidiano dos sujeitos sociais, não implica considerar que ela se reduz a pontuar descritivamente as ações ou fenômenos observáveis. O objetivo é desenvolver uma investigação cuja ação seja interpretada, simultaneamente pelo pesquisador e pelos atores pesquisados.

No que se refere à pesquisa qualitativa direcionada a uma análise política, como no caso desta tese, os autores citados afirmam que a grande contribuição desta é a sua proximidade com o campo no qual “se tomam decisões e onde se vivenciam as repercussões regionais, familiares e individuais das políticas sociais globais”. Além disso, pode-se destacar a capacidade das pesquisas desse caráter,

considerar os diferentes aspectos de um caso particular e relacioná-lo ao contexto geral (DESLAURIERS E KÉRISIT, 2010, p. 132).

Epistemologicamente, entendemos o conhecimento enquanto prática social situado na dimensão teórico-política (SANTOS, 2010). A proposta de Santos sugere pensar o conhecimento, seus processos de tessitura e transmissão para além da esfera da ciência moderna e da racionalização do mundo ocidentalizado. O autor discute e analisa as possibilidades de uma trajetória epistemológica/ política na direção/alcance de um conhecimento prudente para uma vida decente.

Esta possibilidade, por sua vez, depende de um processo de reconfiguração e ressignificação das relações sociais e culturais e das formas de pensar o mundo e o conhecimento. Isto implica considerar que a discussão sobre a educação, nesta perspectiva, deve ser concebida com base em uma reflexão simultaneamente teórico- epistemológica e político-ideológica.

Partindo das questões anunciadas, o aporte teórico desse trabalho versa sobre algumas questões que transitam entre os estudos das políticas educacionais, o currículo escolar e a docência. Nossa estratégia metodológica é partir de uma “abordagem de pesquisa que combina dados de coleta modernista e teorização pós-estrutural” (AVELAR, 2016, p. 3).

1.1 Política e contextos: reflexões teóricas

Ao propor-nos investigar as políticas de currículo e seus desdobramentos na prática, assumimos a concepção de que a política é um “processo, diverso e repetidamente contestado e/ou sujeito a diferentes interpretações conforme é encenado” (BALL, 2016, p. 13; BALL, 1994). Portanto, nos desviamos da ideia de que as políticas educacionais são implantadas nas escolas, mas que, ao contrário, são desenvolvidas, encenadas de forma criativa e complexa, “mas, de maneira que são limitadas pelas possibilidades do discurso” (BALL, 2016, p. 13).

Neste entendimento, a política deve ser pensada com base em uma complexa teia de interpretações, traduções e leituras (BALL, 2016), que se desdobram em outros contextos e ao seu redor. Por outro lado, considera-se que no discurso da política luta-se para que sejam produzidos significados e identidades dos atores que estão na prática. Sendo assim, entendemos com Ball (2016) que “a política é feita

pelos e para os professores. Eles são atores e sujeitos, sujeitos e objeto da política” (BALL, 2016, p. 13).

Neste trabalho, a tese apresentada inicialmente indica, em partes, que a política de BNCC apresenta em seus discursos, significações referentes à docência e que por sua vez podem repercutir efeitos no seu trabalho. No entanto, essa premissa não se fundamenta na compreensão de que “a política é a única influência sobre o comportamento dos professores” (BALL, 2016, p. 72). Entendemos que “as respostas são sempre mediadas pelos sujeitos e suas culturas” (BALL, 2016, p. 72).

Contudo, com bases nas ideias do autor citado, não minimizamos o imperativo da política e suas consequentes restrições do/no contexto da prática das escolas e na organização do trabalho pedagógico. Entende-se que embora as políticas não exerçam um controle absoluto sobre o trabalho desenvolvido, “elas criam circunstâncias nas quais a gama de opções disponíveis para decidir o que fazer são estreitadas ou alteradas ou metas ou resultados particulares são definidos” (BALL, 2016, p. 21).

Mas, por outro lado, reconhecemos que política curricular e o seu discurso não são capazes de fixar identidades e subjetividades ou conter os fluxos contínuos de ressignificações e produção de novos significados na escola e nas práticas pedagógicas. Pois, a política “é apenas parte do que os professores fazem. Há mais sobre o ensino e a vida escolar do que a política” (BALL, 2016, p. 18).

Assim, sob essa perspectiva, também nos preocupamos em investigar os matizes diferenciais e os aspectos singulares apresentados nas vozes dos professores sobre o que pensam e quais significações atribuem à sua identidade profissional. E, em contrapartida, analisar de que maneira interpretam os processos discursivos da BNCC em relação aos mesmos.

Partimos também dos trabalhos de Farclough (2001) e de sua visão sobre o discurso quando o compreende como prática social. Para Farclough (2001, p. 91), “o discurso é uma prática não somente de representação do mundo, mas, de significação do mundo, constituindo e construindo um mundo em significado”. Para o autor, há sempre uma influência mútua e relacional entre os processos discursivos e as estruturas sociais.

As orientações da prática do discurso, na concepção de Farclouhg (2001), podem ser econômicas, culturais, ideológicas ou políticas. E o discurso está sempre implicado nestas relações. Mas, assim como o autor, enfatizamos neste trabalho a

potencialidade do discurso nas perspectivas políticas e ideológicas. Na primeira, interessam-se pelas relações (sempre mediadas pelo poder), na segunda, pelos significados.

Além disso, o autor destaca três funções constitutivas do discurso, as quais são foco central neste trabalho: identitária, a qual se refere aos modos como as identidades sociais são desenvolvidas através dos discursos; a função relacional, cujo propósito refere-se a como as relações entre os participantes são representadas e negociadas e finalmente, a função ideacional, que se referem aos modos pelos quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações.

Ao apresentar os objetivos de nosso trabalho, entendemos que, para analisar o que acontece dentro de uma escola em termos de averiguar os discursos e encaminhamentos em torno da política de BNCC e a docência, faz - se necessário uma análise que conceba a política como texto e discurso. Isto é, ela é concreta e materializada, mas também é vista “como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados” (BALL, 2016, p. 13).

Através do trabalho desenvolvido no mestrado (ROCHA, 2016), analisamos o processo de elaboração da BNCC e as (im) possibilidades de participação docente nesta tessitura. Nossa pesquisa foi fundamentada no referencial teórico-metodológico de Ball *et al.* (1992) e utilizamos a ferramenta de análise do Ciclo de Políticas proposto pelos autores (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

Segundo Mainardes (2007, p. 27), o ciclo destaca a “natureza complexa e controversa da política educacional, enfatizam os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas em nível local”, indicando “a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais”. A proposta é analisar a política enquanto uma trajetória e em relação ao contexto.

Nessa lógica, a política passa a não ser considerada como documento ou algo estático, mas, dado seu caráter dinâmico, se torna uma entidade social que se encontra em constante movimento. Então, os autores, pensando sobre os contextos da política, afirmam: o contexto da influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática, contexto dos efeitos e o contexto de estratégias. A ideia é, pois,

perceber como as políticas podem ser coisas diferentes nestes diferentes contextos (ROCHA, 2016).

O ciclo de políticas proporciona uma análise complexa capaz de contemplar o espaço escolar e o social como espaços de produção de sentidos sobre as políticas. A proposta defendida pelos autores é que a investigação sobre as políticas deve considerar outros contextos que estão inter-relacionados com ela. Sendo assim, essas políticas estão sempre em processos de negociação, tais como: produção dos dispositivos legais, a produção dos documentos oficiais, o trabalho dos professores e seus efeitos e desdobramentos na prática.

Posto isto, compreende-se que a política não possui um só significado e, portanto, os legisladores não controlam os seus sentidos. Além disso, toda política propõe práticas que não se resumem aos documentos oficiais, apesar do caráter prescritivo. A lógica assemelha-se ao entendimento de Bourdieu (1994) que a agência e a estrutura estão implícitas umas nas outras, recuperando assim, a posição ativa dos atores da prática.

Desta forma, ao longo da feitura desta tese, lançaremos mão do ciclo de políticas, enquanto fundamento teórico e metodológico, não apenas nas análises dos dados, mas, ao longo das discussões situadas em torno do nosso objeto de estudo. Pois, conforme entendemos da ideia de Ball *et al.* (1994), as políticas mudam e mudam seu significado em suas múltiplas arenas. É por esses caminhos que propomos a presente investigação.

1.2. Caracterização da pesquisa

Além dos pressupostos apresentados, caracterizaremos este trabalho a seguir. Quanto à abordagem, conforme afirmamos anteriormente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois, segundo Bogdan e Blikien (1994), nosso interesse recai sobre o contexto ou o ambiente natural dos participantes além de nos constituirmos enquanto instrumento principal. Também destacamos conforme os autores, que nossa análise privilegia os processos e não simplesmente os resultados ou produtos e por último, considerando a importância que atribuímos aos significados e perspectivas dos envolvidos.

Quanto aos objetivos, caracterizamos a pesquisa como exploratória, pois, o tema e problemática que desejamos pesquisar (BNCC e a docência) são pouco explorados. Para Gil (1999, p. 43), “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Não pretendemos resolver o problema da pesquisa, mas, aproximarmos do tema para assim, refletirmos e problematizá-lo.

Quanto aos procedimentos, utilizaremos a pesquisa documental, por valer-se da análise de documentos oficiais (Base Nacional Comum Curricular) e como estudo de campo, pois, segundo Gonsalves (2001, p. 67), a pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Detalharemos esse aspecto nos tópicos seguintes.

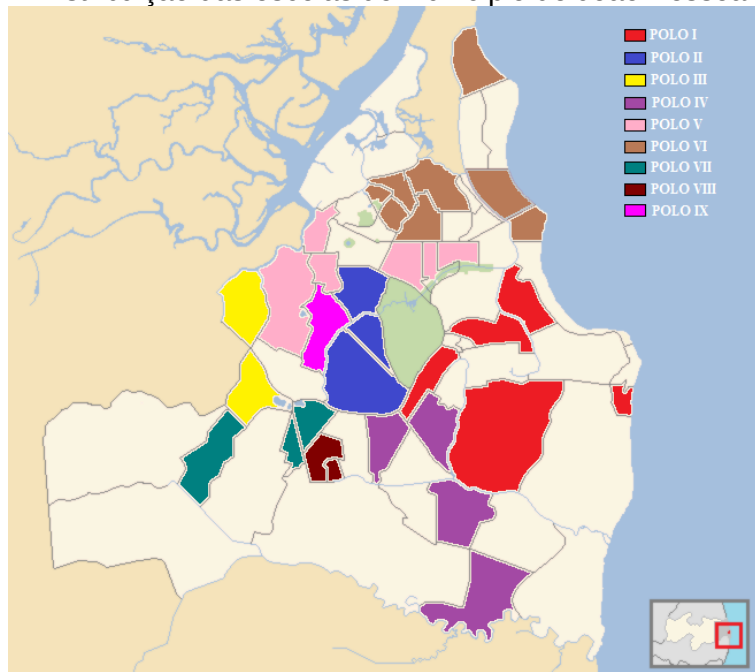
1.3. As escolas analisadas e o contexto da pesquisa

Em se tratando de uma pesquisa de campo, escolhemos como lócus a cidade de João Pessoa, Paraíba, Brasil, e mais especificamente, três escolas da Rede Municipal de Ensino da mesma. A rede de ensino em questão tem sido nesta e em outras pesquisas que realizadas por nós, um espaço de onde emergem nossas reflexões investigativas.

Através dos dados disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), a cidade de João Pessoa, capital paraibana, possui uma população estimada de 811.598 pessoas. No que se refere ao quantitativo de escolas na cidade, através dos dados do IBGE (2016), identificamos: 367 escolas de Ensino Fundamental, 106 escolas de Ensino Médio e 271 escolas de Ensino pré-escolar. Quanto ao número de docentes em cada nível de ensino, o instituto divulgou: 5.121 professores do Ensino Fundamental, 2.039 professores do Ensino Médio e 768 professores do Ensino pré-escolar.

Quanto a Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, esta é dividida em nove polos e atendem alunos da educação infantil, ensino fundamental (séries iniciais e finais) e Educação de Jovens e Adultos. Além disso, dispõe de Centros de Referência em Educação Infantil (CREIs) que atendem crianças de zero a seis anos.

Figura 1- Distribuição das escolas do Município de João Pessoa por polos



Fonte: ROCHA (2016).

Os critérios para a escolha das escolas justificam-se em relação à disponibilidade e abertura para a realização da pesquisa concedida pelas mesmas. Em anexo, disponibilizamos a caracterização das escolas em questão.

Com relação aos participantes da pesquisa, serão todos professores/as vinculados à escola investigada. No tópico posterior, detalharemos sobre essa seleção.

1.5. Procedimentos metodológicos: os grupos focais

Para Debus (1997) a pesquisa qualitativa é um tipo de investigação que se preocupa com o que as pessoas pensam e sentem sobre determinada temática. Assim sendo, enquanto técnica de investigação qualitativa, optamos pelo grupo focal, pois, conforme Debus (1997) e Gatti (2005) referem-se a uma técnica de levantamento de dados, a partir de uma dinâmica interacional e debate grupal não diretivo, no qual os participantes possuem características e/ ou experiência comuns para discussão de um tema de interesse.

No entendimento de Gatti (2005), o trabalho de pesquisa a partir de grupo focal, possibilita a compreensão dos processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, em nosso caso específico, referentes à BNCC a identidade profissional docente.

A autora ainda explica que essa técnica pode ser uma estratégia válida para conhecer as representações, percepções, crenças, atitudes e significados prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum. Finalmente, a pesquisa com grupo focal também “ajuda a compreender as ideias compartilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelo quais os indivíduos são influenciados pelos outros” (GATTI, 2005, p. 14).

Ao explicitar as razões do uso do grupo focal, Debus (1997) destaca: interação entre as pessoas; observação e custo/tempo. Quanto à interação entre as pessoas, o autor explica que através da técnica, as relações que se estabelecem entre os participantes podem fomentar em respostas mais ricas e originais.

No que se refere à observação, Debus (1997) explica que o/a moderador/a promove e observa o debate. Através dessas observações, ele/a pode conhecer os comportamentos, as linguagens, atitudes e percepções de um grupo. Finalmente, técnica de grupo focal é menos onerosa e demandam menos tempo, pois o número de sessões varia conforme os objetivos e necessidades de aprofundamento avaliadas pelo/a pesquisador/a.

Sendo assim, a partir das ideias dos autores citados, entendemos que, através do grupo focal, a tônica da investigação está nas interinfluências que subsidiam a formação de opiniões sobre o tema em questão. Desta maneira, o interesse não recai sobre as generalizações em torno do assunto, mas, nas singularidades e complexidades que emergem de cada contexto analisado.

Organizamos nossa pesquisa, no que se refere aos elementos do grupo focal, a partir dos pontos sistematizados e destacados por Debus (1997):

a) Quantidade de sessões: Conforme Gatti (2005), o tempo e a quantidade de sessões para o grupo focal dependem da natureza do problema em pauta. Além disso, vai depender também das condições e do desenvolvimento da pesquisa. Sendo assim, em nossa situação, apresentamos nossos objetivos de pesquisa e ouvimos os participantes quanto ao interesse e adesão à pesquisa no primeiro encontro e posteriormente realizamos outra sessão de grupo focal para coleta dos dados.

b) Composição do grupo: O grupo focal deve ser composto com base em critérios relacionados aos objetivos da pesquisa. Para Gatti (2005, p. 07), os participantes da pesquisa “devem ter uma vivência com o tema, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados nas suas experiências cotidianas”. Em nosso caso, trata-se de uma amostra intencional: os participantes são docentes, vinculados à escola em questão, que tenham relação com a política da BNCC e que voluntariamente aderiram à pesquisa.

c) Dimensão do grupo: No que se refere ao número de participantes, Gatti (2005) entende que visando abordar as questões com profundidade, o grupo não pode ser muito grande ou muito pequeno. No caso da Escola A, aderiram à pesquisa um número de 10 participantes; na Escola B e C, 07 e 06 participantes respectivamente. Isto é, um total de 23 participantes. No entanto, os dados apresentados neste trabalho, referem-se ao número de 15 participantes, considerando que alguns dos envolvidos não responderam às questões apresentadas ou fugiram do tema abordado.

d) Lugar do Grupo Focal: Indica-se que o lugar onde a técnica será desenvolvida seja acessível e que inspire segurança aos participantes. Como mencionado, nosso lócus de pesquisa são 03 escolas da Rede Municipal de João Pessoa e assim, os encontros foram realizados nestes respectivos espaços.

e) Organização: Finalmente, compreendemos a partir de Gatti (2005) que nossa função enquanto mediadora inclui, entre outras ações, manter a produtividade da discussão, garantindo que todos tenham espaço para opinar. Contamos com a participação de uma colaboradora para a organização da coleta de dados. Além disso, fizemos uso de gravação de áudio das sessões, as quais foram posteriormente transcritas.

Utilizamos como técnica de participação, inspirados na sugestão de Gatti (2005), o “exercício de *role-playing*”. Essa é uma estratégia não apenas para desinibir, mas, sobretudo, para despertar o debate mútuo entre os participantes. Trata-se de um jogo de perguntas e respostas. Cada participante propôs a questão a outro participante não podendo se concentrar em apenas um.

Nosso interesse era que todos respondessem pelo menos, uma questão e propusesse um debate com os demais. No entanto, como afirmamos, alguns participantes optaram por não responder e outros repassaram as questões para outros colegas.

Por fim, próximo ao término da sessão, os participantes receberam um questionário contendo informações pessoais (idade, formação, gênero, tempo de atuação), visando obter informações básicas sobre os participantes, as quais estão sistematizadas em anexo.

1.4. A coleta dos dados: o roteiro de entrevista

Entendemos que o planejamento do roteiro da entrevista contém em suas questões os objetivos do trabalho os quais serão investigados. Como afirmamos no tópico anterior, as questões foram apresentadas aos participantes para que, de forma dinâmica, desenvolvessem uma discussão coletiva. Vale ressaltar que o roteiro tem caráter semiestruturado, o que o tornou flexível conforme o encaminhamento do processo investigativo.

Tal roteiro encontra-se no quinto capítulo desta tese. As questões foram elaboradas em torno da concepção docente sobre a BNCC, sobre a identidade profissional docente, os princípios que fundamentam sua prática e os efeitos da BNCC para o trabalho pedagógico.

1.5. O *corpus* analítico da pesquisa: documentos oficiais e as narrativas docentes

O *corpus* analítico deste trabalho se constitui pelos:

- Texto da terceira versão final da BNCC;
- Dados obtidos nos contatos e sessões de grupos focais realizados nas escolas investigadas.

1.6. Análise dos dados: entre os estudos de Stephen Ball e a análise crítica do discurso

Partindo da concepção sobre política já anunciada anteriormente, entendemos a partir de Ball (2016, p. 46) que os “atores de políticas estão sempre posicionados. Como as políticas são vistas e compreendidas é dependente de onde figurativamente e literalmente estamos”. Assim, a política pode assumir sentidos

diversos em seus múltiplos espaços de abrangência. Essa ideia supera a premissa de considerar que a política é simplesmente implementada na prática.

Por isso, ao interessar-nos em analisar, nos discursos tanto da política de BNCC quanto dos professores/as das escolas, os sentidos de docência, buscamos um aporte teórico metodológico que fosse capaz de perceber e analisar os dados coletados considerando: como a política foi construída? Qual o papel do/a professora/a nesse processo? Quais subjetividades e identidades são construídas em torno e para além da política? Qual a relação entre as políticas curriculares e os trabalhos dos professores? Como os professores pensam seu trabalho a partir da política?

Por um lado, partimos da ideia apresentada nos trabalhos de Stephen Ball e colaboradores, que as políticas são processos e resultados, ou seja, os contextos da política estão sempre implicados uns nos outros. Como também, entendemos a necessidade de analisar tanto como o “conjunto de políticas, exerce o poder através da produção de “verdade” e “conhecimento” como discursos” como “estamos enredados em uma variedade de discursos discordantes, incoerentes e contraditórios” além dos “conhecimentos subjugados” os quais “não podem ser totalmente excluídos das arenas de implementação de políticas” (BALL *et al.*, 1994, p. 23).

Também consideramos necessário pontuar, com base nos estudos dos autores citados, que no desenvolvimento de uma análise da política e suas relações de poder, deve-se atentar para o fato de que o Estado, enquanto um dos produtores das políticas opera-se com base em outras relações de poder já existentes. Em nosso caso, destacamos a forte influência das ideias neoliberais nas produções das políticas curriculares nos últimos anos.

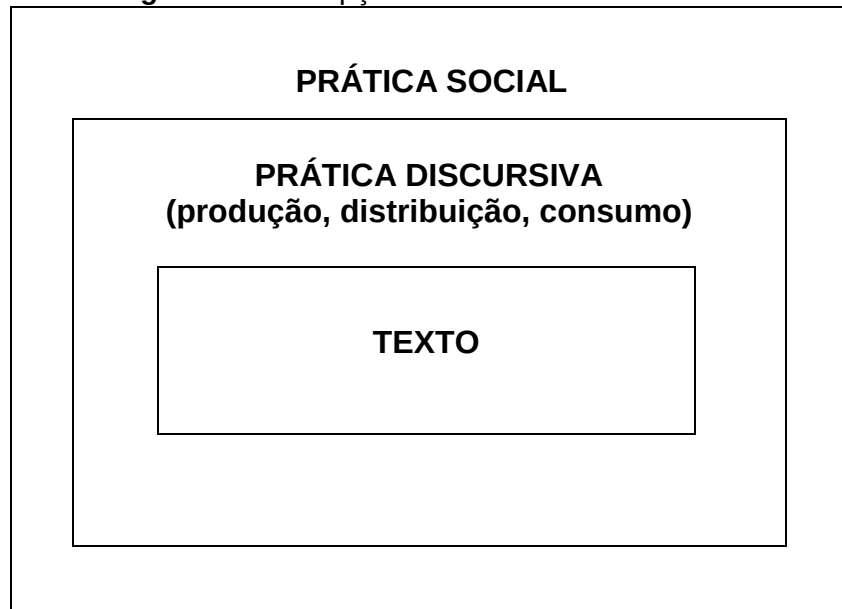
Além dos trabalhos desenvolvidos por Stephen Ball sobre a análise da trajetória das políticas (o ciclo de políticas) e o que ele chama de tecnologias da reforma (gestão, mercado e performatividade), optamos para essa pesquisa, utilizar a proposta de Análise Crítica do Discurso de Fairclough (2001). Este autor desenvolve um aparato analítico do discurso, no qual imbrica as categorias da linguagem e do poder. Assim, o discurso passa a ser percebido como uma prática social, de representação e de significação do mundo.

A elaboração de análise discursiva proposta por Fairclough (2001; 1997), mediante a Análise de Discurso Crítica (ADC) supera o estruturalismo e propõe uma

análise que se articula entre o linguístico, o discursivo e o político-ideológico-cultural. Numa perspectiva dialética, essa concepção parte da compreensão de que a linguagem é tanto uma forma de representação quanto uma forma de ação sobre o mundo.

Num quadro tridimensional, apresentado a seguir, Fairclough (2001), analisa o discurso como texto, prática discursiva e prática social. Assim, o discurso passa a ser simultaneamente: texto linguístico, oral ou escrito; prática discursiva (produção e interpretação de texto), na qual se inclui processos de produção, distribuição e consumo dos textos e finalmente, prática sociocultural, a partir da concepção de discurso como prática social, a qual envolve as categorias de ideologia e poder.

Figura 2 - Concepção tridimensional do discurso



Fonte: FAIRCLOUGH (2001).

Detalharemos o uso que faremos da proposta de Fairclough (2001) no capítulo 4, referente às análises dos dados.

2. CURRÍCULO: HISTÓRIA, POLÍTICA E CONTEXTOS

Marco Polo descreve uma ponte, pedra por pedra.
 – Mas qual é a pedra que sustenta a ponte? – pergunta Kublai Khan.
 – A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra – responde Marco –, mas pela curva do arco que estas formam.
 Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo. Depois acrescenta:
 – Por que falar das pedras? Só o arco me interessa.
 Polo responde:
 – Sem pedras o arco não existe.
 (As cidades invisíveis, Ítalo Calvino)

O trecho escolhido é do escritor italiano Ítalo Calvino. No diálogo acima, o objeto de investigação é analisado para além de uma “apreensão simplificadora, mas, através do que congrega, do que religa, do que traduz e combina a ação e a epistemologia” (MOREIRA, M., 2016, p. 10). Esse é, portanto, nosso ponto de partida ao tratar do currículo.

Concordamos com Goodson (2005) ao pensar o currículo enquanto uma construção social, como tradição inventada. Assim, dada à natureza metodológica da construção do currículo, ele não pode ser considerado neutro e atemporal. Neste capítulo buscaremos abordar, sucintamente, as teorias do currículo ao longo da história, considerando seus desdobramentos tanto no contexto internacional quanto nacional bem como, apresentar a concepção de currículo que norteia nosso estudo e analisar a (ex)ensão desse termo nos contextos da política educacional, sobretudo, da BNCC.

2.1. Currículo: concepções históricas

Tanto Goodson (2005) quanto Popkewitz (1991; 1994) relacionam a história do currículo aos processos de lutas pelas intencionalidades e objetivos da escolarização. Popkewitz trata, inclusive, dos efeitos do currículo através daquilo que denomina de epistemologia social da escolarização. O conceito de epistemologia é “usado para se referir à forma como o conhecimento, no processo de escolarização, organiza as percepções, as formas de responder ao mundo e as

concepções do eu” e o social “que qualifica a epistemologia enfatiza a implicação relacional e social do conhecimento” (POPKEWITZ, 1994, p. 174).

Esses processos históricos de construção do currículo não se constituem “apenas de regras e padrões de cognição”, mas, “também de relações de poder entranhadas na seleção, organização e avaliação do conhecimento escolar” que, por sua vez, se concretizam “através da forma pela qual os sistemas de ideias constroem, moldam e coordenam as ações sociais através de relações e de princípios ordenadores estabelecidos nos processos de categorização” (ibid., p. 183).

Assim, resgatar essa trajetória, implica em considerar os sentidos embutidos nessas concepções, os quais se pretenderam construir práticas e identidades sociais. Partimos de Popkewitz (1991; 1994) ao vermos a história do currículo como um processo de regulação social. Cabe explicar que, a noção de regulação, nesta concepção, não se refere ou interessa-se em atribuir conceitos ou “distinções de bom/mau ou moral/imoral” (POPKEWITZ, p. 191), mas, reconhecer que as situações sociais têm “restrições e constrições historicamente inscritas sobre nossa individualidade” (POPKEWITZ, p. 191), as quais são produzidas pelas e através das relações de poder.

Desta forma, pretendemos através da exposição de uma síntese das concepções de currículo ao longo da história⁴, identificar como o currículo, “coleção de sistemas de pensamento” produziu “tecnologias sociais cujas consequências são regulatórias” (POPKEWITZ, 1994, p. 194) e de como ele “sanciona socialmente o poder através da maneira pela qual (e as condições pelas quais) o conhecimento é selecionado, organizado e avaliado nas escolas” (POPKEWITZ, 1994, p. 205).

Analisar a proposta da BNCC exige que busquemos estabelecer a associação dessa questão aos estudos mais amplos sobre o currículo, as concepções que lhe são correspondentes e suas múltiplas interfaces no contexto político, cultural, econômico, ideológico e educacional.

Roberto Macedo (2007, p. 13) destaca três das motivações que, para ele, possibilitaram o que considera como um empoderamento do currículo ao longo da história da educação. A primeira refere-se à importância do estudo especializado do currículo, enquanto um campo. A segunda motivação se dá pela natureza complexa

⁴ Ver análise detalhada nos trabalhos de Silva (2011), Lopes e Macedo (2012) e Macedo (2012).

e político pedagógica do currículo e por isso, a dificuldade de conceitua-lo. E finalmente, justifica-se pelo avanço do interesse das instâncias da sociedade civil em geral em participar e analisar os processos pelos quais o currículo escolar se configura.

Sendo assim, para Macedo (2007), distinguir e analisar histórica e epistemologicamente as concepções que deram sentido ao currículo torna-se “uma responsabilidade formativa social e pedagógica incontestável” (p. 14). Esse resgate histórico e analítico pode propiciar subsídios para uma reflexão política dos fatores e dinâmicas geradoras de tais concepções além da inter-relação de outras práticas educativas na atualidade.

Autores como Hamilton (1992), Goodson (2005) e Sacristán (2013) nos apontam que, ontologicamente, o termo currículo vem do latim, curriculum, que significa caminho, trajeto, percurso, pista ou circuito atlético. Conforme Goodson (2005, p. 5), “o termo curriculum é derivado da palavra latina *currere*, que significa correr, curso ou carro de corrida. Pode também estar se referindo à “ordem como sequência” e à “ordem como estrutura””. Ou ainda, conforme Sacristán (2013) o termo curriculum pode ser associado à vida profissional (conforme expressão de Cícero de curriculum vitae).

No que se refere ao uso propriamente educacional, a partir dos estudos de Hamilton (1992) e Sacristán (2013) vemos que esta expressão surge no período do século XVI, no contexto europeu e aparece pela primeira vez na Universidade de Glasgow. Esse período se caracterizava pelos vários movimentos sociais e ideológicos e suas relações com as novas características de ordem e da escolarização sequencial liderada pelos calvinistas (período Pós-Reforma protestante) e posteriormente pelos jesuítas nos países católicos. Dentre essas características destaca-se o ensino simultâneo, a organização do ensino e refinamento dos conteúdos e dos métodos pedagógicos.

Assim, partindo da perspectiva de organização da formação “são os americanos que vão forjar a concepção de currículo como modernamente conhecemos hoje, dando-lhe a feição de um artefato comprometido com os ideários científicos e administrativos do início de século XX” (MACEDO, R, 2012. p. 35). A ideia era tratar sistematicamente as questões educacionais. Assim, em torno do currículo, dar-se-ia início a um campo especializado de estudos. O principal objetivo era de planejar, organizar, selecionar e controlar a atividade pedagógica da escola.

A fim de compreender tais intencionalidades, Moreira e Silva (1994) destaca como principais características do contexto sócio histórico norte americano os processos de industrialização e urbanização/imigração. Assim, tornava-se necessário elaborar um projeto que sistematizasse as ideias e tarefas, adaptando novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais que ocorriam e restaurar a homogeneidade em desaparecimento por causa dos processos migratórios. Neste sentido, a escola assumiu um papel decisivo.

Assim, segundo Moreira e Silva (1994), surgem duas principais tendências de estudos do currículo neste período. Uma tendência voltada aos interesses econômicos e da formação da vida ocupacional adulta, iniciada por Franklin Bobbit e inspirada nos princípios da administração científica, e de outro lado, um currículo que valorizasse o interesse dos alunos, sob as teorizações de John Dewey fincadas na psicologia e no ideário democrático liberal. Tendo o trabalho de Bobbit maior destaque.

O currículo passou a ser visto como uma mecânica (MACEDO, R, 2012; SILVA, 2011). A partir de uma concepção técnico-cientificista, intencionava-se estabelecer padrões e selecionar e precisar os objetivos a ser alcançados no processo. As palavras de ordem eram eficiência e eficácia, características próprias do modelo fabril. Ou seja, o currículo é concebido como uma questão meramente técnica.

Assim, conforme Moreira e Silva (1994), podemos entender que esses processos, “representam diferentes respostas às transformações sociais, políticas e econômicas por que passava o país e que, ainda de forma diversas, procuravam adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista que se consolidava” (p. 18).

É então no ano 1949 que Ralph Tyler, discípulo das ideias de Bobbit, publica o livro *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, uma obra que segundo Silva (2011) iria influenciar o campo do currículo desde os Estados Unidos a países como o Brasil, durante quatro décadas.

Analisando a tradição curricular no Brasil, Moreira (2011) destaca, dentre as condições que, para ele, contribuíram para a formação do campo do currículo brasileiro, a influência norte-americana na década de 1920, incluindo os acordos e a reformulação do sistema educacional no Brasil a partir do golpe militar em 1964. Lopes e Macedo (2002, p. 13) afirmam que, nestes acordos, assimilava-se “modelos para elaboração curricular, em sua maioria de viés funcionalista”.

Os modelos de currículo técnico e progressista com base na psicologia só vão segundo Silva (2011), foram questionados, nos Estados Unidos, a partir de 1970. A crítica à ideia de um currículo neutro e desinteressado, diante de um contexto de desigualdades, que não questionava os arranjos educacionais e sociais de modo geral, começou a ser a ênfase das discussões referentes à escola e ao currículo. Pereira (2012) afirma que, no Brasil, tal se deu com a pós-abertura política, gradativamente iniciada, a partir de 1982.

Através das pesquisas de Silva (2011), percebemos que o interesse pelo *como fazer* instrumental do currículo, passa a dar ênfase ao que o currículo *faz*. Em outras palavras, indagava-se sobre a organização e a seleção do currículo no sentido de questionar a quem ou a qual grupo o currículo estava a serviço e quais efeitos eram produzidos, principalmente, no que se refere à conservação do *status quo*. A tendência que emergia, guiava-se por questões políticas, sociológicas e epistemológicas, como pontua Moreira e Silva (1994).

Pereira (2012) analisou que na década entre 1860 e 1970 emerge-se o movimento de alguns currilistas em defesa da reconceitualização dos currículos nos Estados Unidos, sob a liderança de teóricos como Michael Apple, Willian Pinar, além de Michael Young na Inglaterra. A tendência crítica do currículo não foi formada por um bloco homogêneo. Mas, em comum, tinham oposição ao modelo dominante de currículo, dado seu “caráter instrumental, apolítico e atóxico” (MOREIRA e SILVA, 1994, p. 21).

O grupo constituiu-se de trabalhos que analisavam os vínculos entre currículo e a produção de lógica capitalista e currículo como artefato cultural e mediado por relações de poder e questões ideológicas, denominados por (MOREIRA e SILVA, 1994) como neomarxistas, a exemplo de Michael Apple e Henry Giroux. Além disso, o grupo também era formado por aqueles que, inspirados pelos estudos da fenomenologia, e desafiando os modelos técnico-burocráticos, defendiam um currículo que valorizasse os “significados subjetivos que as pessoas davam às suas experiências”, a exemplo de William Pinar (SILVA, 2011, p. 38). Silva (2011) também destaca “o papel dos ensaios fundamentais de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet” (p. 29), na França.

Assim, as tendências críticas de currículo relacionam a educação e o currículo ao quadro das estruturas sociais, políticas e econômicas. Assim, o currículo escolar torna-se campo de análise e questionamento: por que determinados conhecimentos

são legitimados e validados em detrimento de outros? Quais interesses essas seleções carregam? (SILVA, 2011; MACEDO, R, 2012).

Quanto ao Brasil, para Pereira (2012, p. 47), “a década de 1980 foi marcada por análises de perspectivas marxistas de influência norte americana, francesa e inglesa”. Para a autora, ressalta-se as obras de autores brasileiros: Dermeval Saviani, Antônio Flávio Moreira, Tomaz Tadeu da Silva, Eliete Santiago e Ana Maria Saul, além da contribuição das análises críticas de Paulo Freire.

Lopes e Macedo (2002) afirmam que é a partir de 1990 que o pensamento curricular começa a incorporar os enfoques pós-modernos e pós-estruturais, os quais afirmaram o início das tendências pós-críticas. Moreira e Silva (1994, p. 43) vão afirmar que as modificações na “nas formas de conceber o conhecimento e a linguagem” implicaram nas teorizações do currículo.

O movimento do pós-modernismo e a virada da linguística através, sobretudo, do pós-estruturalismo começaram a contestar “a noção de razão e racionalidade que têm sido centrais ao projeto cognitivo moderno” (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 44). Silva (2011) analisa que, com base na diversidade de pressupostos conceptuais e teóricos, essas concepções passam a valorizar a subjetividade, a linguagem (discursos), a diferença e o questionamento quanto à meta-narrativas. Assim, assumindo a identidade como conceito-chave, Silva (2012) percebe que, descentralizando o sujeito, a identidade desconstrói-se pela diferença.

Na síntese desenvolvida por Macedo, R. (2012), percebemos que, multireferencial, as tendências pós-críticas vão ser influenciadas por diversos movimentos. O movimento multiculturalista vai influenciar de forma determinante o fortalecimento da ideia da diferença; os estudos pós-modernos, fundamentaram as críticas ao modelo linear, binário e sequencial da modernidade, incluindo o questionamento às grandes narrativas de autonomia e emancipação e o pós-estruturalismo vai contribuir para a ideia “que o significado é socialmente construído e vive de forma ineliminável a incerteza e a opacidade” (MACEDO, R. 2012, p. 65). Além disso, Silva (2011) destaca diferentes teorizações advindas dos movimentos pós-coloniais, feministas, de gênero, raça, estudos culturais e outros que foram respaldam as tendências pós-críticas do currículo.

Segundo Corazza (2002, p. 103) o currículo pós-crítico “age, por meio de temáticas culturais” e “curriculariza as diferentes formas contemporâneas de luta social”. O currículo com viés pós-crítico, preocupa-se com “vozes, histórias, corpos”

(CORAZZA, 2002, p. 106). Além disso, assume-se como “estratégia política” e como “arma de combate contra as práticas curriculares oficiais” (CORAZZA, 2002, p. 108).

No Brasil, destacam-se diversos autores/as que contribuem, através dos seus estudos, para uma concepção pós-crítica do currículo. Dentre eles destacamos: Silva *et al.* (1999, 2011) que analisa as relações entre currículo, identidade, poder e argumenta em torno do currículo como fetiche; Maia (2014) que, com base no pós-estruturalismo e nas teorias do discurso de Ernesto Laclau, apresenta o entendimento pós-crítico de emancipação; Lopes (2008) e Macedo (2006) que relacionam o currículo às questões de política e cultura e Pereira (2016) através das concepções de currículo como redes discursivas de significação.

Assim sendo, entendemos com base em Pereira (2016), que em cada fase histórica corporifica-se uma nova significação de currículo, recorrente de desdobramentos econômicos, políticos, sociais, culturais e educacionais. Além disso, com base em Silva (1996), ao tratar desse histórico do campo do currículo, não buscamos perceber evoluções ou superações. Mas, perceber que o currículo sempre esteve sujeito a mudanças e por isso, é um artefato social e histórico.

Entendemos que, ao longo da história, o currículo “assume papel relevante, sobretudo, quando se aborda a organização do conhecimento escolar diante da ideia de que múltiplas culturas permeiam os currículos (PEREIRA, 2012, p. 45)”. Por isso, considerando os múltiplos sentidos atribuídos ao currículo, percebemos que este esteve sempre, invariavelmente, relacionado com políticas educativas, “em torno do que deveria ensinado e de como deveria ser ensinado” (HYPOLITO, 2010, p. 534).

Diversas pesquisas têm demonstrado a centralidade do currículo no que se refere às políticas educacionais, considerando, principalmente, os efeitos da globalização (LOPES, 2004; PEREIRA, 2009; ESCARIÃO, 2006). Portanto, a seguir, através da análise do campo da política educacional, pretendemos compreender, através de suas diferentes variações, quais são as diferentes concepções atribuídas ao currículo na atualidade.

2.2. As redes e os contextos do currículo

O entendimento de política neste trabalho, com base em Ball e colaboradores (1994; 2016), concebe-a como um processo diverso e contestado (BALL, 2016).

Assumimos a concepção de política como “texto e “coisas” (legislação e estratégias nacionais), mas, também como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados” (BALL, 2016, p. 13).

Desta forma entende-se que “as políticas são representadas diferentemente por diferentes atores e interesses” (BALL, 1994, p. 17). Assim, nos desviamos de concepções lineares e adotamos uma abordagem teórico-analítica que articula processos micropolíticos e relacionam complexamente “os processos macro e micro na análise de políticas educacionais” (MAINARDES, 2006, p. 49).

Frente a esse quadro, com base no posicionamento de Ball (1994), admitimos neste trabalho, a “ambivalência a respeito de certas versões do pós-estruturalismo, a assumir um compromisso modernista com a ideia do “real” e com as restrições do contexto material” e ao mesmo tempo, não ignoramos “o desafio epistemológico, nem as percepções analíticas apresentadas pelo pós-estruturalismo” (p. 04).

Como já dito em outro capítulo (itinerários metodológicos), as políticas embora não controlem ou homogeneizem as escolas, elas “criam circunstâncias nas quais a gama de opções disponíveis para decidir o que fazer são estreitadas ou alteradas ou metas ou resultados particulares são definidos” (BALL, 2016, p. 21). Neste sentido, ao pensarmos sobre a construção do currículo não consideramos unicamente o papel do Estado nessa produção, mas também as produções, traduções, interpretações (BALL, 1994; 2016), resistências, contradições e conflitos em processos da micropolítica (BALL, 1989), considerando as tensões do macro e micro presentes nessa relação.

Considerar a prevalência do papel do Estado no estudo e nos debates das questões educacionais é para Pereira (2009a; 2009b; 2010), reduzir as análises das políticas de currículo ao nível das estruturas do poder estatal. Além disso, dar a centralidade absoluta ao Estado no trato das políticas educacionais e de currículo especificamente, propende-se a redução da concepção de currículo ao nível da prescrição. Isto é, são negligenciadas ou silenciadas outras dimensões constitutivas do currículo, como, por exemplo, a circularidade de saberes no cotidiano escolar.

Essas discussões em torno das políticas curriculares e nossas aproximações com os estudos de Stephen Ball nos levaram a conceber o currículo como redes

discursivas de significação, ideia defendida por Pereira (2009a; 2009b; 2012)⁵⁶. Nesse entendimento, o currículo passa a ser compreendido com base em uma lógica que considera a existência de um movimento constante de múltiplos sentidos em contextos diferentes que, se articulam entre o modelo idealizado, o modelo oficializado e o modelo cotidiano. Assim, as “redes (s) – tecidos conectivos que se juntam [...] sistemas circulatórios que conectam e interpenetram” (BALL, 2014, p. 29), constituem o currículo através de um fluxo dinâmico e complexo.

Esses modelos ao se articularem estabelecem novos sentidos os quais são construídos a partir da negociação e pelas singularidades contextuais. A ideia de currículo como redes discursivas de significação potencializa a percepção do currículo como um elemento em permanente movimento. “Assim, toda uma variedade e cruzamento de significados e interpretações são postas em circulação” (BALL *et al.*, 1992, p. 12). Neste sentido, embora os significados macro políticos (as políticas curriculares oficiais) exerçam influência no contexto da prática, eles não podem controlar ou impedir os significados e as interpretações produzidas na micropolítica da escola.

Assim, com base na ideia de Pereira (2009a), considerando a concepção de redes discursivas de significação e os estudos de Ball citados, entendemos que os discursos construídos no âmbito do currículo têm sua gênese vinculada tanto às macro políticas vinculadas às agências institucionais que normatizam as políticas educacionais e curriculares no Brasil, quanto às micro políticas que se materializam nos espaços das escolas, nas salas de aula, nas instâncias representativas de professores e professoras, de alunos e alunas, de pais, direção e etc.

Considerando que “a política não é simplesmente recebida e implementada” [...] “em vez disso ela é sujeita à interpretação e então recriada” (BALL, 1992, p. 22), e por entender que o “processo político é complexo, de construção e reconstrução” (p. 23), entendemos que os diferentes discursos das agências políticas que criam e normatizam os textos sobre o currículo podem ou não ser incorporados pelos grupos sociais no contexto da prática.

⁵ Nos trabalhos citados, Pereira usa a expressão “redes de significação” para referir-se à sua concepção de currículo. Posteriormente, Pereira (2012b) reformula a ideia assumindo a compreensão de “redes discursivas de significação” por entender que as significações são produzidas através das práticas discursivas.

⁶ A concepção de “currículo em redes” ou “redes educativas” foi desenvolvida também por Alves (1999) e Alves (2014), fundamentada em uma base teórico-epistemológica diferente da de Pereira (2009).

Assim, embora a força ou legitimação desses sentidos ganhe materialidade na sala de aula e demais espaços educativos e sociais, através das ações dos seus atores, os espaços micropolíticos são abertos, contingentes, complexos e plurais (PEREIRA, 2009b). Por isso, reconhecemos o espaço escolar como produtor de sentidos do currículo, os quais estão inter-relacionados com outros contextos e são por ele e através dele influenciados.

Portanto, “o ponto simples é que os escritores da política não podem controlar o significado de seus textos. Partes dos textos serão rejeitadas, extraídos, ignorados, deliberadamente mal entendidos, respondidos de forma frívola” (BALL, 1992, p. 22). Pois, “interpretação é uma questão de luta” (ibid., p. 22).

Assim sendo, indagamos: quais são as arenas políticas (contexto de influência (BALL *et al.*, 1992, 1994) em que se processam as lutas pelas significações de currículo na contemporaneidade? Quais sentidos e concepções de currículo têm transitado no campo das políticas e quais efeitos elas produzem nos contextos da prática?

2.3. Políticas curriculares: projetos e arenas de influência

Como já discutido, com base nos estudos de Stephen Ball, entendemos que as políticas educacionais e especificamente as de currículo não se restringem aos documentos oficiais, resoluções ou normatizações de modo geral. As políticas, por sua vez, são influenciadas, planejadas (contexto de influência), materializadas (contexto de produção de texto), reconstruídas, contestadas e interpretadas (contexto da prática) em múltiplos contextos e através dos sentidos atribuídos por diversos atores envolvidos no processo da política.

Esses processos, os quais geram efeitos e se desdobram em estratégias (contexto de efeitos e estratégia política), são complexamente articulados. Partindo desta compreensão, entendemos que discutir sobre as políticas curriculares atuais, demanda uma reflexão que contemple esse movimento ou ciclo da política, considerando suas trajetórias e interconexões (BALL, 1992).

Nossa análise contempla as políticas educacionais e curriculares desenvolvidas a partir da década de 1990. Diversos trabalhos de dissertações e teses que analisam as políticas educacionais elaboradas nas duas últimas décadas têm lançado mão de questões que integram o papel do Estado, o neoliberalismo e a

globalização, pontuando as implicações dessa relação, sobretudo, na prática educativa.

Em torno dessas articulações políticas, econômicas, culturais e sociais, emerge, segundo Ball (2001, p. 100) um “conjunto de problemáticas conceptuais e um quadro de questões empíricas relacionadas com o surgimento de um novo paradigma de governo educacional”. Dentre os principais aspectos desse quadro, o autor destaca o

[...] desaparecimento gradual da concepção de políticas específicas do Estado Nação nos campos econômico, social e educativo e, concomitantemente, o abarcamento de todos estes campos numa concepção única de políticas para a competitividade econômica, ou seja, o crescente abandono ou marginalização (não no que se refere à retórica) dos propósitos sociais da educação (BALL, 2001, p. 100).

No que tange à educação, e em especial ao currículo, Ball (2001) percebe que gradativamente ambos são sujeitados às normatividades estabelecidas pela economia. Nessa compreensão, o autor afirma que “conceitos como “sociedade de aprendizagem”, “economia baseada no conhecimento”, etc. são poderosas construções sobre políticas, geradas no seio desse consenso. “Servem e simbolizam o aumento da colonização das políticas educativas pelos imperativos das políticas econômicas” (BALL, 2001, p. 100).

A essas disputas e relações de poder no seio das políticas educacionais, Ball (2014) nomina de redes políticas. Para ele, elas constituem

[...] uma nova forma de governança, embora não de uma forma única e coerente, e colocam em jogo, no processo de políticas, novas fontes de autoridade [...] as fronteiras entre o Estado, a economia e a sociedade civil estão ficando turvas; há novas vozes nas conversas sobre as políticas e novos canais por meio dos quais os discursos sobre as políticas introduzem o pensamento sobre políticas [...]. (BALL, 2014, p. 34).

Nas arenas de influência (BALL, 1992; 1994) em torno dos projetos educativos, “imaginário neoliberal” (BALL, 2014), entendido pelo autor como um agrupamento de práticas organizadas a partir do ideal mercadológico, o qual tem acesso a quase todos os aspectos das relações sociais. O projeto neoliberalismo estimula a produção de “[...] novos tipos de atores sociais, sujeitos sociais híbridos que são espacialmente móveis, eticamente maleáveis e capazes de falar as

linguagens do público, do valor privado e filantrópico” (BALL, 2014, p. 230), os quais, complexa e globalmente, atuam a partir das “redes políticas transnacionais”. As políticas educacionais, por sua vez, são elaboradas “[...] em novas localidades, em diferentes parâmetros, por novos atores e organizações” (BALL, 2014, p. 27), num processo de “empréstimos e bricolagem” (BALL, 2001).

Valendo-se ainda do contexto de influência e das disputas em torno dos propósitos educacionais, Ball (2014) destaca que, não sendo um bloco homogêneo, esses grupos envolvem além dos governos e agentes nacionais, organismos como Banco Mundial e OCDE, ONGs, consultores vinculados a empresas de prestação de serviços educacionais, empresários, entre outros. Ball (2014) entende que, a partir dessas novas relações e agendamentos, as políticas em torno da educação assumem a possibilidade de lucro para mercado educacional global.

Essa tem sido uma realidade amplamente analisada e problematizada nos estudos sobre as políticas educacionais. Estas análises, a exemplo de Hypolito (2006), apontam que de um lado, as políticas neoliberais argumentam em favor do Estado Mínimo, ou seja, da diminuição da intervenção e na desresponsabilização quanto à garantia de políticas sociais e por outro lado, este mesmo Estado se caracteriza como regulador das políticas educativas, apesar do discurso descentralizador.

O argumento que subsidia essa configuração e tem contribuído para a abertura no campo das políticas dos setores econômicos/mercadológicos é o discurso da “crise política do Estado”, do “público”, e, conseqüentemente da “educação pública”. Esses grupos utilizam-se de um “[...] discurso salvador que promete salvar escolas, líderes, professores e alunos do fracasso, dos terrores da incerteza e das confusões das políticas e deles mesmos – suas próprias fraquezas” (BALL, 2014, p. 160).

Sobre isto, Goodson (2008, p. 108) afirma que essas reformas com a “premissa de que, já que tudo não vai muito bem com as escolas (o que é verdade), reformas e mudanças só podem ajudar a melhorar a situação (o que é falso)”. Assim, para esse autor, fortalece-se a ideia de que “a enunciação clara de objetivos, apoiada por uma bateria de testes, acompanhada por estratégias de prestação de contas e confirmadas por uma série de incentivos financeiros e pagamentos por resultados obtidos” (p. 108) podem contribuir para a elevação dos padrões educativos.

Sendo assim, o discurso é que o modelo de gestão privada, por meio dos pacotes comercializados de gestão, alfabetização, currículo, formação de professores, etc., baseadas na lógica da qualidade e da eficiência podem solucionar de forma única os problemas educacionais (BALL, 2014).

Vale salientar que para Ball (2014), essa intervenção privada no público, não implica a retirada dos “[...] serviços do controle do setor público, mas sim por meio da venda de soluções” políticas e vias de colaboração de vários tipos com o setor público, embora algumas sejam mais significativamente colaborativas do que outras” (BALL, 2014, p. 162).

Assim, “tais modelos gerenciais são baseados na qualidade e no mérito e os problemas da educação ficam reduzidos a problemas técnico-gerenciais” (HYPOLITO, 2010, p. 1339). Podemos destacar, no Brasil, movimentos como Todos pela Educação, dentre outras iniciativas “filantrópicas”.

Passa-se a defender que a superação de problemas enfrentados nos países em desenvolvimento, e inseridos na globalização, só será possível através da educação e de uma reforma curricular, fertilizando assim o terreno para a produção de políticas de currículo nacional.

No que diz respeito à intervenção nos currículos e neste caso, os processos de padronização curricular, Ball (1989, p. 260) analisa que estas são exemplos do interesse do Estado em “mudar a ética do currículo escolar e de modificar o equilíbrio do controle sobre o processo de ensino”. Essa tarefa para Ball (1989 p. 261) é executada através de mecanismos administrativos que implicam no trabalho docente buscando sujeitar o ensino “a lógica de produção industrial e das competências do mercado”. Para Bowe, Ball e Gold (1992) propostas de política de currículo nacional atreladas a um sistema de avaliação tornam-se “fortemente prescritiva e repousa sobre um modelo fortemente normativo de aprendizagem”. (p. 126).

Sobre isto, Pereira (2010, p. 20) analisa que o cenário político-educacional brasileiro é “permeado de dificuldades centradas na regulação curricular feita por instâncias mantenedoras, através de um processo classificatório”. Os processos avaliativos, para a autora, tendem a avaliar e medir os desempenhos dos alunos/as pressupondo homogeneidade.

Para Ball *et al.* (1994, p. 49), a política de currículo nacional “tem como objetivo colocar o conhecimento “real” de volta à escola e disciplinar os professores”

(p. 33) e “prevê a padronização e teste de normalização - o estabelecimento de medições, hierarquia e regulação” [...] “isso começa com o teste dos alunos, mas levanta a possibilidade de monitorar o desempenho do professor e das escolas e fazer comparações entre eles”. Além disso, os autores pontuam uma realidade a tempos desenvolvida no Brasil, que é “a possibilidade de pensar essas comparações com a avaliação e com os prêmios de remuneração relacionados ao desempenho”.

Pereira (2006) analisa que essas políticas, no caso brasileiro, foram postas em prática pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1994 – 1998) com a promulgação da Lei 9394/96. Na análise da autora, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) trouxe uma organização em todos os níveis de ensino. Inúmeros mecanismos foram criados para adequá-la às exigências da ordem econômica mundial.

Os Parâmetros Curriculares, as Diretrizes e Parâmetros de ação, enquanto mecanismo norteador e o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), o ENADE (Exame Nacional de Desempenho do Estudante de Nível Superior), o ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio) na qualidade de mecanismos reguladores. Essas são heranças de um modelo neoliberal de educação. Podemos destacar mais recentemente, a proposta de Base Nacional Comum Curricular, a qual será analisada no capítulo seguinte.

Além disso, Hypolito (2013, p. 382) afirma que o Brasil possui

o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), calculado e divulgado periodicamente pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), a partir de dados sobre rendimento escolar, obtidos por meio do Censo Escolar, combinados com o desempenho dos alunos, medidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Esse quadro geral, para Ball (2001, p. 103), não é uma convergência simples. Ele é produtor de efeitos, os quais classificamos como macro e micros. Macro no sentido de considerar “o novo “pacto” entre o Estado e o capital e para novos modos de regulação social que operam no Estado e em organizações privadas” e micro através do surgimento de “novas tecnologias de políticas” as quais produzem “novas formas de disciplina (novas práticas de trabalho e novas subjetividades de trabalhadores)”.

Assim, considerando esses aspectos, Ball (2001) pontua que, a partir desses contextos e arenas políticas (tanto de influência quanto de produção de textos) origina-se um conjunto de políticas tecnológicas ou um pacote de reformas que abarcam e relacionam as categorias de mercado, gestão e performatividade, os quais são materializados e repercutidos no contexto da prática. Aprofundaremos sobre esses efeitos e desdobramentos no capítulo 3.

Mas, no presente capítulo intencionamos apresentar alguns apontamentos referentes à BNCC buscando relacionar a discussão até aqui realizada com a política curricular em questão: o que é a BNCC? Quais concepções de currículo transitam os discursos da BNCC? Como uma sociedade marcada pela pluralidade pode discutir a ideia de um currículo comum nacional? Como a política se desdobrará?

Entendemos que conceituar ou discutir sobre “o que é básico e o que é comum, além de não ser neutro, trazem uma consequência de difícil equação que é dizer qual é a formação desejada” (CURY *et al.*, 2018, p. 57). Por isso, o currículo, permeado pelas relações de poder, suscita disputas e conflitos nas tessituras políticas e nos projetos de educação.

O percurso de pensarmos a BNCC no Brasil tem indagado e provocado inúmeros debates, dentre os quais se destaca instâncias como a ANPED, ANPAE, ANFOPE e outros. Além disso, como é possível ver no trânsito histórico, esse debate não tem sido apático. A discussão e/ou defesa de uma base nacional curricular, segundo Macedo (2014) remonta aos anos de 1980 (através da Constituição Federal/ 1988) e confirma-se através da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 (9394/96), onde consolida “uma demanda já existente por uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada (artigo 261) (p. 1532)”.

Na análise da autora citada, embora a lei não tenha indicado a necessidade de normatizações referentes a uma base nacional comum, surgiram algumas iniciativas em torno da discussão, como o exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Por isso, a menção “à base nacional comum se associou à discussão sobre diretrizes curriculares nacionais que se seguiu à promulgação da Lei” (p. 1532).

Apesar das inúmeras críticas que essas experiências educativas suscitaram, elas serviram de base ao trabalho do Governo Federal, através do Ministério da Educação na proposta a BNCC. Agora, tal qual na década de 1990, o documento de BNCC justifica sua existência e necessidade a partir da prerrogativa de que há uma exigência legal de sua criação e estabelecimento.

No caso da política curricular em questão – a BNCC, afirma-se que a baixa qualidade do ensino e que os baixos índices nas avaliações externas deve-se à ausência de indicações claras do que os alunos devem aprender e que a Base servirá como a solução à problemática enfrentada. Ou ainda, que a BNCC tem por objetivo “promover equidade nos sistemas de ensino, isto é, de assegurar o direito de aprendizagem da totalidade dos estudantes de todas as unidades da federação” (BRASIL, 2018).

Cury *et al.* (2018) observa que “a tradição de reformas educacionais tem se esmerado em atribuir ao currículo os problemas de qualidade da educação e, da mesma forma, seria ele o responsável pela superação das mazelas e desigualdades educacionais” (p. 54). No entanto, como no caso da BNCC, essa aspiração salvacionista remete a uma abordagem tradicional das reformas curriculares que dedica considerável atenção aos “processos de planejamento, implementação e avaliação dos currículos, preocupando-se especialmente com os chamados elementos do currículo – objetivos, conteúdos, métodos e procedimentos de avaliação” (MOREIRA e SILVA. , 1994, p. 7).

Desta maneira, tende-se a reduzir o debate sobre o currículo à sua perspectiva instrumental. A preocupação, anacronicamente, passa a ser com o “agir eficaz e eficientemente no terreno das decisões curriculares” (MOREIRA e SILVA, 1994, p.7).

Tomando por base as experiências históricas do campo curricular, vemos que as limitações presentes em perspectivas desse caráter, podem ser resumidas à: “descontextualização dos processos, a secundarização dos fatores sociais, econômicos, culturais, ideológicos e políticos nele necessariamente envolvidos” (MOREIRA e SILVA., 1994, p. 7). Ou seja, os discursos das reformas presentes nas políticas curriculares imprimem equivocadamente a neutralidade do trabalho curricular.

Por isso, entendemos a partir de Popkewitz (1992) que o debate sobre currículo não se reduz a “lentes cognitivas”, mas que se assumem como “modos de

pensar, de ver e de sentir e atuar no mundo” (p. 47). Desta forma, considerando a problemática até aqui analisada, entende-se que “as regras do currículo também fornecem uma tecnologia de auto-regulação e autocontrole” [...] e é, pois, “uma forma de poder que tem implicações no modo como os indivíduos se gerem a si mesmos, representam as regras, padrões e estilos de raciocínio, construindo assim fronteiras e possibilidade de ação cotidiana” (p. 47).

Por essa razão o currículo se configura como “espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político” (SILVA, 2010, p. 10). Assim, analisar políticas curriculares como a BNCC e as reformas em torno do currículo escolar, possibilita “aprofundar o conhecimento sobre a educação e suas relações com o meio externo” (SACRISTAN, 1996, p. 50).

2.4. Base Nacional Comum Curricular: currículo(s) e doxas

Através das análises desenvolvidas por Rocha (2016) e Aguiar (2018) e Aguiar e Dourado (2018) é possível acompanhar o processo de elaboração da política da BNCC. Tais dados investigativos serão mencionados ao longo do texto. Mas, por ora, daremos ênfase a alguns aspectos que julgamos importantes para nosso argumento neste capítulo.

Abordar os conceitos atribuídos à BNCC demanda a compreensão de que os discursos formulados em torno desta tarefa foram e são práticas sociais. Isto é, são compreendidos a partir de sua historicidade e mediados por ideologia e relações de poder. Para Fairclough (2001, p.91), o discurso é “um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação”.

Além disso, a partir do pensamento de Ball *et al.* (1992), destacamos que os textos políticos são frequentemente contraditórios. Em função disso, eles precisam ser lidos em relação ao tempo e ao contexto em que foram e estão sendo produzidos, assim como também precisam ser lidos com e contra outros textos da política, ou seja, analisados em sua articulação ou confronto, no que os autores denominam de processo de intertextualidade.

Neste sentido, trazemos alguns achados que foram compreendidos enquanto um processo de “disputa de valor e influência material que motivam a investir na formulação de discursos políticos, bem como para retratar e analisar os processos

de interpretação ativa e construção de significados que relacionam textos políticos e textos da política para prática” (BALL *et al.* 1992, p. 13).

Ao longo dos diferentes processos de elaboração das três versões da BNCC⁷ alguns sentidos que se caracterizaram enquanto doxas, ideias dadas ou “conjunto de crenças que constituem o senso comum” (SILVA, 2000, p. 45) da política, que foram sendo evidenciados nos discursos e constituíram o jogo da linguagem da BNCC. Embora esses rótulos da política curricular pudessem enunciar “propósitos louváveis e muito variados de transformação” (SACRISTAN, 1996, p. 52), serviram “fazer crer que existe uma estratégia política para melhorar a oferta educacional” (ibid., p. 52), isto é, a solução para a crise da educação.

Assim, apesar de reconhecer “ideais positivos na linguagem das reformas”, a exemplo dos termos direito, igualdade e qualidade presentes nos textos da BNCC, “são incorporados declarações de princípios com as quais é fácil estar de acordo”, mas, “é difícil, em muitos casos, ver nelas quaisquer méritos além do mérito de estimular o consenso em torno de certos ideias” ((SACRISTAN, 1996, p. 53).

Dentre essas *ideias-rótulos* dos textos políticos da BNCC, no que refere à dimensão político pedagógica, destacamos: a defesa de um núcleo comum dos currículos; a base como fundamento da educação nacional e pressuposto da qualidade e os direitos de aprendizagem garantidos seja através da transmissão de um conjunto de “conhecimentos fundamentais”, organizados em torno de objetivos de aprendizagem (primeira versão), seja mediante as “aprendizagens essenciais” obtidas pela apropriação de habilidades e competências (terceira versão). Quanto aos termos de caráter político social, a política se intitulou como participativo-coletiva e democrática.

O documento publicado como versão preliminar da BNCC, no ano de 2015, inicia-se partir da justificativa de que a proposta em questão se configura como uma resposta às demandas da legislação educacional. A expressão adotada pelo Ministro Renato Janine sobre o documento é que “A base é a base”⁸.

A ideia da frase do ministro remete a pretensão de considerar o documento curricular enquanto o fundamento da educação, isto é, o elemento indispensável para a construção do projeto de educação de qualidade que se deseja. Assim, “a

⁷ Destacamos que no período e contexto da apresentação da proposta de BNCC e de elaboração dos textos oficiais da política, tivemos a presença de quatro diferentes ministros da Educação (Cid Gomes, Renato Janine, Aluizio Mercadante e José Mendonça Filho).

⁸ Sobre esse assunto ver Macedo (2018).

noção de currículo é tratada de modo despido de complexidade, como sendo um objeto, um documento, para assumir o papel de arma com um poder de educação *destruição em massa*” (SUSSEKIND, 2014, p. 1514).

Além disso, identificamos no projeto da versão preliminar da BNCC e por meio dos vídeos de divulgação da mesma, que o objetivo da BNCC seria “sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento ao longo da educação básica”. A suposição foi de que os docentes, os estudantes e as famílias não tinham clareza quanto às finalidades da escola e por isso, fazia-se necessária a Base. Nesse sentido, se apontou para a necessidade de garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes brasileiros mediante a proposta em questão.

Esses direitos foram organizados a partir de doze proposições e sua garantia seria possível mediante a articulação entre as áreas do conhecimento, da escolarização e os objetivos de aprendizagem. Esses conhecimentos comporiam quatro áreas gerais: ciências da natureza, ciências humanas, linguagens e matemática. Percebemos que o direito à educação na BNCC é reduzido ao ensino, ao processo de aprendizagem e à apropriação do que foi considerado e legitimado enquanto os “conhecimentos fundamentais”.

Sob o ponto de vista do currículo, a BNCC, na primeira versão, foi considerada enquanto base comum, não sendo, pois, a totalidade do currículo da escola. Nesse caso, currículo escolar seria composto também pelo que se denominou parte diversificada.

Consideramos importante pontuar que os textos introdutórios desde a primeira versão, os quais apresentam os pressupostos pedagógicos da Base, intencionalmente, não se posicionam nem político, nem teoricamente. Essa “neutralidade” a nosso ver, muito aponta para o resgate velado de propostas anacrônicas do campo curricular e como argumenta Bourdieu (2014, p. 67) parte de um coletivo que faz uso de um recurso simbólico universal que consiste em mobilizar “a doxa e transformar aquilo que é tacitamente admitido como sendo óbvio”. Isto é, as palavras proferidas por esse grupo, aparentemente desinteressadas, funcionam como palavras de ordem.

Como resultado “das contribuições” da sociedade, mediante processo de consulta pública, o segundo documento da BNCC foi apresentado à sociedade no ano de 2016, agora tendo um novo ministro da educação, Aloizio Mercadante. Neste momento, a Base é assumida como um documento normativo que apresenta os

direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que devem orientar a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização.

A orientação apresentada no documento, no que se refere à gestão e ao planejamento escolar, é que as escolas reformulem suas propostas político-pedagógicas (embora, se use o termo “formular”) com base na legislação educacional, considerando, sobretudo, a BNCC enquanto uma norma. Nesse processo, portanto, a autonomia e reflexão crítica restringem-se às escolhas de estratégias didáticas e metodológicas e a ponderação dos desempenhos e características do corpo discente.

Considerando seu caráter predominantemente racionalista, a nova versão, buscando alcançar as intencionalidades pretendidas, visa articular-se a outras políticas e ações. Neste sentido, o objetivo é ordenar quatro políticas que decorrem da BNCC: formação docente, materiais e tecnologias educacionais, avaliação e infraestrutura escolar.

Quanto ao direito à aprendizagem ele é, mais uma vez, entendido como proposição dos objetivos de aprendizagem para os componentes curriculares. Além disso, a expressão “conhecimentos fundamentais” é substituída pela expressão “conhecimentos essenciais”, que, para nós, é ainda mais problemática, apesar de ambas as expressões remeterem à ideia de conhecimento único e comum.

Também foi inserida nessa questão, a preocupação com os interesses e experiências culturais dos estudantes. Percebemos assim que, a ideia geral que estava sendo anunciada, caracteriza o modelo de Ralph Tyler (1983) de seleção de experiências educacionais que possibilitam o alcance eficaz, através das avaliações, dos objetivos pré-determinados. Nas palavras do próprio Tyler: “se formos estudar um programa educacional sistemática e inteligentemente devemos primeiro ter absoluta segurança quanto aos objetivos educacionais a serem atingidos” (p. 3).

Ademais, embora se reconheça a complexidade das escolas e a potencialidade crítica dos profissionais da escola, a proposta é de homogeneização e as concepções de currículo são relacionadas aos discursos tipicamente mercadológicos de planejamento, eficiência, controle e objetividade.

Finalmente, a BNCC, em sua terceira versão, apresentada pelo MEC através do novo ministro da Educação Mendonça Filho e aprovada pelo CNE no final do ano de 2017, é conceituada, retirando da redação os termos conhecimentos fundamentais e/ou essenciais, como um documento de caráter normativo que

“define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar” (CNE 02/2017, p. 4).

No entanto, vale destacar que a expressão Educação Básica na terceira versão (diferente das duas versões anteriores), refere-se apenas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. A proposta de BNCC retirou do seu texto a o Ensino Médio, a partir da reforma por meio da MP746/16 que resultou na Lei 13.415/17, a qual propõe novo formato para o Ensino Médio brasileiro.

O desmembramento da BNCC e a retirada do Ensino Médio são, portanto, um dos graves retrocessos da política curricular. Para Cury (2008) a “a educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar” (p. 294). Na compreensão do autor, a partir da organização da Educação Básica, tal como prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), promove uma estrutura que concebe a educação infantil como a “raiz da educação básica”, o ensino fundamental como sendo “seu tronco” e o ensino médio o “seu acabamento” (ibid.).

Ambíguo, o *slogan* da versão definitiva da BNCC é “Educação é a base”. Se antes, a Base referia-se ao fundamento da educação, agora ela aparece como sendo ela própria (apesar da possibilidade de tornar dúbia a afirmação, própria do jogo da retórica).

Assim como na segunda versão, o documento definitivo da BNCC a concebe como referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares e busca integralizar-se a outras políticas já mencionadas.

Permanece também a defesa em torno dos direitos de aprendizagem. No entanto, se antes estes estavam associados às áreas do conhecimento, agora se desdobram em torno da definição das dez competências gerais. O foco da terceira versão da BNCC é na apropriação de competências e habilidades.

A nosso ver, claramente é possível perceber que a política “se nutre de certo messianismo e da mentalidade burocrática tradicional” (SACRISTAN, 1996, p. 53). A lógica da política curricular “consiste em atribuir ao discurso que se difunde uma força capaz de transformar a prática, um discurso cuja realização se tornará

realidade pela própria força da evidência de suas virtudes e através da intervenção administrativa” (ibid., p. 53).

Quanto às concepções curriculares, caracterizamos a BNCC de três formas. A primeira, a partir de Formosinho (2009, p. 45), entendemos que a concepção curricular da BNCC se baseia no “currículo pronto a vestir de tamanho único”. Na análise do citado autor, esse currículo é “planejado centralmente por um grupo de iluminados”, “adaptado e mandado executar pelos serviços centrais” e “integrado por um saber fragmentado à maneira de um pouco de tudo (enciclopédico)”. Assim, “o currículo uniforme baseia-se numa abstração – o aluno médio que aprende a ritmo normal ensinado por um professor médio numa escola medianamente equipada” (ibid., p. 46).

A segunda concepção de currículo que transita nos discursos da BNCC é a ideia do currículo da performance ou da performatividade (BALL, 2001). Esse currículo atribui principal relevância aos processos de aprendizagem. Para Moreira (2013, p. 70) a ênfase está “no controle, no desempenho como medida de produtividade, no resultado satisfatório e em uma avaliação que evidencie o alcance de metas previamente definidas, próprias desse enfoque”.

Semelhantemente à tendência técnico-científica, essa lógica busca “orientar o funcionamento do sistema por meio de indicadores, objetivos, alvos e resultados definidos” (MOREIRA, 2013, p. 85). Assim, “o controle se faz, sem que seja necessário especificar com detalhes como se espera que o sistema se comporte” (ibid., p. 85). Portanto, a proposta de BNCC, pautando-se em uma abordagem já há muito tida como limitada pela pesquisa acadêmica, ao buscar a “definição de expectativas (ou metas) de aprendizagem contribui para configurar o cenário em que se cria e se expande a cultura da performatividade” (ibid., p. 85).

Esse quadro, por sua vez, orientado pela lógica gerencial, possibilita a definição de um parâmetro de avaliação de resultados na educação (MOREIRA, 2013). Assim, mediante um discurso educacional “[...] adquire-se um tom tecnocrático [...]” e quanto ao discurso político educacional argumenta-se mais “sobre a modernização ou sobre a adaptação ao mercado de trabalho, do que sobre as desigualdades e o fracasso no sistema escolar” (SACRISTAN, 1996, p. 60).

Também, partindo da máxima defendida pelos elaboradores de que “Base não é currículo” e a partir da perspectiva de currículo defendida neste trabalho como redes discursivas de significação (PEREIRA, 2009a), entendemos que no discurso

da BNCC, a ideia do movimento curricular, dos fluxos e tramas de significações são negadas. A política da BNCC desconsidera a escola como um lócus produtor e inventivo, restringindo o fazer curricular à dimensão didático-metodológica.

Nesse percurso analítico, entendemos que a questão principal não repousa na discussão em torno de uma política curricular nacional, mas as evidências no processo nos levam a crer que tais políticas foram orientadas para promover o controle e aumentar a produtividade dos docentes, comprometendo os princípios da democratização e do reconhecimento das diferenças no cotidiano escolar (ALBINO; ROCHA; PEREIRA, 2018).

3. POLÍTICAS CURRICULARES, DOCÊNCIA E PROCESSOS IDENTITÁRIOS

Eu não dei por esta mudança, tão simples, tão certa, tão fácil:

- Em que espelho ficou perdida a minha face?

(Retrato, Cecília Meireles)

Nas palavras de Goodson (2008, p. 16), as reformas ou mudanças no campo curricular “nos fornecem um valioso teste de tornassol das intenções e propósitos políticos e sociais”. Essas modificações, por sua vez, precisam ser analisadas a partir de uma “teia de significações” (GEERTZ, 1978) e mediante um processo analítico que considere seus fluxos e dinamismos em contextos macro e micros (BALL, 1992; 1994).

Diante do que já temos apontado, a política educacional passa a ser considerada como um produto “de compromissos em vários estágios (em pontos de influência inicial, na micropolítica da formulação legislativa, no processo parlamentar e na política e micropolítica da articulação de grupos de interesse)” (BALL, 1994, p. 15). Conforme já situamos ao longo do capítulo, a política é entendida a partir de sua trajetória e dos múltiplos sentidos que assume em diferentes contextos.

Assim, a partir das análises de Ball *et al.* (1992; 1994; 2016), as políticas educacionais não são meramente implementadas. Ao invés disso, o autor entende que estas políticas são postas no contexto da prática e submetidas a complexos processos de interpretação/reinterpretação; tradução, criação/recriação. Deste modo, os contextos de influência, produções de textos e a prática formam um ciclo contínuo nos processos de produção das políticas, as quais são sempre mediadas pelas questões contextuais.

3.1. (Ex)ensões das políticas curriculares: micropolítica e docência

Dito isto, compreende-se assim, que a micropolítica da escola não recebe a política em seu sentido restrito. Mas, é um campo de produção de políticas. Nestes processos, podem ser identificados momentos de adaptação, resistência, contingências, exclusões... Parte-se do entendimento de que a realidade é ambivalente e conflituosa e que esses encadeamentos são permeados por uma

série de dimensões contextuais (BALL *et al*, 2016). Sendo assim, ressaltam-se os “contextos de prática e os resultados distributivos da política” (BALL *et al*, 1994, p. 13), pois, “as políticas são também processos e resultados” (p. 15).

Os sentidos das políticas e das reformas que lhes são correspondentes são percebidos nos contextos locais, a partir das ações dos atores da prática e considerando os deslocamentos da política (BALL *et al*, 1994). Nesta concepção, as políticas passam a ser vistas “como representações que são codificadas de formas complexas”, derivadas das disputas, relações e interpretações públicas e “decodificadas de formas complexas”, em virtude das interpretações dos atores e dos significados que atribuem decorrente de “suas histórias, experiências, habilidades, recursos e contexto” (BALL *et al*, 1994, p. 15). Portanto, “as políticas mudam e mudam seu significado nas arenas da política” (BALL *et al*, p. 16)

Embora se reconheça que através desses “conjuntos de políticas, coleções de políticas relacionadas” exercerem “poder através de uma produção de “verdade” e “conhecimento” (Parâmetros curriculares, Base Nacional Comum Curricular, etc.), além dos discursos dominantes (neoliberalismo, globalização)” (BALL *et al*, 1994, p. 21), entendemos a partir do autor, que a tais políticas “mudam algumas das circunstâncias em que trabalhamos”, mas não em sua totalidade (BALL *et al*, 1994, p. 19).

Sobre essa questão, Moreira e Macedo (1999) refletindo sobre a ideia de “transferência de política”, entendem que mesmo considerando o impacto desses grupos de influência e reconhecendo seu o potencial homogeneizador, eles mostram-se incapazes de uniformizar a cultura. Pois, esse processo “não é um transplante, mas uma interação complexa” (MOREIRA e MACEDO, 1999, p. 26).

Em outras palavras, entendemos a partir de Ball, que apesar da influência e implicações das políticas, “não devemos ignorar a maneira como as coisas permanecem as mesmas ou as mudanças nas quais as mudanças são diferentes em diferentes contextos e diferentes das intenções da política dos autores” (*idem*). Pois, a realidade é sempre complexa e a política pode se enredar “em uma variedade de discursos discordantes, incoerentes e contraditórios” (BALL *et al*, 1994, p. 23).

A ideia é estabelecer uma relação entre a política e a prática (BALL *et al*, 2016). Nas análises das políticas educacionais e curriculares, as interpretações e significados atribuídos por parte dos atores das escolas são realçados. Nesses

processos criativos e singulares, as políticas são interpretadas e traduzidas. O processo da prática é interativo e produtivo. A política não entra em um “vácuo social ou institucional” (BALL *et al*, 1994, p. 16).

Para os autores, a interpretação (compromissos com as linguagens da política) se dá a partir do trabalho de decodificação da política, as leituras iniciais realizadas pelos participantes da micropolítica das escolas, a partir de eventos e reuniões. No que se refere à tradução (linguagens da prática), essa seria a transformação da política em “materiais, práticas, conceitos, procedimentos e orientações” (BALL *et al*, 2016, p. 70).

Assim, através da produção de um “conjunto de artefatos, experiências, recursos materiais e atividades durante o serviço”, nos quais as políticas são traduzidas e representadas, buscam-se materializar “o que tem de ser feito, ou qual é a conduta desejável” (BALL *et al*, 2016, p. 172). Essa compreensão pressupõe entender as políticas como estratégias discursivas. Isto é, para os autores, nas tessituras da prática e nas ideias “tidas-como-evidente” da escola, processam-se representações, traduções e simulações dos textos políticos (BALL *et al*, 2016, p. 171).

Portanto, com base nas ideias foucaultianas, os autores definem a política como um

desdobramento não por meio de eventos de grande escala, gestos e intervenções, mas, sim, por meio de um complexo “microfísico”. Em ambos os casos, os professores são “elaboradores de sentido”; eles colocam criatividade e compromisso, seu entusiasmo, na atuação da política, mas essa criatividade e esse compromisso envolvem trabalhar neles mesmos, em seus colegas e em seus alunos, a fim de “fazer” política e fazê-la bem (BALL *et al*, 2016, p. 192).

Essas ideias contribuem para uma investigação e análise das políticas educacionais e de currículo a partir de suas nuances e variações contextuais. Até aqui foi possível perceber que, na conjuntura em que as políticas brasileiras estão sendo gestadas, envolvem, a partir de um conjunto de influências e agendamentos, que relacionam redes globais (BALL *et al*, 2014) e locais, uma educação centrada nos pressupostos do gerencialismo e regulada pela performatividade. Mas, os efeitos da política não são previsíveis ou podem ser controlados, eles são “o

resultado do conflito e da luta entre os "interesses" no contexto" (BALL *et al*, 1994, p. 21) em que são desenvolvidos.

Poderíamos assim, questionar: pode-se dizer que a dinâmica interna da micropolítica depende ou está condicionada por forças externas? Para Ball (1989) essa resposta parte de duas premissas: uma é que a escola, como organização, não pode ser independente do seu entorno; a outra é a rejeição da ideia de adaptação, onde pressupondo que as forças externas exerçam um controle absoluto na micropolítica.

Ratificamos que, nesse cenário apresentado, "a liberdade e os espaços de manobra dos professores" reduzem-se. Portanto, é evidente as políticas têm impactado a micropolítica, mas, estas "não podem dar origem a uma rotinização e homogeneização do sistema" (BALL, 1989, p. 245). Visto que a escola é um local que se caracteriza pela ausência do consenso. E por isso, esses campos de controle são "sujeitos a negociação, renegociação e disputas" (BALL, 1989, p. 27). De acordo o autor "a micropolítica é um processo dinâmico que depende de habilidades, de recursos e de alianças entre os participantes" (BALL, 1989, p. 95).

Mas, concordamos com Moreira (2013) ao afirmar que o quadro das políticas curriculares e seus entornos não contribuem para fomentar práticas pedagógicas centradas na autonomia docente. E na visão do autor, faz-se necessário "examinar a possibilidade de construção de outra cultura" [...] e assim, "a questão do profissionalismo docente vem à tona para que se analise se e como é possível revigora-lo, de modo que mais facilmente se encaminhe na contramão da cultura performatividade" (MOREIRA, 2013, p. 85).

As análises referentes às políticas de currículo devem incluir, conforme Moreira (2011),

reflexões sobre o professorado e sobre sua prática. Se a concepção de currículo corresponde às experiências pedagógicas em que docentes e estudantes constroem e reconstróem conhecimentos, se cabe aos docentes a participação ativa no processo de planejar e desenvolver tais experiências. Não ocorre desenvolvimento curricular se não ocorrer simultaneamente o desenvolvimento do professor e, com ele, o aperfeiçoamento das práticas escolares (ALVAREZ MÉNDEZ, 1990). Logo, não se pode pensar currículo sem se pensar o professor e a sua formação (p. 2).

Portanto, entendemos que, a partir das interconexões estabelecidas pelas políticas curriculares, são disputados os sentidos referentes, sobretudo, ao papel docente. Assim, as identidades docentes passam a ser tensionadas mediante processos regulatórios do currículo, atrelados ao sistema classificatório de avaliação e de contratação de pacotes pedagógicos.

Esses apontamentos, como sendo a caracterização dos inúmeros projetos de reforma no campo das políticas educacionais, apontam para a formação de um cenário que tem contribuído para que as políticas curriculares assumissem centralidades enquanto objeto e campo de estudo. Lopes (2004, p. 110) afirma que embora essas reformas também se desdobrem em outras dimensões e áreas, “as mudanças nas políticas curriculares, entretanto, têm maior destaque, a ponto de serem analisadas como se fossem em si a reforma educacional”.

Anteriormente discutimos sobre o caráter dos inúmeros projetos de reforma no campo das políticas educacionais, nos mais diferentes contextos, sobretudo, considerando a década de 90. Percebemos que tais projetos se caracterizam a partir da instituição de mecanismos de regulação e controle materializados por intermédio das avaliações dos currículos escolares, produzindo efeitos e reordenamentos na gestão da escola, nas condições de trabalho e nas identidades docentes.

Na análise dos contextos brasileiro, chileno e argentino, Oliveira (2006) pontua que, na esteira dessas reestruturações da gestão educativa, “os professores são, em geral, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema” (p. 212). Nesse entendimento, Ball (1994) ratifica que essas reformas, por meio de espaços de controle, os quais destacam o currículo, o mercado e a gestão, alteram de forma acentuada as relações referentes ao trabalho docente desenvolvido nas escolas.

Por outro lado, percebe-se através dos estudos de Hypolito (2010) que essas modificações repercutidas na docência, implicam, principalmente, no poder de decidir sobre o que deve ser ensinado. Esses dispositivos reguladores, por sua vez, se operam mediante modelos gerenciais que se materializam através de normas burocráticas.

O trabalho desempenhado pelos professores acaba por ser definido pelas suas competências no que se refere ao desempenho ou performance do currículo estandardizado em detrimento das suas potencialidades de desenhar o currículo (HOLLY, 1994). Assim, conforme apresentamos no capítulo anterior, ao defender a

retórica da crise da escola, com base nos dados de rendimento obtidos pelas avaliações externas, reforçar-se a concepção da incompetência, baseada em uma lógica que desempodera o docente e o responsabiliza pelo resultado dos alunos e da escola.

Através deste capítulo, buscaremos discutir sobre os efeitos que as políticas curriculares, gestadas nesse contexto, produzem nos processos identitários docentes, ressaltando as ambivalências no que se refere à construção de uma “identidade profissional [...] forjada no encontro em si mesmo de lógicas contraditórias e de referentes nem sempre compatível” (FONTURA, 1994, p. 186).

Partimos do argumento de que os professores não se limitam a executar currículos prescritos, senão também que o elaboram, os definem, os reinterpretem. Mas, que contraditoriamente, mediante ao jogo neoliberal instaurado nas políticas educacionais, perdem seus espaços de autonomia profissional e põem em prejuízo o “elemento artesanal, criativo e crítico imanente à prática pedagógica” (FRANCO, 2012, p. 166).

Por um lado, este entendimento pressupõe considerar que currículo e política são indissociáveis e, a partir de Ball *et al.* (1994), entende-se que, no contexto imprevisível e complexo das escolas, não é possível prever ou cristalizar formas de ação ou desenvolvimento dessas políticas curriculares. Os textos políticos, a partir dessa perspectiva, estão sempre sujeitos a aporia, isto é, haverá sempre neles, “alguma inconsistência entre aquilo que um texto diz fazer e aquilo que realmente faz” (SILVA, 2000, p. 16).

Essa limitação do sistema de significação (SILVA, 2000) dos textos políticos, pressupõe considerar que a política é um processo diverso e “repetidamente contestado e/ou sujeito a diferentes “interpretações” conforme é encenado [...] de maneiras originais e criativas dentro das instituições e das salas de aula” (BALL *et al.*, 2016).

Nessas relações, os atores das políticas, os quais influenciam, contestam, constroem respostas, representações e lidam com as contradições da política (BALL *et al.*, 1994), são, igualmente, “sujeitos e objetos da política” (BALL *et al.*, 2016, p. 13). Esse processo constrói uma “teia de interpretações, traduções, leituras ativas e trabalho de escrita ao redor da política” (BALL *et al.*, 2016, p. 17). No caso do currículo, como apontamos em capítulos anteriores, partimos de um diálogo com os estudos de Pereira (2009) e passamos a entendê-lo como redes discursivas de

significação. Essa visão rompe com a lógica essencialista, meramente prescritiva e predominante de pensar o currículo e propõe uma concepção que considera a existência de espaços e movimentos nos quais outras formas de significações são construídas.

Nos microcontextos, através de complexas negociações, formam-se essas teias, as quais revelam sentidos múltiplos de currículo, advindos tanto das relações de poder quanto dos contextos históricos, sociais, culturais, econômicos particulares. Assim, faz-se necessário ratificar que as políticas de currículo não se fixam totalmente em função da dinâmica do contexto da prática (BALL *et al*, 1989; 1992; 1994).

Os estudos da trajetória das políticas (BALL *et al.*, 1992; 1994) nos ajudam a superar a ideia de que as políticas curriculares são pacotes impostos “de cima para baixo”, justamente por considerar a existência permanente de momentos de reelaboração de seus sentidos. Neste sentido, assim como analisou Lopes (2006), percebemos que através dos diversos “produtores de textos e discursos – governos, meio acadêmico, práticas escolares, mercado editorial, grupos sociais” [...], são múltiplos os sentidos e significados em disputa (p. 39).

Essa perspectiva leva-nos a pensar que a prática não é um espaço “desprovido de reflexão ou criação” (ALVES e OLIVEIRA, 2012, p. 62) ou simplesmente, “composta por agentes executores”. Para Alves e Oliveira (2012) faz-se necessário compreendê-la “em sua complexidade, as redes de saberes, poderes e fazeres que nela se tecem e que a habitam, as articulações entre as diferentes dimensões do real que dão origem as *prácticasteorias* educacionais cotidianas” (p. 63).

É possível perceber, através dos diálogos com essas epistemologias e suas implicações em nossas análises sobre o currículo, que o desafio diante da proposta de refletir sobre as políticas curriculares contemporâneas, parte do legado da história do currículo, que separou hierarquicamente conhecimento e experiência, construindo na tradição curricular o que Santos (2007) chamou de linha abissal. Estando o primeiro (conhecimento científico) em detrimento do segundo (experiência), o pensamento abissal se caracteriza pela “impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha” (p. 71).

Essas ideias, apoiadas na concepção curricular de Pereira (2009), nos possibilitam entender a importância de compreender o que são os “atos de currículo”

(MACEDO, 2013), os quais posicionados heurística e politicamente, produzem nos contextos da prática “multicriações e participação”. Na análise de Macedo (2013) a “escola faz a sua política curricular pela *sociopoiésis* de sua práxis cotidiana” (p. 107). Desta forma, a partir de Ball *et al.* (1994), vemos que quanto mais a política curricular é desassociada dessas experiências da prática, menos provável será que ela seja acomodada, pois tendem a desconsiderar o trabalho desenvolvido pela escola, negam a participação e a coletividade e por isso, tendem a cair na obscuridade e no esquecimento.

No entanto, por outro lado, reconhecemos, juntamente com Ball *et al.* (1994) e Ball *et al.* (2016), que embora as políticas não controlem e não prevejam o dinamismo da prática elas podem criar cerceamentos e limitações das opções disponíveis de decisões, mediante os discursos das políticas. No caso específico da política curricular, Ball *et al.* (2016) vai pontuar que, embora “a política não seja a única influência sobre o comportamento dos professores” (p. 72), ela produz mudanças em relação ao que as pessoas pensam sobre o seu trabalho. Portanto, questionamos: quais as funções das políticas de currículo e do político no currículo?

As políticas curriculares são para Lopes (2004, p. 111) “um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, portanto, de culturas capazes de instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando-o apto a ser ensinado” (LOPES, 1999).

Para Ball *et al.* (2016) a potência de governamentalidade das políticas, acontece em torno da manipulação de sinais, de significantes e de símbolos de políticas; por meio da produção de artefatos culturais [...], bem como conjuntos de atividades” (p. 172). Neste entendimento, as políticas, e em nosso caso as políticas curriculares, “são formações discursivas; elas são conjuntos de textos, eventos e práticas que falam com processos sociais mais amplos de escolaridade, tais como a produção do aluno, o propósito da escolaridade e a construção do professor” (p. 173).

Políticas curriculares tais como a BNCC, as quais produzem e socializam discursos educacionais que argumentam sobre “promover aprendizagem efetiva” ou elevação de padrões, contribuem, segundo Foucault (1986, p. 118 apud BALL *et al.*, 2016, p. 174) “para uma espécie de texto bom e uniforme”, uma versão do sentido soberano, comum”, exatamente como uma *doxa*, a qual já tratamos anteriormente.

Na complexa teia dos discursos das políticas curriculares, os processos identitários docentes são construídos através das técnicas de governamentalidade das políticas (BALL *et al.*, 2016). Na análise dos autores, “os discursos sedutores e as culturas internalizadas” podem repercutir nos processos de atuação das políticas e trabalham para “estabelecer e manter a normalização do aluno, do professor e da escola” (p. 190).

Sendo assim, para a tessitura da discussão neste capítulo, inicialmente questionamos: Em que medida as políticas curriculares atuais podem atribuir significações à docência? Essas questões partem da problematização desta tese, no sentido de refletir e analisar os efeitos que os textos políticos produzem nos processos identitários docentes e em que medida põe em risco sua profissionalização.

3.2. Políticas curriculares e profissionalização docente

Ao tratarmos desses processos identitários docentes, entendemos a partir de Nóvoa (1995) que a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. A construção dessas identidades sempre passa por um complexo processo e segundo Ramalho *et al.* (2014) é produto de sucessivas socializações no embate de fatores internos e externos, objetivos e subjetivos e em contextos específicos.

Além disso, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 280) assinalam que refletir sobre a profissão docente exige “levar em consideração as condições históricas, culturais, políticas e sociais em que a profissão é exercida”. Bem como, é preciso pautar-se pela própria natureza da atividade docente (RAMALHO *et al.*, 2014).

Em virtude do seu caráter histórico e contingencial, o ensino esteve sempre sujeito recorrentes ondas de reestruturação (GOODSON, 2005). Ao longo dessas histórias, a figura docente é descrita de várias formas. Para Veiga (2005) e Ramalho *et al.* (2014), os diferentes modelos de professor relacionados com as identidades da docência estão vinculados à história da escola e conseqüentemente do currículo⁹.

⁹ Autores como Hypolito (1999) e Ramalho (2009; 2014) elaboraram uma narrativa histórica dos percursos de profissionalização docente no Brasil e algumas de suas implicações para o trabalho docente, e por isso, não nos deteremos a essa questão.

Atualmente, nas propostas de políticas educacionais e curriculares, especificamente, subjazem discursos “pedagógico, moral e político que impõe um conjunto de obrigações ao professor” (FORMOSINHO, 2009, p. 50). Essas políticas produzem um conjunto de implicações nas representações da profissão e no seu trabalho.

Esse processo se configura, segundo (RAMALHO, 2014), enquanto ideológico, na medida em que formula e legitima determinadas representações do ensino e dos saber docente e como político e econômico, ao passo que, induzem, na organização do trabalho educativo e pedagógico, novos modos de gestão do trabalho docente e relações de poder nos contextos micro políticos.

Para autores com Veiga (2005), Popkewitz *et al.* (1999) e Nóvoa (1991) o termo profissionalização possui diversos sentidos, segundo os contextos específicos do seu uso e por isso, é geralmente polêmico e complexo. Nossa ênfase neste capítulo parte dos estudos de Contreras (2002), o qual se dedica a problematizar e analisar a questão da “autonomia profissional, enquanto qualidade do ofício docente” (p. 31)

Lançamos mão das ideias de Contreras (2002) uma vez que o autor compreende que o ofício do ensino tanto pela sua intencionalidade quanto pelas “condições reais de sua prática”. Essa é afirmação justificada para o autor, a importância de refletir sobre o “que se diz sobre ele ou o que dele se espera” (p. 32), bem como sobre o que ele é e não é.

É nessa direção que, refletindo sobre as qualidades profissionais do ensino, Contreras (2002) discute sobre o que considera como a precarização do trabalho docente, isto é, a negação da profissionalização docente. Contreras (2002) e Berezinsk (2001) analisam que o professorado, sobretudo, a partir do capitalismo, passou por um processo sucessivo e conflituoso de perda de controle e sentido sobre seu trabalho, perdendo sua autonomia.

Esses processos de racionalização explicados por Contreras (2002), que se materializam sejam através dos currículos padronizados, dos objetivos rigidamente estipulados e/ou das avaliações e processos de prestação de contas, provocam diversos efeitos nos professores, tanto técnicos como ideológicos e morais. Contreras (2002) destaca a rotinização do trabalho, “já que impede o exercício reflexivo, empurrado pela pressão do tempo” e o isolamento dos colegas, “privados

de tempo para encontros em que se discutem e se trocam experiências profissionais, fomentando-se dessa forma o individualismo” (p. 37).

Além disso, a partir dos estudos desenvolvidos por Nóvoa (1995, p. 14), percebemos que afastados do cotidiano das escolas, esses projetos têm se “esforçado por racionalizar o ensino, procurando controlar a priori, os fatores aleatórios e imprevisíveis do ato educativo”. A docência reduz-se “a um conjunto de competências e de capacidades, realçando essencialmente a profissão docente a dimensão técnica da ação pedagógica” (p. 15).

No que tange às questões propriamente curriculares, Moreira e Silva (1994, p. 7) salienta que a tendência é “privilegiar o lado mais instrumental das atividades ou, em outras palavras, o como agir eficaz e eficientemente no terreno das decisões curriculares”, por isso, a preocupação em torno dos objetivos de aprendizagem, metodologias e avaliações.

Esse processo reverbera no distanciamento dos valores político sociais da educação e do ensino. Para Ball (2005, p. 541) “as tentativas de redefinir o profissionalismo dentro de uma estrutura dominada pela racionalidade técnica tornam esse termo sem sentido”.

Para Hypolito (1999) a profissionalização docente tem que incluir o senso político de lidar com a ideia de que as definições de currículo, conteúdos e métodos partem das relações e negociações que se estabelecem a partir das realidades e complexidades inscritas no ato educativo. É nessa direção que Rodrigues (2003, p. 96) entende que a garantia de uma prática pedagógica que profissionaliza e que admite e defende um status profissional de docência,

se encaminha para aspectos multifacetados que perpassam pelo domínio intelectivos dos conhecimentos e da prática de saberes exigidos pela escola, pelos alunos, pela sociedade e pelo próprio professor, enquanto cidadão ativo e participante. Perpassa também pela garantia das concepções, compreensões e interpretações do professor sobre as finalidades do ato educativo (RODRIGUES, 2003. p. 96).

O recente processo de globalização, envolvido no modelo político e econômico do neoliberalismo, mencionado em capítulos anteriores, tem impactado de modo expressivo a educação e atingem diretamente a organização do trabalho

na escola. Segundo Hypolito (1999) a escola e os professores passam a ser cada vez mais regidos e avaliados por critérios técnicos de eficiência e produtividade.

Para analisar esse contexto, Ball (2005) destaca duas categorias centrais: a performatividade e o gerencialismo. A primeira refere-se à

[...] uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. Eles significam ou representam merecimento, qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de uma área de julgamento [...] (BALL, 2005, p. 543).

O conceito de performatividade de Ball (2005) parte dos estudos de Lyotard (1998), onde o mesmo analisa as pressões referentes ao desempenho e a eficiência. Para Ball (2005) a performatividade se dá mediante o estabelecimento de indicadores e se materializa através de “mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar” (p. 544).

O gerencialismo por sua vez, é o “mecanismo central da reforma política” (BALL, 2005, p. 545), ou uma nova forma de poder produzida a partir do novo paradigma de governo educacional (BALL, 2001). O gerencialismo “desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos” e “busca incutir a performatividade na alma do trabalhador” (BALL, 2005, p. 545). São formas de regulação orientadas por esta lógica e pautadas pelas regras e valores mercadológicos.

A partir desses apontamentos propostos nos estudos de Stephen Ball, Moreira (2013, p. 70) afirma que a difusão dessa cultura da performatividade e do gerencialismo no cenário educacional contrapõe-se ao “fortalecimento do profissionalismo docente”, uma vez que “a ênfase no controle, no desempenho como medida de produtividade”, nos resultados e em sistemas de avaliação classificatórios, característicos desse enfoque, não contribui para “fomentar práticas pedagógicas centradas na autonomia do professor”. (p. 70). Neste sentido defender

um “profissionalismo marcado por colaboração e democracia” exige o “questionamento da cultura da performatividade” (MOREIRA, 2013, p. 91).

Muito embora as pesquisas científicas já venham ao longo dos anos problematizando as limitações desses modelos, eles continuam a servir de base para as propostas das políticas curriculares atuais. A base de sustentação de tais políticas tem sido os enunciados propósitos de transformação e de qualidade prometidos. Para Sacristan (1996, p. 52), “se põe mais fé e esperanças na hermenêutica e no discurso do que na análise crítica e na experiência histórica”.

Refletindo historicamente sobre as tentativas e (im) possibilidades de criação e implantação de uma base de currículo nacional, Alves (2014, p. 1468) afirma que, embora o termo pertença a um campo de lutas em torno dos objetivos da educação, no Brasil, “com o aparecimento da expressão BNC, na LDB de 1996, inúmeras forças entraram em andamento”. E como resultado, surgiu a “tentativa de implantação de “parâmetros curriculares” como ‘necessidade educacional’”.

Na análise da autora, foi maciçamente investido no projeto a fim de que os municípios e estados o “adotassem” a política em questão. É neste mesmo íterim, que se dá a “implantação de um sistema de avaliação de estudantes e de escolas através de provas nacionais” (ALVES, 2014, p. 1468).

Nestes contextos, os espaços de resistência e reflexão organizados pelos pesquisadores em currículo buscaram, segundo Alves (2014) apontaram críticas referentes aos projetos sob duas dimensões: uma, referente às limitações e questionamentos no que diz respeito aos pacotes internacionais, “dentro de um movimento internacional de “vendas de produtos da educação”: bases nacionais, provas, apostilas etc.” (ALVES, 2014, p. 1468) e outra, considerando a pluralidade e complexidade da organização educacional brasileira

Referentes aos contextos internacionais, mediante os estudos já desenvolvidos no campo, sistematizamos algumas das experiências a respeito de políticas de currículo nacional. No contexto norte americano, o *Common Core*, currículo comum dos Estados Unidos, é segundo Macedo (2014) um conjunto de indicadores para avaliação, produzidos pelo setor privado, o qual inclui linguagens e matemática.

Macedo (2014) apresentando os dados das análises desenvolvidas por Ravitch sobre a experiência do país destaca que os indicadores não contribuíram

para a melhoria dos resultados de desempenho dos estudantes, além de ressaltar os custos destinados para o ramo empresarial na produção destes testes.

Analisando o contexto europeu, Sacristan (2000), pesquisador espanhol das questões curriculares, assinala que no caso da Espanha, semelhantemente ao caso brasileiro, em virtude da “tradição de intervenção administrativa sobre o currículo na escola” (p. 102), e diante dos escassos espaços democráticos de discussões, o tema não foi amplamente analisado.

Na experiência espanhola, analisada por Sacristan (2000), os professores foram encarregados das questões metodológicas, “enquanto que as decisões sobre o conteúdo de sua prática eram responsabilidade da administração”. Assim como na experiência com a BNCC, analisada por Rocha (2016), na Espanha, “ambas as instâncias estiveram separadas sempre por uma barreira de incomunicação, devido às relações autoritárias e burocratizadas” (SACRISTAN, 2000, p. 102) que se estabeleceram.

Referente às propostas inglesas, os estudos de Ball *et al.* (1992) e Goodson (2005) ressaltam que no caso do Currículo Nacional britânico, evidencia-se além da centralidade disciplinar, o distanciamento das experiências cotidianas desenvolvidas e produzidas nas escolas e os vínculos com a avaliação de rendimento.

Finalmente, Moreira (2013) apresentando o estudo realizado por Sahlberg (2011) sobre o contexto finlandês, destaca que não foi o aumento do controle nas escolas e nos currículos ou as estratégias de avaliação classificatória de alunos e professores, nem mesmo o “estímulo à competitividade entre os diferentes atores do sistema” (p. 92) que contribuíram para os altos índices do sistema educacional da Finlândia.

O autor destaca, através da análise de Sahlberg (2011), que, em contraposição, “procurou-se desenvolver, em seu sistema educacional, confiança no professor, profissionalismo docente e responsabilidade compartilhada” (MOREIRA, 2013 p. 92). A experiência finlandesa aponta para a importância de atribuir ao professor o controle do currículo, da avaliação, do “planejamento da escola e o envolvimento com a comunidade”, além de “uma cooperação significativa entre os docentes, os pesquisadores e os formuladores de políticas educacionais” (ibid., p. 92).

Esses dados, ainda que pouco aprofundados neste texto, indicam a necessidade de. “em vez da cultura da performatividade”, fortalecer-se, no debate e

proposições de políticas de currículo, “o profissionalismo docente, em cujo âmbito se integra os conhecimentos especializados, o diálogo e a colaboração, a revalorização do docente e sua prática” (MOREIRA, 2013, p. 92).

Sendo assim, entendemos que resistir a projetos e políticas performáticas e racionalistas de currículo, exige diretamente o comprometimento e a luta pela escola pública e a valorização do magistério, a qual tem significado intimamente relacionado à formação docente, condições de trabalho que favoreçam um trabalho crítico e reflexivo e controle sobre os processos de ensino e aprendizagem.

O “ressurgimento” de propostas de currículos nacionais e/ou comuns, como a BNCC, despertam a necessidade de refletir sobre as ambiguidades e as disputas referentes aos objetivos educacionais. Propondo refletir sobre essa questão, Alves (2014) afirma que essa é uma discussão de muitos anos e se configura enquanto um campo de lutas entre dois projetos: uma Base Comum Nacional (BCN), enquanto uma utopia, ou um devir, e outra BNCC, como norma e lei.

3.3. Base Comum Nacional: princípios e perspectivas

Como vimos, na década de 1990, através da LBD (Lei 9394/96), foi assinalada a expressão Base Nacional Comum, indicada como necessária para a educação básica. Mas, para Alves (2014) a expressão não estava explícita e em vista disto, dão-se origem a intensas discussões. A autora explica que no “caso da Educação Básica, apareceram inúmeros documentos de imposição curricular, dentro da corrente internacional hegemônica” (p. 1472), a exemplo dos PCN e dos sistemas de avaliação já citados.

No entanto, através dos documentos da ANFOPE (2016, 2017) e dos estudos de Alves (2014), percebemos que a proposição desta LDB, desconsiderou todo um processo participativo anterior, e transpôs um movimento que já iniciado desde os fins da década de 1980. Esse movimento, “chamado pelo MEC, sobre a formação de professores, e que envolveu universidades e escolas normais, que ainda existiam naquele então, organizando debates e reuniões por cursos, instituições, estados e regiões” (ALVES, 2014, p. 1469), era para a ANFOPE (2017, p. 01) constituído, sob o ponto de vista político, de educadores que

acreditavam na transformação político-social da sociedade brasileira, na redemocratização do país, dentro de uma concepção crítica e emancipadora, historicamente necessária e, movidos pela consciência coletiva, deflagraram a luta pela valorização do magistério, assim como por um profissionalismo que fora entorpecido pelo utilitarismo cego das políticas educacionais do regime ditatorial (ANFOPE, 2017, p. 1).

Deste modo, para a ANFOPE (2016, p. 9) com a aprovação da LDB de 1996, “projeto afinado com as políticas neoliberais em curso no Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC)”, não foram contemplados “os anseios das entidades do campo educacional e de grande parte de educadores brasileiros do campo progressista”.

Os estudos de Alves (2014) e os citados documentos da ANFOPE, afirmam que no ano de 1983, o grupo produziu um documento em torno de tais questões e que, apesar de não ter sido assumido pelo MEC, propiciou a criação inicialmente da Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores (CONARCFE) e posteriormente, em 1990, veio a constituir-se na ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação).

A ANFOPE passou a ser constituída “a partir de princípios defendidos pelo movimento de educadores, como a construção da BCN, que, desde o início do movimento, definia a identidade do profissional da educação” (ANFOPE, 2016, p. 07). A proposição de BCN, diferente da BNCC, não se baseava na ideia de “currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica de formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental” (ibid., p. 07).

As principais críticas da associação se dão no sentido de se opor às políticas e propostas que

mantêm as fragmentações na formação que enfatiza exclusivamente o conteúdo específico, as metodologias e o projeto pedagógico da escola, a concepção conteudista, tecnicista do professor, reduzindo-o a um “prático” com pretensão domínio da solução de problemas da prática cotidiana da escola e da sala de aula, alijado da investigação e da pesquisa sobre as condições concretas que geram estes problemas (ANFOPE, 2016, p. 09)

A proposta do documento da ANFOPE “destaca a metodologia que propõe para se organizar uma Base Comum Nacional com um caráter local/nacional”

(ALVES, 2014, p. 1470). Além disso, “foi proposto um movimento constante de discussões nacionais a partir da criação de propostas locais (institucionais) que era extremamente inovador, naquele momento, e que continua inspirador até hoje” (idem). A proposição “dessa BCN surgiria de vivências locais - múltiplas, variadas – em todo o território nacional, debatidas em reuniões nacionais, sem modelo exterior determinante” (ALVES, 2014, p. 1471).

Ressaltamos que “o reconhecimento da importância da ANFOPE e de suas contribuições deve-se, sobretudo, à forma propositiva como seus membros se posicionam frente aos desafios historicamente colocados no campo das políticas educacionais” (ANFOPE, 2016, p. 15). E, por outro lado, através da “construção coletiva de um corpo de princípios engendrados ao longo da atuação da Associação nesse movimento” (ibid., p. 15).

Torna-se fundamental apresentar e refletir a cerca de tais questões tendo em vista o cenário político e econômico até aqui refletido, da mesma maneira que formulações como a BNCC são aprovadas e, embora pareçam semelhantes, são projetos antagônicos e conflitantes com as proposições e princípios defendidos pela ANFOPE e pelos pesquisadores da área (ANFOPE, 2017).

A posição das entidades científicas como a Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED), Associação Brasileira de Currículo (ABdC), se mostraram contrárias às políticas educacionais e curriculares que colocam em risco a democratização da educação e desvalorizam o magistério, mobilizando-se na direção de um exercício da crítica e da resistência.

Na análise da conjuntura educacional brasileira, a ANFOPE (2017, p. 1) afirma que estamos revivemos hoje, “um contexto autoritário semelhante àquele anterior ao da redemocratização do país”, um cenário “marcado por imposições de medidas que implicam retrocessos à educação, mediante adoção de políticas que retiram direitos [...] que impactam diretamente o financiamento para a educação e as políticas nacionais de formação de professores”.

É neste contexto que a associação (ANFOPE, 2017), questionando e opondo-se a política da BNCC, apontam as seguintes limitações: uniformidade curricular; formulação do documento, sobretudo a terceira versão, que desconsiderou as críticas das entidades educacionais; privilégio dado aos setores empresariais, os

quais são considerados como os principais interessados nas políticas de curriculares de padronização.

Considerando tais questionamentos e denúncias, a ANFOPE (2017, p. 2), afirmou rejeitar a “implementação de uma BNCC dissociada das demandas formativas e realidades locais, que não foi alvo de discussão nas escolas, em cada município e estado brasileiro”, haja vista, o “caráter impositivo” da política e pseudoparticipação da sociedade, também analisada nos trabalhos de Rocha (2016).

A associação, considera que a política curricular nacional coloca sob ameaça “o princípio federativo republicano da autonomia dos sistemas estaduais e municipais de ensino e a construção dos projetos político pedagógicos das instituições escolares” (ANFOPE, 2017, p. 2), além de, no que se refere à formação de professores, “impor uma lógica centralizadora nos processos educativos e de avaliações de larga escala de instituições educacionais, de professores e da aprendizagem” (ibid., p. 2).

Também destacamos as críticas em torno da política de BNCC que dizem respeito à “adequação automática da formação docente aos itens da BNCC, ferindo a autonomia das instituições formadoras, restringindo a formação de professores em sua dimensão cognitiva”, ao “avanço massivo da educação privada e a modalidade de educação à distância”, à formação continuada dos profissionais da educação baseada na “adoção de material didático previamente estabelecido, atendendo a interesses de fundações privadas” e à “concepção de competências”, justificando que “esse modelo de “conteúdos curriculares a serviço de desenvolvimento de competências” não respeitou os Documentos da BNCC produzidos pelos estados e ainda retroagiu ao modelo de competências das DCN de Formação de Professores (Resolução CNE nº 2/2015)” (ANFOPE, 2017, p. 3).

Finalmente, reitera-se o repúdio, não só da ANFOPE e das associações já mencionadas, mas de autoras e autores do campo como a exemplo de Aguiar (2018), no que tange à separação da BNCC do Ensino Médio das outras etapas e modalidades da Educação Básica.

Portanto, consideramos juntamente com a ANFOPE (2017, p. 4) que a crítica a tais proposições e ações políticas se dá, não no que se refere ao conteúdo propriamente dito dos documentos curriculares, mas, sobretudo, pelos efeitos que

poderão advir da adoção da BNCC, próprios da cultura da performatividade e do gerencialismo:

- a) Padronização curricular que tem como fundamentos o lema “avaliar e punir” estudantes, escolas e professores;
- b) Adequação automática da formação docente aos itens da BNCC; a adoção de material didático previamente estabelecido em substituição à formação contínua dos profissionais da educação;
- c) Fortalecimento das avaliações nacionais censitárias em larga escala, cujos resultados servirão como base para avaliação, remuneração e controle do trabalho docente, contribuindo para o enfraquecimento da autonomia dos professores;
- d) Educação Infantil ser assumida como uma etapa escolarizante e preparatória para o ingresso no Ensino Fundamental;
- e) Proposta de avaliação nacional de docentes da educação básica, a ser implementada pelo Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica (ENAMEB), que institui progressão em decorrência dos resultados dos exames e das notas dos estudantes;
- f) Propostas existentes hoje em vários estados, de entregar escolas a Organizações Sociais (OS) e de criação de escolas charter, de gestão privada.

Entendemos, conforme Contreras (2002) que se faz necessário estabelecer uma relação entre autonomia e profissionalidade. Isso implica em uma “reivindicação da dignidade humana das condições trabalhistas dos professores e uma reivindicação de oportunidade para que a prática de ensino possa se desenvolver de acordo com determinados valores educacionais” (p. 194). Esses valores, por sua vez, não podem ser “coisificados em produtos e estados finais, mas que atuem como elementos constitutivos, como orientadores internos da própria prática” (CONTRERAS, 2002, p. 194).

Além disso, o autor entende que para exercer a atividade docente, as condições desta prática e o clima ideológico são fatores que a apoiam ou a interrompem. Assim, as políticas curriculares não apenas introduzem mudanças nas organizações e nos conteúdos, mas, nas formas de pensar a tarefa educativa.

Vemos a partir de Freitas (1999, p. 28) que o conjunto dessas políticas “materializadas nas normatizações e nos referenciais dá contorno à reforma do

ensino superior no campo da formação de professores, feita às avessas, à revelia e à margem do movimento dos educadores, das IES, e dos cursos de formação”. A consequência disto, na visão da autora, pode ser “o retorno da concepção tecnicista do educador (neotecnicismo)”, “com ênfase nos aspectos pragmatistas da formação”. Portanto, nas palavras de Freitas (1999, p. 28), “reafirmar as formulações e concepções históricas do movimento passa a ser uma exigência”.

Além disso, concordamos com Freitas (1999, p. 30) que “deve-se também reafirmar a concepção sócio-histórica de educador”, na perspectiva de entender que

enquanto profissional do ensino (...) tem a docência como base da sua identidade profissional, domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, em uma perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido que lhe permita perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre, sendo capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere. (CONARCFE 1989 apud FREITAS, 1999, p. 30)

Ademais, refletimos: quais serão os perfis docentes formados (inicial e continuamente) mediante tais políticas curriculares? Quais sentidos essas políticas atribuem à docência? “Professores comprometidos com o arranjo social existente ou professores questionadores e críticos?” (MOREIRA, 2001, p. 5). Professores que se submetem aos princípios da performatividade ou que se dispõem tanto a criticá-lo como a oferecer alternativas? Como tais políticas podem impactar a democratização da escola e desprofissionalizar a docência?

4. ANÁLISES DOS DADOS: Parte I

“A língua tem poder sobre a vida e sobre a morte”
(Provérbios 18:21)

“Alguns textos conduzem a guerras ou à destruição de armas nucleares; outros levam as pessoas a perder o emprego ou a obtê-lo; outros ainda modificam as atitudes, as crenças ou as práticas das pessoas”

(FAIRCLOUGH, 2001, p. 108).

Partimos para a nossa análise, neste capítulo, da elaboração de análise discursiva proposta por Fairclough (2001; 1997), o qual mediante a Análise de Discurso Crítica (ADC) supera o estruturalismo e propõe uma análise que se articula entre o linguístico, o discursivo e o político-ideológico-cultural. Numa perspectiva dialética, essa concepção parte da compreensão de que a linguagem é tanto uma forma de representação quanto uma forma de ação sobre o mundo.

Num quadro tridimensional, apresentado a seguir, Fairclough (2001), analisa o discurso como texto, prática discursiva e prática social. Assim, o discurso passa a ser simultaneamente: texto linguístico, oral ou escrito; prática discursiva (produção e interpretação de texto), na qual se inclui processos de produção, distribuição e consumo dos textos e finalmente, prática sociocultural, a partir da concepção de discurso como prática social, a qual envolve as categorias de ideologia e poder.

Fairclough (2001) sugere que essas três dimensões potencializam o desenvolvimento de uma análise capaz de investigar as relações entre a mudança discursiva e a mudança social, de modo a relacionar tais mudanças aos textos. Para ele a concepção tridimensional do discurso “é uma tentativa de reunir três tradições analíticas, cada uma das quais é indispensável na análise do discurso” (p. 100).

Nossa intenção é analisar os discursos que circundam a política curricular da BNCC e as vozes docentes. Por isso, consideramos possível aproximar a proposta de Fairclough aos estudos de Ball (1992; 1994; 2016), em razão de que último propõe uma ferramenta de análise política, a qual não desassocia o texto do contexto social.

Tal como apresentamos nos capítulos anteriores, a ideia de Ball e dos seus colaboradores é fornecer caminhos para uma investigação que conceba a política em seus processos complexos de negociação, considerando as arenas de influências, produções dos documentos oficiais, o trabalho desenvolvido nas escolas

e seus efeitos. Para Mainardes (2007, p. 27), essa proposta destaca a “natureza complexa e controversa da política educacional, enfatizam os processos micro políticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas em nível local”, indicando “a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais”.

Assim, percebemos que a relação entre o discurso político e o contexto da prática das escolas estará continuamente inserida em processos contraditórios de disputas, “como uma relação complexa e variável com as estruturas, as quais manifestam apenas uma fixidez temporária, parcial e contraditória” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94).

Observamos que, considerados os devidos afastamentos teóricos, há um diálogo entre o entendimento de Fairclough (2001) sobre o discurso (texto, prática discursiva e prática social) com a ideia defendida por Ball (1994; 2016) da política como sendo “textos e “coisas” (legislações e estratégias nacionais), e processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados” (BALL, 2016, p. 13).

Fairclough (2001) acredita que a análise da prática discursiva deve envolver uma combinação, a qual denominou de “micro análise” e “macro análise”. Por um lado, Fairclough (2001) entende que o discurso contribui para a “constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também as relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes” (p. 91) e por outro lado, concebe a prática social como sendo ativamente criada pelas pessoas.

Assim, realizar uma análise dos micros espaços exige que se conheça a “natureza dos recursos dos membros (como também das ordens do discurso) a que se recorre para produzir e interpretar os textos e isso procede de maneira normativa ou criativa”. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 115). Como nos estudos de Ball, longe da ideia de “adequação”, Fairclough (2001), entende que tal análise produz a mediação entre as dimensões da prática social e do texto. Por isso, Fairclough (2001) assume que “é a natureza da prática social que determina os macroprocessos da prática discursiva e são os micro processos que moldam o texto” (p. 115).

No que diz respeito à prática social, na perspectiva faircloughiana esta pode ter várias orientações, seja ela econômica, política, cultural, ideológica, “e o discurso pode estar implicado em todas elas, sem que se possa reduzir qualquer uma dessas

orientações do discurso” (ibid., p. 94). No entanto, destaca as implicações políticas e ideológicas do discurso por entender que “a prática discursiva recorre a convenções que naturalizam relações de poder e ideologias particulares e as próprias convenções, e os modos em que se articulam são um foco de luta” (ibid., p. 94).

Fairclough (2001, p. 121) discute o conceito de discurso em relação à ideologia e ao poder. Ele Sugere que as “práticas discursivas são investidas ideologicamente à medida que incorporam significações que contribuem para manter ou reestruturar as relações de poder” e utilizando-se do conceito de hegemonia, como “uma forma de analisar a própria prática discursiva como um modo de luta hegemônica, que reproduz, reestrutura ou desafia as ordens de discurso existentes” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 126). Trataremos destas categorias posteriormente.

Por isso, considerando que existe uma relação dialética entre o discurso e as estruturas sociais, Fairclough (2001) defende que há uma relação de contribuição mútua entre o discurso e as práticas sociais. Assim, enquanto prática política, o discurso pode manter as relações de poder existentes ou as pode transformá-las. Enquanto, prática ideológica, por um lado, ele é capaz de sustentar visões de mundo atribuídas a quem ocupa espaços nas relações de poder e por outro lado, rompê-las.

Por consequência “os resultados de tais lutas são rearticulados de ordens de discurso, tanto das relações entre elementos nas ordens de discurso “locais” como a da escola, como das relações entre ordens de discursos societárias” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 97). Esse fluxo ou movimento discurso para Ball (1994) não fixa sentidos ou posições sociais, mas, produzem efeitos e mediam novas estratégias políticas.

Portanto, através da tridimensionalidade proposta por Fairclough (2001) intencionamos realizar a descrição linguística do texto da BNCC, bem como a interpretação das relações entre processos discursivos e processos sociais vivenciados nos espaços escolas, através das vozes docentes. E, de outro modo, mediante o referencial teórico metodológico de Ball analisaremos a complexidade da trajetória da política da BNCC e as dimensões ou arenas, dentro das quais a política é desenvolvida e de que forma os consensos e/ou conflitos acontecem.

Posto isto, buscaremos analisar nossa problematização à luz de tais ideias. Uma vez que já caracterizamos o campo e o corpus de nossa investigação, dedicaremos a primeira sessão à análise das práticas discursivas (no nível da macro análise – contexto de influências, produção de texto e prática), apontando para

questões que dizem respeito às condições e aspectos concernentes ao contexto situacional (FAIRCLOUGH, 2001) que será investigado e às interpretações dos sujeitos da escola.

A seguir, buscaremos analisar o texto (microanálise da prática discursiva) do documento da BNCC, destacando as significações (enunciados) atribuídas a docência. E finalmente, a prática social (contextos da prática, efeitos e estratégias políticas), será analisada buscando destacar “os efeitos ideológicos e políticos do discurso” através das produções de “sistemas de conhecimento e crença, relações sociais e identidades sociais” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 290)¹⁰, a partir da discussão sobre a performatividade.

3.4. O discurso da BNCC: intertextualidades e interdiscursividades manifestas

Com base na proposta metodológica de Fairclough (2001), a prática discursiva é constituída de três dimensões: a) interdiscursividade e intertextualidade manifesta, as quais focalizam a produção do texto; b) as cadeias intertextuais, referente à distribuição do texto e c) a Coerência, que diz respeito ao “consumo do texto”. A natureza desses processos “varia entre diferentes tipos de discurso de acordo com fatores sociais” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 107).

Os textos são produzidos de formas particulares, no caso da BNCC, Aguiar (2018) destaca a disputa nessa elaboração, a qual inclui a presença de reformadores liberais, com destaque para o empresariado, os reacionários, sobretudo, propositores de projetos como a Escola Sem Partido e os defensores de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade social.

Considerando que esses discursos produzem significações temporárias, contingentes e contraditórias, o “poder, seja ‘no’ ou ‘por detrás’ do discurso, nunca é permanecido de forma definitiva por qualquer pessoa, ou grupo social, porque o poder pode ser vencido e exercitado apenas no e através dos esforços sociais, os quais também podem ser perdidos” (FAIRCLOUGH, 1989, p. 43).

¹⁰ Fairclough (2001) explica que a parte do “procedimento que trata da análise textual pode ser denominada descrição, e as partes que tratam da análise da prática discursiva e da análise da prática social da qual o discurso faz parte podem ser denominadas interpretação” (p. 101).

Essa afirmação conduz à ideia de que “os sentidos são produzidos por meio de interpretações de interpretações dos textos e os textos estão abertos a diversas interpretações” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 107). Pois, na visão do autor, os textos “também são consumidos diferentemente em contextos sociais diversos. Isso tem a ver parcialmente com o tipo de trabalho interpretativo que neles se aplica [...] e os modos de interpretação disponíveis” (p.107).

Neste sentido, estes processos – tanto de produção quanto de interpretação dos textos, são, para Fairclough (2001), socialmente restringidos num sentido duplo.

Primeiro, pelos recursos disponíveis dos membros, que são estruturas sociais efetivamente interiorizadas, normas, convenções, como também ordens do discurso e convenções para a produção, a distribuição e o consumo de textos do tipo já referido e que foram constituídos mediante a prática e a luta social passada. Segundo, pela natureza específica da prática social da qual fazem parte, que determina os elementos dos recursos dos membros a que se recorre e como (de maneira normativa, criativa, aquiescente ou opositiva) a eles se recorre (p. 107).

Sendo assim, concordamos com Fairclough (2001) ao destacar a relevância do seu quadro tridimensional quanto à possibilidade de “fazer conexões explanatórias entre a natureza dos processos discursivos em instancias particulares e a natureza das práticas sociais de que fazem parte” (p. 107).

As dimensões produtivas de um texto para Fairclough (2001) são sociocognitivas, pois “se centralizam na inter-relação entre os recursos dos membros, que os participantes do discurso têm interiorizado e trazem consigo para o processo textual, e o próprio texto” (p. 109). Referente aos textos especificamente políticos, Ball *et al.* (1992) vai entender que esses processos de produção se dão através de “um produto de uma combinação de procedimentos baseadas administrativamente [...] e manobras políticas específicas da burocracia estatal e das contínuas lutas políticas sobre o acesso à política” (p. 10).

Dessa forma, nossa análise exige um trabalho que se fundamente numa investigação “criticamente formada por uma análise política e social que procura desvendar alguns dos processos pelos quais estes textos são gerados” (BALL *et al.*, 1992, p. 12). No segundo capítulo deste trabalho, apontamos algumas significações atribuídas à política da BNCC, através das suas três versões. Neste tópico, nos interessa destacar aspectos referentes especificamente à 3ª versão. Diferente das

primeiras, esta versão do documento foi sistematizada por um grupo gestor do MEC, coordenado pela então secretária executiva Maria Helena Guimarães de Castro, a qual estava também presente no governo FHC (1995-2002).

A BNCC, em sua terceira versão é defendida como: “documento plural, contemporâneo, e *estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito*” (p. 4). Além disso, é também caracterizada como “*referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas*”. (ibid., p. 4). E, em outro momento, o documento é definido pelo seu caráter normativo, evocando a exigência preceituada no Plano Nacional de Educação (PNE).

Considerando o que Fairclough (2001, p. 111) chama de força do texto, isto é o seu “componente adicional, parte de seu significado interpessoal, a ação social que realiza, que ato(s) de fala desempenha”, destacamos algumas expressões nos textos da BNCC, os quais apontam para o detalhamento rigoroso do documento, no que diz respeito às “aprendizagens” e o caráter obrigatório e legal da política curricular.

Assim, entendendo que a força de um texto é a sua parte ideacional, neste caso, a partir das significações dadas à política da BNCC, identifica-se a força propositiva do texto está na pretensão de garantir os direitos de aprendizagem discentes através das aprendizagens legitimadas como essenciais pela política curricular e por isso, os currículos precisam ser elaborados ou adaptados como consequência disto.

No entanto, cabe ressaltar que dado sua potencialidade ideológica e política, os textos precisam ser lidos em relação ao tempo e ao contexto em que foram e estão sendo produzidos, assim como também precisam ser lidos com e contra outros textos da política, ou seja, analisados em sua articulação ou confronto, ou seja, através de um processo de intertextualidade (BALL *et al.*, 1992, 1994). Para Fairclough (2001, p. 114) a intertextualidade é “basicamente a propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados”.

Sendo assim, mediante a análise dos processos de idealização e produção do texto da BNCC, identificaremos algumas disputas de “valor e influência material que motivam a investir na formulação de discursos políticos (BALL *et al.*, 1992, p. 13). Não nos interessa retomar ao detalhamento dos processos de construção das

versões da BNCC, pois, esta tarefa já foi realizada por Rocha (2016) e Aguiar (2018).

Pretendemos aqui, apoiados nas ideias de Fairclough (2001, p. 134), as quais partem dos estudos de Bakhtin (1986), perceber como os textos da BNCC (terceira versão) são “inerentemente intertextuais, constituídos por elementos de outros textos”. Tal intertextualidade pode ser manifesta ou constituída (interdiscursividade). Na manifesta, os outros textos estão explicitamente presentes. No que se refere à interdiscursividade, esta é “configuração de convenções discursivas que entram em sua produção” (FAIRCLOUGH, 2001, P. 136). Veremos esta distinção no decorrer do tópico.

3.5. Intertextualidade na BNCC: entre o discurso legal e o mercadológico: direitos de aprendizagem para quem?

Em se tratando da intertextualidade, Fairclough (2001) usa o termo “representação de discurso” “em lugar do termo tradicional discurso relatado, porque ele capta melhor a ideia de que, quando se relata o discurso, necessariamente se escolhe representa-lo de um modo em vez de outro” (p.153). Essa representação “é uma forma de intertextualidade na qual partes de outros textos são incorporadas a um texto e explicitamente marcadas como tal, com recursos, como aspas e oração relatadas” (p. 140).

A partir do que foi posto, percebemos que no texto da BNCC, a representação da retórica política, de um ponto de vista, é marcada pelos textos da legislação educacional. Neste caso a representação do discurso é direta. Em inúmeros trechos, especialmente no tópico denominado de “Os marcos legais que embasam a BNCC” do documento, a BNCC é defendida como prevista na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014, trazendo citações das citadas leis.

Quanto a Constituição Federal de 1988, apresentam-se o Artigo 210, referentes ao trecho de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental” (BRASIL, 1988). Na LDB, argumentam-se em torno do Artigo 9º, o qual trata do estabelecimento de competências e diretrizes para a Educação básica e o Artigo 26º que menciona a necessidade de uma base nacional comum. Além da menção sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010), lançam mão de

uma das estratégias do PNE (2014) que trata de uma base nacional comum curricular, através da meta 07.

Por último, é apresentada a alteração da LDB através da Lei nº 13.415/2017, que passa a utilizar, concomitantemente, duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...] Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017).

Para os produtores do texto da BNCC, o aporte legal ratifica “de maneiras diferentes e intercambiáveis” a necessidade de “designar algo comum, ou seja, aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los” (BRASIL, 2017, p. 12).

Identificamos nessas análises o que Fairclough (2001) chama de Intertextualidade sequencial, isto é, diferentes textos ou tipos de discurso se alternando no texto analisado. Tratando-se estritamente da legislação, seu uso, a nosso ver, trata-se de uma estratégia do discurso político, para “usar sua autoridade para sustentar sua própria posição” (p. 154).

Assim, o texto da BNCC ampara-se diretamente na legislação a fim de justificar e legitimar a política curricular. O argumento então, se dá através de proposições e meta discursos (FAIRCLOUGH, 2001). E configuram-se como manobras da retórica política, justamente por serem “frequentemente difíceis de desafiar” (p. 156).

Sob outro ponto de vista, alguns discursivos não estão claramente demarcados no texto da BNCC, representando apenas o significado ideacional de outros textos (FAIRCLOUGH, 2001). São os considerados por Fairclough (2001) como discursos indiretos. O discurso indireto, ao contrário, é ambivalente: não se pode ter certeza de que as palavras do original são reproduzidas ou não [...] tem dupla voz, mesclando as vozes do discurso representador e representado (p. 145).

No texto introdutório da BNCC, através da apresentação feita pelo Ministro da Educação, à época Mendonça Filho, a homologação da Base marca “uma nova era

na educação brasileira e se alinha aos melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo” (BRASIL, 2017 p. 4).

No que tange aos fundamentos pedagógicos da BNCC, o documento destaca o “foco no desenvolvimento de competências”, apoiando-se inclusive no “enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) [...] e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) [...] (p. 13)

Na explanação desta questão, afirma-se que

ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 13).

Adrião e Peroni (2018) no texto publicado pela ANPAE, denominado de “A formação das novas gerações como campo para os negócios?” analisam que a BNCC representa e materializa as características da gestão educacional, que aproxima as instâncias públicas e as organizações privadas (setor empresarial), as quais articuladas passam a definir políticas as educacionais.

As autoras destacam a tensão que se estabelece por meio da “privatização da educação básica, se dá precisamente no que a escola tem de fundamental: o trato com o conhecimento por meio da definição de um currículo” (p. 50). Adrião e Peroni (2018) entendem que essa reflexão se desdobra tanto no processo de elaboração da BNCC quanto em seu conteúdo.

Apontando para o número expressivo de pesquisas que são desenvolvidas que apontam para o “crescimento da presença do setor empresarial e de organizações a este vinculadas na definição de políticas curriculares no Brasil” e para o “protagonismo de setores caracterizados como investidores sociais” (p.51), as autoras afirmam que a “política nacional de reforma curricular resultou de uma ação coordenada pelo setor empresarial, ainda que associado diretamente a agentes governamentais” (p. 52).

Apoiamo-nos na análise de Adrião e Peroni (2018, p. 52) e destacamos que, o texto da BNCC “alinha-se a orientações globais assentadas na Estratégia 2020 do Banco Mundial (BM) “Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento”.

Ressaltamos ainda, a articulação entre o texto da BNCC e os discursos produzidos pelo Movimento pela Base Nacional Comum Curricular, a qual tem a Fundação Lemann como principal articuladora da BNCC. Os trabalhos de Peroni e Caetano (2015) e Souza (2017) evidenciam essa questão.

Além disso, a análise de Silva Pereira (2016) sobre a política de competências e habilidades na educação básica pública, através das influências do OCDE, registra que tal política difundida pela OCDE “busca subsumir a educação às demandas que emergem do processo de reestruturação do sistema sociometabólico do capital”, além da afirmação de que o

governo nacional, OCDE e setores empresariais compõem uma tríplice governança e defendem políticas de gestão educacional sob a lógica do desempenho e da política de competências e habilidades, em detrimento do princípio constitucional da gestão democrática (p. 4).

Tais enunciados do texto político da BNCC não estão claramente apresentados. No processo de intertextualidade, o discurso argumenta, paradoxalmente, em torno de um direito de aprendizagem que articula a legislação educacional aos interesses empresariais. Para Fairclough (2001, p. 111), “as diferenças entre os tipos de discurso são socialmente interessantes porque apontam assunções e regras de base implícitas que tem frequentemente caráter ideológico”.

Em contrapartida, outros significados em torno da política da BNCC podem ser percebidos através das vozes docentes. Ressaltamos, a partir dos estudos de Ball (1992; 1994) que tais sentidos referentes à política, identificados nos discursos da BNCC, não controlam os significados atribuídos pelo contexto da prática. Para Ball *et al.* (1994, p. 14) o desafio é “relacionar analiticamente o macro com o micro sem perder de vista as bases e efeitos sistemáticos das ações sociais”, e é nesse sentido que os autores propõem a superação da dicotomia estrutura / agência.

Percebemos através das nossas investigações nas escolas, que o texto político da BNCC é representado pelos docentes através da construção de “significados em relação a sua [s] história [s], experiências, habilidades, recursos e

contexto (BALL *et al.*, 1994, p. 15). É justamente o que Fairclough (2001, p. 110) adverte sobre o risco da limitação da explicação dos processos sociocognitivos [...] posta em “termos universais, como se, por exemplo, o efeito do contexto no sentido e a redução da ambivalência fossem sempre os mesmo”. Essa afirmação conduz ao entendimento de que a “maneira como o contexto afeta a interpretação do texto varia de um tipo de discurso para outro” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 110). Veremos adiante.

Observamos na análise do texto introdutório do documento da BNCC que “os autores de políticas fazem esforços concertados para afirmar tal controle pelos meios à sua disposição, para conseguir uma leitura “correta” do texto (BALL *et al.*, 1994, p. 15). No entanto, a partir dos autores citados, “é crucial reconhecer que as próprias políticas, os textos, não são necessariamente claras ou fechadas ou completas”.

Isso se dá pelo que vimos através da retórica da política curricular:

os textos são o produto de compromissos em vários estágios (em pontos de influência inicial, na micropolítica da formulação legislativa, no processo parlamentar e na política e micropolítica da articulação de grupos de interesse) (BALL *et al.*, 1994, p. 15).

Assim, é notável que os discursos da BNCC “são tipicamente os produtos canibalizados de múltiplas (mas circunscritas) influências e agendas”. Os apontamentos postos anteriormente precisam ser analisados a partir da compreensão de que “as políticas mudam e mudam seu significado nas arenas da política” (BALL *et al.*, 1994, p. 16).

3.6. Entre o texto e voz: o que pensam os docentes?

Percebemos alguns dos propósitos e intenções da política curricular, mas, o discurso materializado no documento, o qual já chegou à escola, seja através das formações continuadas, dos seminários, da mídia ou outros recursos, é entendido a partir de “uma história interpretativa e representacional - e tampouco entra em um vácuo social ou institucional. O texto e seus leitores e o contexto de resposta têm histórias” (BALL *et al.*, 1994, p. 17). A fim de perceber isto, apresentamos o

questionamento sobre o que os professores, das três escolas analisadas, pensam sobre a BNCC.

De início, percebemos que, completos dois anos da última investigação realizada por nós a partir deste mesmo questionamento (ROCHA, 2016), identificamos que agora, em um contexto diferente, alguns professores continuam a desconhecer a política curricular, justamente por não considerarem ausente sua contribuição na produção do texto político. Para o PA1: “a BNCC é mais uma nomenclatura *que vem de cima para baixo*” (...) “nossa participação foi muito pequena, quase não existiu” (...) “Sendo assim, *não há muito que conhecer...* A formação que eu fiz em relação à BNCC foi algo muito *superficial*, então assim, é muito complicado”.

Em concordância, o PA4 afirmou que, no caso de sua escola, “Só quem teve o privilégio aqui de discutir essa nova base foi um professor”, ele acrescenta dizendo que “O Estado inclusive pagou, o governo da Paraíba pagou, ele viajou e acompanhou esse debate”. Mas, que a “prefeitura de João Pessoa em nenhum momento nos convidou pra um treinamento, nós aqui estamos em relação a esse tema como cegos em tiroteio, dentro do mato, em uma floresta imensa”. E finalmente, acrescentou:

Agora eu não sei como é que vai ficar na Rede Municipal, não tenho a menor ideia, não chega aqui ninguém pra dizer, ninguém nos convida pra dizer nada [...] a gente fica aqui... eu estou me valendo dos meus textos de jornais, alguma coisa de revista [...] é essa a situação. É uma grande lacuna [...] a temática não foi discutida amplamente com os professores que serão os portadores desse conhecimento (PA4).

No dizer de Fairclough (2001) o contexto da situação afeta a interpretação do texto. Pois, “o efeito do contexto de situação sobre a interpretação textual (e produção textual) depende da leitura da situação” (p. 112). Neste caso, uma das características do contexto situacional é de desconhecimento a cerca da política curricular.

Esse é também um aspecto analisado por Ball *et al.* (1992) no processo de “implementação” do Currículo Nacional Inglês, os pesquisadores perceberam que “alguns textos nunca são lidos mesmo em primeira mão” (p. 16), como é o caso do PA4 que só teve acesso ao documento através de reportagens de jornais. Essas

reportagens configuram-se como o movimento do texto, os quais interferem na interpretação (FAICLOUGH, 2001).

A partir dos dados coletados nas escolas, agrupamos as significações referidas à BNCC em cinco grupos: a) os professores que preocupados com as diferenças e as especificidades, questionam a política de padronização; b) o grupo de professores que julgaram que a política curricular terá a potencialidade de mudar a prática, tendo em vista seu caráter normativo; c) os que acreditam que a política é um instrumento de responsabilização e produtora de efeitos negativos ao trabalho docente; d) os professores que acreditam que a política curricular cairá no esquecimento em virtude de ter sido elaborada longe da escola, como a exemplo dos PCN, e o último grupo que considera que e) a política é coerente por selecionar o que é essencial, sendo necessário repensar o sistema nacional de avaliação a partir da política de BNCC.

Para os professores do primeiro grupo, embora a política curricular disponha de “boa propaganda”, ao considerarem suas realidades, destacam a preocupação em tornar igual o que é diferente. A PB1 afirma que o documento da BNCC apresenta elementos coerentes, mas distantes de suas expectativas e recursos. A PB2, por sua vez, além de concordar que o documento não contempla a realidade do cotidiano escolar, afirma pensar que a BNCC é “mais um instrumento pra enfatizar a desigualdade social” [...] por ser, na sua visão, “só mais uma desculpa para padronizar os testes [...] gerar oportunidade pra quem já tem oportunidade, ou seja, ela foi criada num contexto, numa visão extremamente capitalista pra reproduzir tudo o que já tem feito”.

Reforçando esse entendimento, um dos docentes participantes dos grupos focais, ilustrou: “sabe aquela ilustração da árvore? A prova tem um macaco, um peixe, uma lagartixa e a prova é subir na árvore? A lógica é a mesma” (PB3). E por fim, a PB5, destacando sua atuação enquanto docente da turma do ACELERA¹¹, considera ser impossível trabalhar “enquadrados”. A PB5 ainda afirma que é “complicado e isso acontece exatamente pelo fato de ser algo que vem imposto de cima pra baixo e onde realmente os protagonistas não fizeram parte dessa construção”.

¹¹ Proposta de aceleração da aprendizagem para estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental com dois ou mais anos de atraso escolar. Ver em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/Atuacao/accelera.html>

Finalmente, destacamos a reflexão da PB4. Para esta professora, a “solução” para a educação brasileira não é uma base curricular e afirma que

é muito além do que a gente pode imaginar, então não são os profissionais, não são os professores em si, não é a cobrança da direção, porque a gestão aqui cobra bastante, não da logística, da estrutura em si, somente isso, não é só isso, mas principalmente de todo um contexto social e que as pessoas estão inseridas. Então quando a base vem, ela vem com um texto maravilhoso, um texto ilusório, um quadro pintado maravilhosamente, mas que vem pra reforçar a desigualdade.

Na análise de Cury *et al.* (2018, p. 57) a “definição do que é comum, bem como de um projeto de nação, na quadra em que vivemos, tornaram-se cada vez mais complexos diante de uma sociedade que se enxerga cada vez mais plural”. Por outro lado, “o que é básico e o que é comum, além de não ser neutro, trazem uma consequência de difícil equação que é dizer qual é a formação desejada”.

Em contrapartida, um grupo de professores, supomos que apoiados na lógica da adaptação ou da implementação linear da política ou persuadidos pelo discurso normatizador da retórica da BNCC, afirmou que a BNCC representa uma lei que precisa ser seguida “independente de qualquer coisa, pois não importa como você vai se virar para poder executá-la, o importante é que você a siga” (PA2). Metaforicamente, a PA5 compreende a atividade docente enquanto um transporte e acredita que a BNCC exigirá que “de repente” a rota seja alterada. Além disso, a PA5 apesar de afirmar o distanciamento da política curricular da escola, acredita que esta virá em “um tempo determinado” e quando isso acontecer, os professores terão que “ir por um novo caminho”.

A ideia do grupo a respeito da BNCC “tende a reforçar a perspectiva gerencial no processo político, no sentido de que os dois são vistos como criação distinta e ‘momento’ separado; criação seguido de implementação (execução)” [...] “Esta distorção produz resultados da política de forma linear [top-down]” (BALL *et al.*, 1992, p. 5)

Além disso, identificamos nos discursos docentes, o grupo que supõem que a política da BNCC servirá como um dispositivo para a responsabilização de professores e, associada às políticas de avaliação, produzirá efeitos negativos ao trabalho docente. Conforme os professores expressavam seus posicionamentos a respeito da BNCC, a PB6 afirmou que identifica “um reflexo claro disso no aumento

de doenças do professor”. A PB6 problematiza sobre o discurso políticos que reforçam a “incompetência docente”.

O PB6 ironiza dizendo: “porque a base é perfeita né?” e conclui considerando que “se não tiver esse olhar humano pra esse contexto e também pra nossa competência e refletir as ações pra ter um equilíbrio acaba na doença mesmo”. Para o PC1 a BNCC “tem uma série de problemas, inclusive da forma que ela foi feita, da forma antidemocrática”, para o professor, a política “é um campo de batalha gigante”. Além disso, o PC1 afirma achar que o currículo comum se faz necessário por causa avaliação comum, ele acrescenta: “você tem o ENEM que é o que comanda tudo, é o que engloba tudo. Então assim, tudo tá muito voltado pra avaliação, a avaliação é quem manda”.

Há outro grupo de professores que consideram que a BNCC cairá no anonimato, em virtude das lacunas na formação continuada, no investimento e por terem sido formuladas para além das expectativas da escola, como a exemplo dos PCN. Essa afirmação se fundamenta nos discursos dos PC2 e PC3. O primeiro afirma que: tecnicamente, acha que “não vai mudar muita coisa” [...], o PC2 acrescenta dizendo “O que ela vai mudar? a mesma coisa que os PCN? Fizeram nada!”. O segundo ratifica esse entendimento e salienta:

Até hoje o professor nem sabe o que é os PCN, se perguntar quais eram os temas transversais ele nem vai saber, aí lógico que é culpa do cara também, eu não vou dizer que não que é cunho profissional também. Mas também quais são as políticas públicas que tentaram implementar? [...] de qualquer forma, né? Como é que se dá a formação, a formação continuada, como é o investimento disso? (PC3)

O último grupo, o qual atribui importância à política da BNCC por ela selecionar “o que é essencial”, é composto pelo PC4. No julgamento do PC4, a “proposta dessa nova base” possibilita “enxugar o currículo e trabalhar e priorizar o que é de mais essencial” e, a seu ver, as políticas de avaliação é que precisam ser revistas.

Através dos dados apresentados, vemos que os textos da BNCC “carregam possibilidades e limitações, contradições e espaço”. Pois, a “realidade da política, na prática depende dos compromissos e acomodações” (BALL *et al.*, 1992, p. 15).

Neste sentido, o texto político da BNCC, enquanto discurso, será sempre contestado.

Para Ball *et al.* (1992), a “expressão da política é carregada de possibilidades de má interpretação, os textos são generalizados, escritos com relação à idealizações do ‘mundo real’, e podem nunca ser exaustivos, eles não podem cobrir todas as eventualidades”. Sendo contraditórios, “a representação da política muda à luz dos eventos e circunstâncias e *feedback* das arenas de prática” (p. 21).

Os textos políticos passam a ser “tentativas de controlar o significado da política através de sua representação”. Enquanto intervenções textuais, “carregam com elas constrangimentos materiais e possibilidades” (BALL *et al.*, 1992, p. 21). Assim como vimos, “partes dos textos serão rejeitados, extraídos, ignorados, deliberadamente mal entendidos, respondidos de forma frívola e etc. Ademais, interpretação é uma questão de luta” (BALL *et al.*, 1992, p. 22).

Além do mais, entendemos que o texto da BNCC será influenciado “pelo contexto discursivo no qual as políticas emergem. Alguns olharão para vantagens pessoais ou locais, materiais ou de outro teor, as quais podem decorrer de leituras particulares dos textos políticos” (BALL *et al.*, 1992, p. 23).

As diferentes leituras e interpretações do discurso político “podem ter diferentes consequências e implicações para prática” (*idem*). Com base em Fairclough (2001), podemos considerar que a política curricular, de um lado, pode limitar a prática social através de convenções, como também pode ser interpretada de modo subversor e criativo.

Percebemos que, os intérpretes (professores que atuam nas escolas), foram capazes de “usar suposições de sua experiência anterior”, nos casos o exemplo com os PCN, “para fazer conexões entre os diversos elementos intertextuais de um texto e gerar interpretações coerentes” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 171).

Finalmente, Fairclough (2001) compreende que a interdiscursividade é a forma como determinado discurso se constrói a partir da combinação de elementos de ordens de discurso. Sendo assim, o discurso sobre a BNCC comporta ordens diferenciadas, mas que interagem entre si. Ora reportam aos documentos oficiais, ora são contestados a partir das experiências cotidianas.

3.7. Textos políticos, significações e comprometimentos

A partir da proposta de tridimensionalidade de Fairclough (2001), neste tópico, serão focalizados os “micros aspectos” associados da prática discursiva. O autor alerta que “nunca se pode falar sobre aspectos de um texto sem referência à produção e/ou interpretação textual” (p. 102), as quais foram tratadas no tópico anterior. E por isso, Fairclough (2001) afirma que a divisão dos tópicos analíticos entre análise textual e análise da prática discursiva pode não ser nítida.

Ao propormos analisar os textos da BNCC, estamos examinando “simultaneamente questões de forma e questões de significado”. (FAIRCLOUGH, 2001, p 102). Como foi possível perceber através de alguns enunciados do texto da BNCC e das vozes docentes, há uma distinção importante em “relação ao significado e entre o significado potencial de um texto e sua interpretação” (p. 102).

A análise textual a partir dos estudos de Fairclough (2001) pode ser organizada em quatro itens: vocabulário (palavras individuais), gramática (palavras combinadas em orações e frases), coesão (ligação entre orações e frases) e estrutura textual (propriedades organizacionais de larga escala dos textos).

Nosso interesse através deste tópico é identificar através do corpus analítico composto pelo texto da BNCC, quais são os elementos do texto que podem atribuir sentidos à docência e como eles estão representados na relação com o currículo.

3.8. (Pre) textos da BNCC e os enunciados sobre a docência: possibilidades de construção de identidades?

Neste tópico faremos uso de alguns elementos para a análise textual proposta por Fairclough (2001), dentre os quais estão “ligados particularmente à função interpessoal da linguagem e aos significados interpessoais” (p. 175), sendo eles: a modalidade e o *ethos*. Esses aspectos compõem a análise da gramática.

Também buscaremos tratar de alguns “aspectos da análise de texto que se relacionam com a função ideacional da linguagem e com os sentidos ideacionais – ou com a construção da realidade social” (ibid., p. 211). Neste último, faremos uso dos elementos: transitividade e tema, significado de palavras e metáfora, os quais fazem parte da análise do vocabulário.

A expressão “Educação é a Base” introduz o documento da BNCC. O “presente do indicativo – é - realiza uma modalidade categórica” (FAIRCHOUGH, 2001, p. 200). Neste sentido, a oração escolhida pelos produtores do texto é “declarativa (oposta à interrogativa ou imperativa) e contém uma forma verbal do presente do indicativo que é categoricamente autoritário” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 105).

No entanto, o sentido da frase está, sobretudo, no uso metafórico e ambíguo de considerar que a Educação é a Base (podendo referir-se ao que fundamenta a educação ou ao documento em si de BNCC). Para Fairclough (2001) “quando nós significamos coisas por meio de uma metáfora e não de outra, estamos construindo nossa realidade uma maneira e não de outra” (p. 241). Em outras palavras, a oração configura-se como uma construção ideológica e persuasiva do discurso política da BNCC, por meio do uso da metáfora.

Mapeamos no texto político alguns trechos que tratam dos objetivos da BNCC, apontamentos sobre seus processos de “implantação” e operacionalidade. Vimos no que se refere à implantação da política curricular, através do documento, que é considerado necessário o envolvimento dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios. No diz que diz respeito às escolas, as redes de ensino e aos professores (foco deste tópico) estes são considerados os “grandes protagonistas dessa transformação” (BRASIL, 2017, p. 4).

Mais uma vez, o texto analisado faz uso da metáfora, através da expressão “protagonistas”. No caso da frase “[...] os professores são os grandes protagonistas dessa transformação”, o verbo “ser” pode indicar que os professores são agentes do processo de desenvolvimento da política curricular. No entanto, a expressão protagonizar não se refere ao sentido elaborado por Ball *et al.* (2016, p. 16) sobre atuação de políticas, o qual entende a “política como um aspecto dinâmico e não-linear de todo o complexo que compõe o processo da política, do qual a política é apenas uma parte”, mas, refere-se à ação de implementação da política na prática.

Para análise das modalizações do texto da BNCC é perceptível o que Fairclough (2001) considera modalidade objetiva, “o qual frequentemente implica alguma forma de poder” (p. 200). As aparições no texto dos verbos ser, dever e fazer são frequentes, indicando demandas e formulando identidades sociais (ethos).

Como exemplo disto, destacamos no trecho alguns desses verbos. A BNCC considera que as aprendizagens consideradas essenciais “*devem* concorrer para

assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento”.

Afirma-se que

ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas *devem* estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos *devem* “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que *devem* “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p 13, grifos nossos).

Uma alternativa para nossa análise é considerar o que Fairclough (2001, p. 105) explica referente à oração. Para ele “toda oração é multifuncional e assim, toda oração é uma combinação de significados ideacionais, interpessoais (identitários e relacionais) e textuais”.

Isto é, elas “resultam em escolhas sobre o significado (e a construção) de identidades sociais, relações sociais e conhecimento e crença”. (ibid., p. 105). Observamos que no que diz respeito à dimensão ideacional, que os textos da BNCC raramente se referem ao professor enquanto agente ou produtor do ato educativo.

A função identitária exerce força dentro de uma lógica ambivalente em que o professor é chamado de protagonista ao mesmo tempo em que sua função é limitada, dentro do que os produtores chamam de currículo em ação. Falaremos sobre isso mais adiante.

Quanto às escolhas temáticas das orações registradas no texto político, que diz respeito ao “ponto de partida do produtor do texto numa oração e geralmente corresponde ao que pode ser considerada (o que não significa que realmente seja) ‘informação dada’” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 227), destacamos as expressões competência e habilidade.

Argumenta-se no texto da BNCC sobre a indispensabilidade da reconfiguração do processo de educativo, em virtude das demandas da “sociedade contemporânea”. As mudanças referem-se à: “o que aprender, para que aprender,

como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado” (BRASIL, 2017, p. 14).

Neste contexto, destacam-se as características do perfil a “ser formado”: “reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável” (p. 14). Esse entendimento, já analisado ao longo desse trabalho, incute o discurso naturalizado desde a década de 1990, de que a escola e os professores precisam mudar por configurarem-se e organizarem-se de modo incompatível às necessidades do novo mundo globalizado.

A proposta da BNCC, é que a organização do trabalho pedagógico, por sua vez, vá além “do acúmulo de informações”, requerendo

o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2017, p. 14) .

O significado potencial (FAIRCLOUGH, 2001) da palavra competência está relacionado ao longo das orações com o contexto emergente e supõe que através de tal apropriação os direitos de aprendizagem serão garantidos. O termo é uma palavra-chave do texto da BNCC, o qual para Fairclough (2001) tem significado cultural, político e ideológico e funciona como um modo de hegemonia e um foco de luta pelos objetivos educacionais.

Na BNCC, o conceito de competência é definido como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 6).

Analisando a predominância de tal conceito nas políticas educacionais e em documentos curriculares, Macedo, E. (2012) afirma que ele assume papel central. O conceito de competência no Ensino Fundamental, na análise da autora, é central nos PCN, nas matrizes curriculares de referência para o Sistema de Avaliação da Educação Básica.

A autora citada afirma que o termo assume uma multiplicidade de significados. Para Fairclough (2001, p. 105) isso implica “processos de lexicação (significação) do mundo que ocorrem diferentemente em tempos e épocas diferentes e para grupos de pessoas diferentes”.

Para Macedo, E. (2012, p. 127) “a concepção de currículo por competências traz embutida a ideia de que o currículo é um plano de atividades de ensino pelas quais a escola é responsável”. Além disso, “a concepção de currículo como listagem de produtos desejados herda das abordagens comportamentais a importância atribuída à definição precisa dos objetivos, ou seja, dos comportamentos esperados e dos produtos a serem medidos” (ibid., p. 127).

Quanto às decisões curriculares, e aos próprios currículos em si, é definido no documento da BNCC que estes “têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica”, partindo do pressuposto de que “tais aprendizagens [competências] só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação” (BRASIL, 2017, p. 16).

É imperativo no texto da BNCC que os currículos, e como consequências, as práticas pedagógicas, sejam construídas

com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica (BRASIL, 2018, p.20)

Na análise da coesão do texto político – como as frases formam unidades maiores nos textos (FAIRCLOUGH, 2001), percebemos algumas ligações: a repetição de palavras como aprendizagens essenciais, currículo em ação e direitos de aprendizagem, como também o uso de sinônimos próximos como competências, habilidades e atitudes. Focalizar a coesão é um “passo para o que Foucault refere como ‘vários esquemas retóricos segundo os quais grupos de enunciados podem ser combinados’” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 106).

O texto da BNCC empenha-se em formular um conceito de currículo através da ideia de que a BNCC “é o ponto ao qual se quer chegar”, enquanto “os currículos traçam o caminho até lá” (BRASIL, 2017, p. 4). A ideia de currículo é reduzida a noção de caminho (apontando para a ideia da tradução do seu conceito). Essa visão

além de negar o caráter curricular normativo da Base, esconde sua politicidade (CURY *et al.*, 2018) e desconsidera a complexidades das decisões curriculares.

Constata-se, a partir de Fairclough (2001) que a intenção do texto da BNCC é a construção das identidades sociais, a partir das redefinições do papel dos professores e profissionais da educação de modo geral, e mais, particularmente, a possibilidade de contribuir “para processos de mudança cultural, em que as identidades sociais ou os eu associados a domínios e a instituições específicas são redefinidos e reconstruídos” (p. 175), isto é, a organização do trabalho pedagógico na escola. Veremos, no próximo capítulo, como os professores interpretam tais enunciados.

3.9. Prática(s) social: efeitos e estratégias

Na perspectiva faircloutiana, o discurso pode ensejar em uma mudança social. Considerando que ao ganhar força, legitimidade ou hegemonia, determinado discurso pode expandir-se e cruzar as fronteiras da formação de crenças e conhecimento. Sendo prática social (FAIRCLOUGH, 2001), pode produzir um efeito constitutivo, isto é, uma transformação nessa mesma estrutura social.

Por outro lado, reconhecemos, quanto ao processo político especificamente, que este se configura em de forma complexa, a partir da reprodução, negação, construção ou reconstrução de significados. Por isso, conforme Ball *et al.* (1992, p. 23),

é quase sempre difícil, se não impossível, controlar ou prever os efeitos da política, ou saber de fato quais são estes efeitos, o que significam, quando eles aparecem. Contudo, interpretações não são infinitas, e diferentes consequências materiais derivam de diferentes interpretações em ação.

Tomando os estudos de Fairclough (2001) como referência, entendemos que não se trata de conferir poderes absolutos ao discurso. Mas, considerar a sua importância nos processos de mudanças nas estruturas sociais. Assim, mediante as relações de poder, o discurso pode ser capaz de manter ou alterar a ordem existente (mesmo que isso se dê num campo de luta).

É neste sentido, que a partir das relações entre o discurso e o poder, que Fairclough (2001) refere-se às assimetrias de poderes existentes entre os sujeitos.

Para Fairclough (2001), determinados discursos podem ser privilegiados em razão de serem legitimados por determinadas instituições. Ou para Ball *et al.* (2016) eles podem reduzir os espaços de manobras dos atores da prática.

Fairclough (2001) destaca algumas tendências que a seu ver, podem afetar a ordem societária de discurso e relacionar-se às mudanças social e cultural. Neste tópico, destacaremos a tendência denominada por ele de comodificação, entendida como “a colonização de ordens de discurso institucionais e mais largamente da ordem de discurso societária por tipos de discurso associados à produção de mercadorias” (p. 255).

No trecho: “Ao homologar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o Brasil inicia uma nova era na educação brasileira e se alinha aos melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo” (BRASIL, 2017, p. 4), o texto redigido aponta para o contexto da globalização e do consumo, os quais produzem efeitos para os processos socioeducativos e político econômico, já mencionado em capítulos anteriores.

Esse “alinhamento” se configura, dentre outros dispositivos, através da definição das competências e habilidades consideradas essenciais. Para Fairclough (2001) o discurso educacional comodificado, a exemplo da BNCC,

é dominado por um vocabulário de habilidades, incluindo não apenas a palavra habilidade e palavras associadas como competência, mas uma lexicalização completa dos processos de aprendizagem e ensino baseados em conceitos habilidade, treinamento de habilidade, uso de habilidades, transferência de habilidades e outros (p. 257).

Para o autor, o “conceito de habilidade tem implicações normativas, passivas e objetificadoras”. A ideia é que os indivíduos, de modo geral, “adquirem elementos de um repertório social comum de habilidades, por meio de procedimentos de treinamento institucionalizados e supondo-o que as habilidades sejam transferíveis a contextos, a ocasiões e a usuários” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 257).

Para Macedo (2012) a definição da amplitude de uma competência deixa mais clara a associação entre o currículo e avaliação. Constatamos essa afirmação a partir do trecho do próprio documento que afirma ser a BNCC uma referência nacional para formulação dos currículos e buscará contribuir para

o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017, p.8).

Esse é um cenário (discursivo) contemporâneo e, entendemos que “a recente ênfase nos currículos por competências mescla elementos de, pelo menos, dois aspectos cruciais do discurso contemporâneo – os processos de legitimação do saber e as formas de produção do capitalismo avançado” (MACEDO, E. 2012, p. 130).

Portanto, o conhecimento passa a ser regulado e avaliado pela performance (LYOTARD, 1998) e como Macedo, E. (2012, p. 131) afirma, “os mecanismos de legitimação pela performance” influenciam a escola e suas formas de funcionamento. Para autora, “a escola passa a ser autogerida, tendo que prestar contas do seu desempenho final”. É neste sentido então, que “o princípio da performatividade estabelece relações funcionais entre o estado e as diferentes esferas do sistema social”.

A prática social, a qual inclui aqui a docência e o currículo, a partir da tendência da comodificação, passa a ser centrada na lógica da performance, através da noção de competência. Esse conjunto é “frequentemente associado à organização de sistemas de avaliação, e tendo por referência o mercado de trabalho” (MACEDO, E. 2012, p. 132).

Através da II Parte das análises, buscaremos apresentar a investigação realizada junto aos atores da prática (professores), analisando as possibilidades de interpretação e contestação desses enunciados ou a produção de sistemas de conhecimento e crença a partir dos discursos formulados pela retórica do texto normativo.

5. ANÁLISE DOS DADOS: Parte II



QUINO, J. L. Toda Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

“Eu ouvi questões do tipo: ‘e antes, não tinha nenhum documento que orientasse os professores’? Eles ensinavam qualquer coisa?”

(Professora participante do grupo focal na Escola B)

Vimos através da primeira parte de nossas análises, que a ênfase dos estudos de Fairclough (2001) está no papel do discurso diante da significação e na referência. Para o autor, através do discurso é possível construir, reproduzir, contestar e reestruturar os sistemas de conhecimento e crença dos atores da prática social. Fairclough (2001) nos mostra que os produtores dos discursos, fazem escolhas “sobre como usar uma palavra e como expressar um significado por meio de palavras” (p. 230) e estas escolhas, por sua vez, são embasadas ideológico, cultural e politicamente.

Já enquanto intérpretes, os atores são confrontados diante dos valores a serem atribuídos a tais discursos. Para Fairclough (2001, p. 230) essas interpretações “não são de natureza puramente individual: os significados das palavras e a lexicalização de significados são questões que são variáveis socialmente e socialmente contestadas, e facetas de processos sociais e culturais mais amplos”.

Assim, entende-se que a prática discursiva “envolve processos de produção, distribuição e consumo textual, e a natureza desses processos varia entre diferentes tipos de discurso de acordo com fatores sociais”. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 107)

Nesta sessão, interessamo-nos em perceber essas interpretações presentes nas entrevistas (grupo focal) desenvolvidas nas escolas analisadas, de forma a identificar “os limites entre significados no interior do significado potencial da palavra

[do documento da BNCC] e, de fato, a contestação pode girar em torno desses limites” (FAIRCLOUGH, 2001, p.231).

Algumas questões nortearam nossa investigação. Dentre outros objetivos já apontados, na sessão anterior, buscamos analisar os sentidos que os professores atribuíram à BNCC e como estes desafiavam o discurso da política. Aqui, intencionamos construir essa análise em torno das seguintes questões.

Figura 3 - Questões referentes aos grupos focais¹²

a) Qual a concepção de docência que você considera ser predominante na política de BNCC?
b) Quais as implicações da Base para o seu trabalho?
c) O que é ser professor para você?
d) O que você considera enquanto princípios da docência?

Fonte: elaborada pela autora (2019).

3.10. Reflexo(es) da política de BNCC nos processos identitários docentes

Anteriormente afirmamos, a partir de Fairclough (2001) que a prática discursiva é constitutiva. A “produção e o consumo são de natureza parcialmente sociocognitiva, já que envolvem processos cognitivos de produção e interpretação textual que são baseados nas estruturas e nas convenções sociais interiorizadas”.

O autor preocupa-se basicamente com a identificação das ordens do discurso em que se fundamentam tais produções e interpretações e como isso ocorre. Assim, nos propomos fazer conexões entre os textos normativos da BNCC e as interpretações docentes, a fim de perceber os significados “variáveis e mutáveis”; e como os significados potenciais se processam como foco de lutas no contexto da prática (FAIRCLOUGH, 2001).

Diferentes interpretações podem ser identificadas referentes à concepção de docência percebida pelos professores na BNCC. Na escola A, poucos professores se pronunciaram sobre a questão. Mas, das respostas obtidas, destacamos dois principais sentidos: o PA1 acredita que a docência na BNCC se baseia na perspectiva tradicional e contrariando-se a isso, afirma: “nós enquanto escola, professores, pedagogos já fazemos tudo isso que ela propõe. Nós fazemos em sala de aula, nós trabalhamos, nós vemos os alunos como centro de todo o trabalho que

¹² Utilizamos parte das questões do roteiro inicial, que se encontra nos apêndices, pois, as respostas se repetiram e em outros casos, os participantes fugiram do tema.

nós realizamos no nosso dia a dia” e acrescenta, “Eles conhecem a nossa realidade?”.

Enquanto isso, o PA2, afirma que “eles [os produtores da BNCC] querem que nos tornemos meros espectadores”. E questionando a burocratização dos processos de participação afirma que “depois de tudo isso, temos que aceitar o que vem pronto”.

Na escola B, no que lhe concerne, O PB1, questionando igualmente a construção verticalizada do documento, afirma perceber a

docência tida muito mais como uma reprodução de comportamentos pré ditados e com pouca liberdade de modificação, de criação né. Então, eu vejo os professores muito mais distantes da construção e próximos apenas da efetivação daquilo que já vem pronto. É por aí, não vejo o professor como um agente que pareça ser, eles podem até dizer que sim, mas eu não vejo o professor na base como um ser tão importante como deveria ser, né?. Também por não ter participado da elaboração de forma tão efetiva.

Em seu turno, o PB2 percebe que o discurso da BNCC apresenta “uma série de obrigações, uma serie de determinações” e afirma acreditar que “talvez não surta o efeito esperado”. O PB2 argumenta que a escola e os professores já têm muitas demandas e considera heterogeneidade da sala de aula como um grande desafio, por isso questiona a padronização.

O PB2, conclui: “sinceramente não vejo o papel de docente como sendo um papel de mediadores como deveria ser, entendeu?” (...) “essa determinação muitas vezes incomoda e a gente... tendo que seguir um determinado padrão, assim a gente tem que cumprir uma tarefa deixando de mediar o que deveria ser feito, entendeu?”.

Ao participar e concordar com os apontamentos da discussão, o PB3 afirma já desenvolver na escola o que é proposto na BNCC e diz: “já existia um trabalho e mesmo assim fizeram, não foi fala nossa, mas não procuraram saber o que a gente fazia..., tá lá de forma diferente, mas já se faz”. Finalmente, pontua: “como (XX) falou é só uma questão a mais, uma demanda, né? É só pela obrigatoriedade de você fazer como se manda o padrão”.

Em relação à Escola C, as interpretações foram divergentes das outras escolas. Para o PC1, a proposta da base “não é ruim”, em sua visão, “as pessoas que trabalham e que fizeram [referindo-se aos produtores do texto da BNCC] são

profissionais, professores universitários e tal”, no entanto, com relação à docência, o PC1 afirmou acreditar que o “professor pra implementar aquele tipo de conteúdo e da forma que eles querem implantar” precisa de uma melhor formação inicial.

O PC2, ao ser questionado afirmou “desconheço essa parte que ela [a BNCC] espera desse professor” e igualmente o PC4 disse não saber dizer. Diversamente, o PC3 afirmou que, para ele, a BNCC espera um professor que “consiga contextualizar tudo, que ele consiga trazer uma situação do dia a dia pra todos os conteúdos, que ele seja um pesquisador, que ele seja reflexivo, que ele seja atrativo”.

Em síntese, para os participantes, a BNCC não foi criada a partir das experiências docentes, mas, elaborada de forma racionalista e verticalizada e por isso, pode cair no esquecimento em virtude da discrepância com as necessidades reais da prática e das condições de trabalho. Além disso, se expressa como controle e um mecanismo de cobrança por resultados e finalmente, acredita-se que, para ser exitosa, precisava proporcionar melhores oportunidades formativas aos docentes que estão na escola.

Neste sentido, entendemos a partir das citadas falas, que a grande contradição da política curricular é ter sido elaborada sem partir da realidade concreta das escolas e sem que fosse estabelecido um compromisso assumido coletivamente entre os profissionais que pensam, fazem e elaboram os currículos.

Considerando as questões anteriormente levantadas, trazemos a afirmação de Santos (1996, p. 19) 28 quando analisa que, numa perspectiva técnica de ciência, “quem aplica o conhecimento está fora da situação existencial em que incide a aplicação e não é afetado por ela”. O autor propõe para o “modelo edificante da ciência”, que quem aplica (essa ciência), deve estar “existencial, ética e socialmente comprometido com o impacto da aplicação” (p. 20).

Por isso, questionamos: quais condições igualitárias são existentes e exequíveis? Como a política se desdobrará? Qual o respeito que será dado à formação e aos desafios enfrentados pelos docentes nas escolas e nas realidades brasileiras? Como esses docentes serão conduzidos no seu percurso de trabalho e de produção de conhecimento? Não buscaremos responder essas questões ao longo desta tese. Mas, as levantamos como forma de refletir sobre os possíveis impactos e efeitos da política da BNCC nos contextos locais.

3.11. Efeitos em contextos locais: análises das (possíveis) implicações da BNCC para o trabalho docente

A proposta analítica de Stephen Ball e Norma Fairclough, possibilitam identificar perspectivas críticas sobre os efeitos e repercussões da política nos contextos locais. Ball *et al.* (1994) vai entender que “efeitos da política não podem ser simplesmente lidos dos textos e é o resultado do conflito e da luta entre os “interesses” no contexto” (p. 19). Buscaremos perceber isto a seguir.

Na escola A, destacamos das falas dos participantes, três perspectivas. Para o PA1, a base propõe “inovações” e afirma que, de modo geral, a formulação do documento traz um “lado positivo”, podendo ser uma contribuição para o seu trabalho. De outra forma, o PA2 ressalta existir: “muitas dúvidas em relação a essa base”, e dentre elas destaca:

falam que vai mudar, mas vai mudar o quê? [...] como trabalhar os conteúdos locais? [...] Eles dizem que a escola tem internet, porém até quando e como? Como é que eu posso levar o meu aluno para o laboratório de informática para fazer pesquisas sobre meu estado e cidade? Eles dizem: temos um laboratório de informática impecável onde a internet funciona. Mas veja aí, estamos na biblioteca, tente fazer uma pesquisa aí para ver se pega, não consegue, e nem na sala de aula. Então, em [relação aos] recursos eles deixam muito a desejar. E também nos deixam com a seguinte dúvida: será que nós vamos ser cobrados por uma coisa que a gente não pode executar, mas com consciência do que estou fazendo? [...]

A partir das falas dos participantes, trazemos a análise realizada por Goodson (2008) quando este adverte sobre o risco de considerar (de imediato) a mudança, ou reforma curricular, como algo progressista e como uma inovação. O autor percebe que tais reformas podem ser consideradas, ao longo da história das políticas de currículo, mais como movimentos reacionários do que mudanças sociais propriamente ditas.

Por outro lado, a sensação de que haverá cobranças pelo que não pode ser feito diante das condições reais da prática, pode ser relacionada a um processo de “desqualificação intelectual docente”, “reduzindo seu trabalho à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar” (CONTRERAS, 2002, p. 37).

O PA3, por sua vez, afirma embora sendo “novato” na escola, considera que, apesar dos pontos positivos da proposta, “a execução deixou de fora os principais

professores da base” e por isso, “não sei se vai ter essa contribuição que eu acho que lá na ideia inicial era para ter”. E acrescentou: “como é que vai ter essa contribuição tão grande se os principais gestores dessa iniciativa, que são os professores, eles não foram ouvidos, nas escolas são maiorias cobiadas, eles têm que fazer isso, e dar conta de determinada coisa e ponto final”?

A expressão usada pelo PA3 de “professores da base” refere-se não aos envolvidos na elaboração do documento. Mas, aos professores envolvidos com os cotidianos das escolas. Alves (2014) traz essa discussão, defendendo que é preciso pensar os currículos coletivamente. Esse processo envolve negociações de múltiplas forças (locais, regionais, nacionais) Pois, para Geraldi (2015, p. 394) a produção desses documentos oficiais deve partir “do lugar do convívio real com a escola para fazer uma mudança emergir de baixo para cima”.

Quanto à Escola B, os participantes destacam quatro implicações gerais: o controle do trabalho docente; a projeção de uma realidade ideal em contraponto com os desafios da “realidade real” das escolas e impacto na organização do trabalho pedagógico através das escolhas dos livros didáticos, a formação continuada e as avaliações.

As respostas apontam para o que Ball *et al.* (1992) explicam sobre a generalidade dos textos políticos, os quais são produzidos idealizando e projetando condições ideais ao invés de reais do contexto da prática. E por outro lado, conforme Popkewitz (1997) percebe as políticas curriculares, através dos projetos reformísticos, são inseridas em um conflituoso movimento de redefinições, sejam das finalidades, prioridades, objetivos, estratégias, posições ou condições de trabalho. Vejamos.

A opinião do PB1 se expressa na seguinte afirmação: “Eu acho que na história da educação, não sei se só no Brasil, mas sempre a imposição impera sobre o professor, ele tem que dá conta entre aquilo que é direito ou é dito que é direito com aquilo que se tem. Eu acho que a maior implicação é esse olhar...”. O PB1 ressalta que mesmo diante desse quadro, “Eu não posso ser dono de uma insensibilidade tamanha de apenas vomitar aquilo que está na base, aquilo que é imposto e silenciar aquilo que esta emergencialmente sendo gritado nas salas de aula”.

Essas falas nos levam a uma identificação com as análises de Ball *et al.* (1994) sobre conceber a ideia de currículo nacional, enquanto um objetivo de

legitimar determinados conhecimentos e controlar o trabalho docente através de mecanismos de monitoramento e responsabilização.

Considerando o cotidiano e condições reais das escolas, o PB2 acredita que as implicações da BNCC se darão nas “condições de trabalho” além de destacar o descaso das políticas públicas com relação ao “sofrimento que nossos próprios alunos passam e que isso, às vezes, nem ocupam um espaço tão importante em um documento que tem tanto alcance”.

No que se refere aos efeitos na organização do trabalho pedagógico nas escolas, já podemos identificar algumas mudanças materiais influenciadas pela política de BNCC. O PB3 afirma que, embora não seja possível destacar mudanças efetivas na prática de imediato, acredita que, posteriormente acontecerá. O PB3 salienta “até a partir do material didático, no qual a gente tá fechando essa escolha dos livros didáticos até sexta-feira. E já é conforme a base”. Sobre isto, o PB4 acrescenta:

Até sexta-feira a gente já vai tá fazendo o relatório e finalizando essa escolha, vai ser por polo, por região, foi à adesão que o município fez que fosse assim, não vai ser por escola isoladamente e aí somado a isso as avaliações externas e ainda as formações que virão para os professores [...] então haverá sim um processo com uma necessidade de mudanças, de alteração nessas práticas: a partir do somatório materiais didáticos, da formação docente e das avaliações. As internas [avaliações] precisam também estar de acordo com as [avaliações] externas [...] porque aí vem onde as meninas colocaram muito bem, que não haverá diferença nenhuma se é região Nordeste, se é região Sul, Centro-Oeste, as avaliações agora são formatizadas todas com um fim, com um público hoje completamente homogêneo. Então mesmo com resistências, será preciso algumas adequações e o que vai ser o grande desafio é porque ainda com essas adequações você jamais como docente vai poder esquecer que quem tá aí é um aluno, que tem uma cultura diferente, uma história de vida diferente, um estilo de aprender diferente que o professor vai ter que precisar fazer dessa forma pra não se perder porque é lei, mas também não tira o foco dos sujeitos.

Por último, na Escola C alguns participantes pontuaram que, antes de tratar das implicações, os professores/as precisavam conhecer o documento. O PC3 afirmou que “um grande desafio seria fazer essa equipe conhecer essa base, convidar e o convite ser aceito, [...] seria bem mais importante a gente pegar essa base e discutir a cada planejamento”, além disso, registrou que “um grande desafio seria convencer a gestão de que isso é importante, fazer o seu corpo docente

conhecer essa base e discutir [...] um grande desafio é esse, fazer essa base ser conhecida porque o povo não tá nem aí”.

Para o PC3,

a partir do momento que o professor passar a conhecer o documento, como ele foi formado, aí você passa a ser mais crítico, você passa a ter opinião, mas se você nem conhece, nunca leu, não sabe da existência, nem de nada você vai ser totalmente alheio e atoa a ele.

Questionados os demais participantes, obtivemos as seguintes afirmações. Na visão do PC1, os efeitos da BNCC dependerão “do profissional” e argumenta que “mesmo que venha pronto um objetivo o profissional pode, a partir da reflexão dele, fazer algo diferente”, mas, destaca também existir aqueles profissionais “que não consegue nem o pronto, nem repetir”. Nessa mesma perspectiva, o PC2 afirmou que existir

dois lados. Por um lado tem muitos profissionais que precisam mesmo daquele objetivo pronto e tem profissionais que mesmo estando ele pronto ele vai conseguir dá o jeito, porque no final das contas, não tem ninguém verificando o currículo na sala de aula todos os dias com você ali. Então, muito do currículo ele acontece em sala de aula, é o currículo oculto. Então assim, quanto aos problemas [da BNCC] é esse de tentar deixar preso [o trabalho docente] e aí vem a ideia de tecnicista. Porém eu acho que muita gente precisa dele. Mas, quando você consegue ser um professor reflexivo, um pesquisador, mesmo estando aquele objetivo pronto você consegue fazer aquilo de outra forma.

Destacamos a afirmação o PC4, o qual contraditoriamente afirma “aceitar a orientação [da BNCC]”, por “enxugar realmente esse currículo e priorizar o que é que eles [os alunos] vão precisar muito”, mas, em contrapartida, afirma que

ninguém mais sabe do que o professor da sua realidade, do seu lugar e aí eu acho que é onde tem [o problema]. Minha dificuldade é você pegar cada vez mais um currículo que ele vem fechado nesse sentido, porque ele já conta com a incapacidade do professor, aí vem com um livro didático [...]. Vem o livro didático hoje, eu sei por que eu corriji agora o livro didático do ensino fundamental um e ele vem dizendo tudo o que o professor deve fazer é quase como uma receita de bolo, dizendo assim “professor nesse assunto aqui o senhor trabalhe, comece dessa forma”, cara é muito... (balança a cabeça).

O PC4 destaca que outra implicação se refere ao monitoramento. O participante, tratando do registro do diário eletrônico, questiona:

“faça bem igualzinho pra ver o que é que você passa. Você tem que colocar lá que deu todo o conteúdo porque se não a prefeitura lhe crucifica porque não está do primeiro ao último conteúdo, não cumpriu o ritmo do livro, do programa, do plano de aula”. E conclui “Como vamos dar conta de tudo?”

Vemos conforme Fairclough (2001), que a “escola e a sua ordem de discurso podem ser consideradas em relação complementar e não sobrepostas a domínios subjacentes”, mas, por outro lado, “contradições percebidas entre tais domínios podem virar plataformas de lutas para redefinir seus limites e relações” (p. 97).

Assim, o currículo e as políticas curriculares de modo geral, são capazes de legitimar determinados discursos e formas de agir em detrimentos de outros. Por isso, com base na perspectiva faircloutiana, entendemos que elas podem atribuir significações aos processos identitários docentes, mesmo que temporariamente.

Em virtude disso, julgamos indispensável que sejam consideradas as vozes docentes no que diz respeito ao seu papel e profissão. Percebemos que políticas como a BNCC “agridem a visão que os professores têm de si próprios como profissionais dedicados, mesmo que, paradoxalmente, seu trabalho se torne mais fácil no novo sistema” (GOODSON, 2008, p. 51).

3.12. “E para você, professor/a, qual é o seu papel?”: discursos e representações sobre a docência

Na visão de Fairclough (2001), “perspectivas diferentes sobre os domínios da experiência implicam formas diferentes de expressar essas experiências” (p. 236). Sendo assim, as representações sobre a docência, “surgem a partir dos discursos sociais, das posições culturais, dos habitus profissionais, das experiências que eles têm como sujeitos que desenvolvem uma atividade social específica” (NUNEZ; RAMALHO; OLIVEIRA, 2014, p. 174).

Desta maneira, consideramos importante analisar como os docentes estão imersos “no contexto da atividade, em um sistema de relações sociais atravessado pelos discursos sociais de poder normativo e prescritivo do grupo e da sociedade”

(NUNEZ; RAMALHO; OLIVEIRA, 2014, p. 175) e de que forma significam essa atividade a partir de suas próprias experiências.

Ainda que inseridos no contexto de onde sejam gestadas políticas curriculares, pautadas na racionalização e na uniformidade, concordamos com Nóvoa (1995) ao pensar que, no processo de identitário da docência, eles continuaram a produzir, em suas singularidades, a sua maneira de ser professor. Por isso, julgamos necessário analisar sobre o que os docentes pensam a respeito de sua profissão. Para Goodson (1995) essas narrativas são imprescindíveis no que diz respeito às investigações no campo do currículo e da escolaridade.

Referente à questão sobre o que os participantes consideram ser a docência, verificamos dificuldades nessa definição por parte deles. Por isso, alguns participantes apresentaram suas visões, enquanto outros sintetizaram a opinião em uma única palavra.

Da escola A, o PA1 afirmou que a docência foi uma escolha pessoal, afirmando ser algo que escolheu para a vida. E define que

Ser professor é você escrever todo dia um poema novo através da sua classe, ali no trabalho, ensinando tudo que você poderia ter feito melhor e tendo a consciência de que você é formador de vidas porque terão pessoas que vão te levar para o resto da vida, na história deles e eu faço parte da história de muitos alunos e vou fazer para sempre, não tem como mudar. [...] Eu exerço essa profissão com muita alegria, com muito orgulho e amor, pois eu não me vejo sendo outra profissional, a não ser professora. Eu amo o que eu faço.

Para o PA2 a docência define-se como vocação. E explica que “é preciso ter a vocação, pois existem muitos professores que estudam para ser professor, mas não tem a vocação, estão no lugar errado”. Outros, a exemplo do PA3 e PA4 destacam respectivamente, que é docência é ser super-herói e se expressa através do amor e da doação.

Para alguns participantes da Escola B, a exemplo do PB1, apesar da desvalorização docente, enfatiza o respeito do alunado para com o professor. O PB1 afirmou que a

profissão docente é algo desafiador por que a gente tem que mediar o que vê nas leis com o conhecimento que a gente também precisa passar, tanto pra o aluno, em uma troca de conhecimento porque ele

não é uma tabua rasa, ele tem um conhecimento e aí a gente precisa compartilhar de maneira que ele possa participar disso. Então, eu acho que ser professor atualmente transcende um pouco essa realidade que a gente vivencia, (...) é mediar o conhecimento, ter ética e [também] a questão do aspecto político-ideológico, o qual contribui pra que a gente de fato exerça a nossa profissão da melhor maneira possível.

Os participantes PB2; PB3, PB4 e PB5 pontuaram as seguintes definições: sabedoria, renúncia, esperança e mediador de conflitos.

Dos dados obtidos na escola C sobre a citada questão, destacamos duas perspectivas centrais. Para o PC1, a docência exige compromisso. Tal compromisso se expressa, em sua visão, através de “garantir aos jovens a ascensão social e a capacidade crítica diante dos eventos”. Por outro lado, o PC2 afirmou concordar com o PC1 e destaca além de compromisso, a docência é uma militância. Ele afirmou: “Ser professor é militar em várias áreas ao mesmo tempo” e assim, torna-se possível “fornecer àquele aluno senso crítico”.

Optamos por analisar o campo semântico elaborado pelas vozes docentes através da tabela a seguir. A organização desse quadro inspira-se na análise desenvolvida por Nunez, Ramanho e Oliveira (2014) e parte da proposta de análise textual de Fairclough (2001). Destacamos os verbos, substantivos e adjetivos predominantes das falas os quais foram capazes de atribuir significações à docência.

Figura 4 - Verbos, substantivos e adjetivos predominantes no discurso docente

ESCOLA A		ESCOLA B		ESCOLA C	
MODALIDADE	Categórica	MODALIDADE	Categórica	MODALIDADE	Categórica
VERBOS	Escrever; ensinar; fazer; ter; ser; exercer;	VERBOS	Ser; mediar; passar; trocar; escrever; ensinar; fazer; ter; exercer;	VERBOS	Exigir; garantir; ser; fornecer;

SUBSTANTIVOS	Amor; orgulho; doação; vocação; Herói;	SUBSTANTIVOS	Ética; político; sabedoria; renúncia; esperança;	SUBSTANTIVOS	Compromisso; milîtância; ascensão social.
ADJETIVOS	Melhor e formador	ADJETIVOS	Desafiador	ADJETIVOS	Militante

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Percebemos através desses apontamentos, que nos discursos dos participantes da Escola A, os verbos são predominante de ação e os adjetivos ressaltam que a atividade docente é formativa.

Mas, nosso destaque será dado aos substantivos escolhidos pelos participantes, os quais, situados numa dimensão sócio- afetiva (NUNEZ; RAMALHO; OLIVEIRA, 2014) apontam para uma ideia de docência enquanto sacerdócio. Essa ideia de docência enquanto vocação para Nóvoa (1995, p. 176) está ligada à “dádiva de si próprio e ao espírito do sacrifício”, por isso a expressões como doação. Formosinho (2009) explica que mediante essa visão da docência, o ensino é assumido como um chamamento e uma missão para cumprir com zelo e dedicação.

Referente à escola B, os verbos escolhidos embora sejam em sua maioria de ação, indicam representações docentes coesas à lógica da docência enquanto prática social, vinculadas a uma perspectiva que concebe o processo de organização do trabalho pedagógica a partir da mediação e da troca de saberes. Considerando a profissão desafiadora, os participantes, embora apresentassem o substantivo renúncia, o qual pode ser interpretado como assistencialista ou vocacionado, destacam expressões que caracterizam a docência como profissão e sob o ângulo da esperança de transformação social.

Finalmente, os participantes da Escola C, numa perspectiva sócio-valorativa, atribuem à docência uma concepção militante. Para Formosinho (2009, p. 29) “o professor vê-se como um agente social comprometido com a escola e com a comunidade local”. Vemos isso a partir de expressões como garantir, fornecer. Diferente da dimensão político social da escola B, os participantes da Escola C

apontam para uma luta predominantemente, político-econômica exemplificada no substantivo “ascensão social”.

Em linhas gerais, notamos que para os participantes, a docência está mais implicada em processos de reflexão crítica da realidade em que se situam. E por isso, “definem-se e realizam-se mediadas pelas relações socioculturais, políticas e econômicas do contexto em que se constroem e reconstroem” (AGUIAR *et al.*, 2006, p. 830).

3.13. A “Base” da docência: refletindo sobre princípios

Também buscamos através dos grupos focais, identificar, na perspectiva docente, quais são os princípios, nos quais a docência se fundamenta. Ressaltamos que “o conteúdo, significado e a realização dessas qualidades não vêm definitivamente fixados. Não há um acordo definitivo sobre elas, mas sim que são interpretadas de forma diferente segundo os contextos e as posições de partida” (CONTRERAS, 2002, p. 74).

Assim, entendemos que

a relação entre as qualidades das atuações profissionais e as exigências da prática docente reflete também a dialética entre, por um lado, condições e restrições da realidade educativa e, por outro, formas de viver e desenvolve a profissão enquanto atitudes e destrezas postas em jogo pelos membros concretos da profissão. Essa dialética é um jogo de condicionantes e influência mútuas (CONTRERAS, 2002, p. 75).

As significações atribuídas aos princípios da docência, em parte, foram similares às concepções de docência. Na experiência de grupo focal com a Escola A, os participantes elegeram as seguintes palavras como definidoras desses princípios: pesquisa; conhecimento, compromisso e vocação.

Quanto à Escola B, o PB1 destacou dois princípios gerais: a mediação do conhecimento e a postura ética. O PB3, por sua vez, ressaltou a importância do papel político-ideológico, no sentido de intervir na realidade para transformá-la. Na visão do PB2, o “princípio norteador da docência” é o conhecimento. O PB2 explica que esse conhecimento se refere

tanto aos documentos prescritos, quanto ao conhecimento que vá além, que ele [o professor] possa ser capaz de conceber as subjetividades do ser humano levando em consideração a etapa de vida, a etapa de desenvolvimento que cada sujeito esteja [...] e a partir daí ele fazer a transposição didática de uma forma efetiva e eficaz. Então eu considero o conhecimento, mas um conhecimento abrangente como um dos princípios que deverá nortear a prática do docente.

Na escola C, o PC1 pontuou o que chamou de “pilares mais fortes da docência”, que a seu ver, são: instigar a criticidade e desenvolver uma postura coerente com o discurso que defende. Em semelhança aos participantes da escola B, o PC2 afirmou o “domínio de conteúdo é um princípio” e “sem ele eu não vou conseguir fazer nada. Ainda que se tenham excelentes práticas, sem dominar esse conteúdo vai ser difícil”. Na perspectiva do PC3, a docência exige como princípio “a vontade de que outro aprenda”, para ele, se a docência perder isso, “perdeu tudo”.

Finalmente, o PC4 afirmou que a docência exige humanidade, “olhar para o outro como ser humano”. E, além disso, acrescentou:

outro princípio que eu posso enumerar é amar o que faz, porque se você não amar o que faz você não fica, porque o salário não é digno, o reconhecimento não tem, é uma profissão não reconhecida, já se você diz que é médico você é reconhecido, você tem salário, é um orgulho. Eu tenho orgulho de dizer que sou professora, eu tenho! Embora a sociedade não me reconheça, mas eu não faria outro curso, então acho que um princípio é o amor ao que faz. Porque esse amor faz a gente seguir [...] sem ele a gente fica, no primeiro salário de dois mil reais que você estudou tanto para receber, dizendo: “poxa”!.

Notamos que os princípios apontados pelos participantes – pesquisa; conhecimento; compromisso e vocação; mediação do conhecimento; postura ética; criticidade; postura coerente, humanidade e vontade que outro aprenda – em partes se aproximam das exigências postuladas por Freire (2002) como também no que Contreras (2002) denominou de valores da profissionalização docente. Deste último, destacamos a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e competência profissional.

No entanto, chamou-nos atenção a ausência do princípio da autonomia, qualidade imprescindível do ofício docente. A ausência ou enfraquecimento da ideia da autonomia docente, “reflete o espírito de racionalização tecnológica do ensino, na qual o docente vê sua função reduzida ao cumprimento de prescrições

externamente determinadas, perdendo de vista o conjunto e o controle sobre sua tarefa” (CONTRERAS, 2012, p.40- 41).

Fairclough (2001) focaliza a multiplicidade de meios de expressar com novas palavras um significado. Assim, para ele “há sempre formas alternativas de significar – de atribuir sentido a – domínios particulares de experiência, o que implica interpretar de uma forma particular, de uma perspectiva teórica, cultural ou ideológica particular” (p. 236). As diferentes interpretações estão diretamente relacionadas com a forma em que os sujeitos da prática colocam em comunicação todos esses fatores (CONTRERAS, 2002).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Se avexe não
Amanhã pode acontecer tudo, inclusive nada
Se avexe não
A lagarta rasteja até o dia em que cria asas” (...).
(Flávio José – A natureza das coisas)

A feitura deste trabalho ratifica para nós a complexidade e as contradições de se pensar/analisar o currículo e suas interfaces (política, cultural, social, pedagógicas) no contexto atual, sobretudo, considerando a aprovação da BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Nossa busca e inquietação a respeito da trajetória da BNCC nos possibilitou identificar arenas de influências, de onde se processaram as lutas pelos significados da política curricular, o processo de produção dos textos da BNCC, as diferentes leituras elaboradas pelos docentes do contexto da prática e as problematizações em torno dos efeitos que a política curricular pode produzir.

Percebemos que a tessitura dessa política curricular enfrentou inúmeras resistências, sobretudo considerando as entidades acadêmicas e de pesquisa da educação, as quais argumentavam principalmente sobre o afastamento do professor do exercício político pedagógico e das possíveis perdas de espaços de decisão referente ao currículo.

Ressaltamos ao longo do texto, que apesar de reconhecer e admitir as influências externas na micropolítica da escola, não aceitamos a ideia de elas exercer poder absoluto nesses espaços. Pois, os contextos da prática são sempre complexos e contingentes.

O enfoque que buscamos dar foi no que diz respeito, ao discurso normatizador e regulador da BNCC, principalmente quanto à intensão de alinhar políticas de avaliação, formação docente, material didático e outras à política curricular. Partimos do pressuposto faircloutiano sobre o discurso, entendendo-o como prática social, sendo carregado de ideologias e mediado pelo poder. Por isso, o discurso passa a ser um modo de ação, uma forma de agir sobre os outros.

Desta forma, levantamos como problemática da tese analisar quais foram as significações da docência que perpassam a BNCC e de que forma elas são interpretadas, contestadas ou aceitas pelos docentes das escolas. Buscamos assim, analisar o movimento desses discursos, tentando perceber aproximações, tensões,

distanciamentos, conflitos ou acomodações, bem como identificar de que forma as identidades profissionais são assumidas pelos docentes.

Os eixos do referencial teórico adotado por nós versaram sobre questões que transitaram entre os estudos das políticas educacionais, o currículo escolar e a docência. Defendemos a ideia de Stephen Ball sobre política, concebendo-a como um processo diverso e contestado e sujeito a múltiplas interpretações conforme é encenado.

Essa compreensão pressupõe considerar que não entendemos que a política curricular da BNCC será implantada nas escolas, mas que seu desenvolvimento se dará de forma criativa e complexa, embora limitada pelas possibilidades do discurso normatizador.

Entendemos que a política da BNCC tem a potencialidade de atribuir significações à docência que, inclusive, podem ser repercutidas na organização do trabalho pedagógico. No entanto, as respostas à política curricular serão sempre mediadas pelos atores da prática, considerando suas culturas, condições de trabalho, historicidade, interesses, etc.

Se um lado, concordamos que as políticas podem criar circunstâncias que reduzem as opções disponíveis para decisão, que podem mudar as estratégias, as finalidades e os objetivos educacionais, por outro, assumimos a ideia de Ball *et al.* (2016) de que elas sempre serão só parte do trabalho docente. Por isso, preocupamo-nos ao longo desta tese, em dar relevo aos matizes diferenciais e aos aspectos singulares apresentados nas narrativas docentes sobre suas próprias identidades profissionais e como estes profissionais interpretam a BNCC.

Notamos que para analisar essa problemática, em termos de investigar os discursos da BNCC e os encaminhamentos nas escolas, fez-se necessário um referencial teórico que desse conta de conceber a política como texto e como discurso. Isto é, sendo concreta e materializada através da legislação educacional, dos livros didáticos, etc., mas, também compreendida como processos discursivos, complexamente configurados e contextualmente mediados (BALL *et al.*, 2016).

Assim, os trabalhos de Stephen Ball (1992, 1994, 2016) e de Fairclough (2001) nos subsidiaram na tarefa de análise documental e textual do discurso da BNCC, bem como os dados obtidos nos grupos focais, através das narrativas docentes. Procurando atingir os objetivos que propusemos, organizamos esta tese em cinco capítulos. No primeiro capítulo, detalhamos sobre essas escolhas

metodológicas, bem como argumentamos sobre os eixos teóricos que fundamentaram nossas análises.

Dedicamos ao segundo capítulo, a discursão sobre o currículo e suas configurações no contexto político atual. Partimos inicialmente de uma síntese histórica do currículo, por entendê-lo como uma construção social (GOODSON, 2005) e por concordar que a história do currículo se relaciona aos processos de lutas pelas intencionalidades e objetivos da escolarização (POPKEWITZ, 1994; GOODSON, 2005).

Assim, percorremos pelas tendências do currículo, identificando a corporificação de significações correspondentes a cada fase histórica. Vimos e a centralidade do currículo, no que diz respeito à organização do conhecimento escolar e seus vínculos com as políticas educacionais, sobretudo, em torno do que deveria ser considerado como conhecimento legítimo.

Por entender que a construção curricular não é papel exclusivo do Estado, mas, que reconhecemos a circularidade dos saberes do cotidiano escolar, assumimos o currículo como redes discursivas de significação. A ideia defendida por Pereira (2009) considera a existência de um movimento constante de múltiplos sentidos em contextos diversos em torno das definições curriculares.

São chamadas de redes porque as pensamos como sistemas que se interpenetram no processo de construção do currículo, através de um fluxo dinâmico e complexo. Assim, são produzidos diferentes sentidos para o currículo, tanto no que diz respeito às macronormatizações das políticas curriculares quanto pela materialidade e criações nos/dos microespaços. Essas normatizações podem ou não serem incorporadas na prática, pois esses espaços são sempre fluídos e contingentes.

Contextualmente, analisamos a partir de Ball (2005) o surgimento de um “novo” paradigma de governo educacional, o qual articula questões políticas, econômicas, culturais, sociais, etc. Nessas arenas, de onde emergem as lutas por essas significações atualmente, demos principal destaque ao “imaginário neoliberal” (BALL, 2014). O currículo e os pacotes curriculares, advindo desses modelos, são sujeitos gradativamente às normatividades estabelecidas pela economia.

O autor explica que neste novo paradigma, forma-se um grupo heterogêneo, formado por governos e agentes nacionais, organismos internacionais como o Banco Mundial e a OCDE, consultores vinculados aos interesses empresariais, etc.

O argumento que fundamenta essa configuração e tem contribuído para concessão de espaços para os setores econômicos/ mercadológico é o da crise política do Estado e do público, e conseqüentemente, da escola.

O pressuposto disso é de que o modelo de gerencial, por meio de pacotes de gestão, currículo, formação de professores e tecnologias, baseadas na lógica da qualidade total e da eficiência, podem solucionar problemas educacionais. Concordamos com Hypolito (2010) ao considerar que, desta maneira, são reduzidos os problemas educacionais a problemas técnico gerenciais.

É nesta marcha de onde surgem projetos e políticas de currículo nacional. Estes atrelados às políticas de avaliação e formação docente abarcam, segundo Ball (2001) categorias de mercado (relação público privado e a abertura para os setores empresariais- mercadológicos), gestão (novas formas de gestão privada baseada no gerencialismo administrativo) e a performatividade (desempenho por resultados e mecanismo de controle e responsabilização docente).

Os efeitos disso podem ser considerados no âmbito macro – novos papéis do Estado, isto é, mínimo sob a perspectiva de oferta de políticas públicas sociais e máximo no sentido da regulação. E no âmbito micro, surgem novas formas no plano das práticas e da organização do trabalho das escolas e nas subjetividades dos atores envolvidos em contextos locais.

A fim de concluir o primeiro capítulo, buscamos relacionar às discussões desenvolvidas à política da BNCC. Denominamos de doxa alguns dos sentidos que constituíram o jogo da linguagem da política curricular. Identificamos que a proposta da BNCC nutre-se da ideia salvacionista da educação e os produtores do texto legislativo da BNCC buscaram, ao longo das três versões, relacionar termos como direitos de aprendizagem e qualidade às categorias de conhecimento, objetivos de aprendizagem e competências e habilidades.

Ressaltamos, no entanto, que a produção das três versões do documento não se deu de forma linear. Foram inúmeras disputas em torno dos interesses da política curricular - Grupos empresariais a exemplo do Movimento pela Base, instâncias acadêmicas e de pesquisa educacional como a ANPED, ANFOPE, ABdC e ANPAE, órgãos governamentais a exemplo do MEC, CONSED e UNDIME além de grupos como o Escola Sem Partido.

Finalmente, analisamos ainda no segundo capítulo, que quanto às concepções curriculares, a BNCC configura-se como uma proposta de currículo

uniforme e burocratizada, a qual desconsidera as diferenças e se fundamenta em uma lógica verticalizada; incorpora a cultura da performatividade e nega o movimento curricular ao desassociar a política da prática. A política da BNCC desconsidera a escola como um locus produtor e inventivo, restringindo o fazer curricular à dimensão didático-metodológica.

No terceiro capítulo, ratificamos que mesmo que essas políticas possam exercer alguma espécie de poder através da produção de conhecimentos ou mudarem as circunstâncias de trabalho mediante dos discursos dominadores do neoliberalismo e da globalização, eles não são a totalidade do que se é desenvolvido nas escolas e do trabalho docente.

Neste capítulo, questionamos sobre quais efeitos as políticas curriculares podem produzir nos processos identitários docentes. Argumentamos a partir do referencial teórico adotado que, rejeitamos a ideia de adaptação de políticas, mas, consideramos que a escola, enquanto organização, não é independente do seu entorno.

Buscamos refletir também sobre a possibilidade de construção de uma cultura curricular baseada no profissionalismo docente e em oposição aos valores do gerencialismo e da performatividade (MOREIRA, 2013). Para isso, faz-se indispensável que refletir sobre o professorado e suas práticas. Somente com a ativa participação docente e a partir de uma concepção curricular que corresponda às experiências desenvolvidas pelos docentes em contextos locais é que uma política curricular se legitima.

Do contrário, o trabalho docente reduz-se ao treinamento de competências, e suas identidades profissionais continuam a serem tensionadas mediante processos regulatórios do currículo presos às classificações dos sistemas de avaliação. Assim, contraditoriamente, os docentes veem-se perdendo seus espaços de autonomia profissional, em virtude do jogo neoliberal, ao mesmo tempo em que não se limitam a executar os currículos prescritos.

Ainda no capítulo, destacamos dois possíveis efeitos das políticas curriculares nos contextos locais. Conceituamos a partir de Lopes (2004) que as políticas curriculares são produções de saberes, visões do mundo e que legitimam o que “deve ser” ensinado. E em virtude dessas intencionalidades, elas são produtoras de efeitos.

De um lado, presumimos, através dos estudos que nos fundamentamos que quanto mais as políticas de currículo são desassociadas da prática e das experiências vivenciadas pelos seus atores, menos possibilidade tem de serem acomodadas (BALL *et al.*, 1994). Justamente, por desconsiderarem o trabalho desenvolvido pelas escolas e negarem a participação, a reflexão e o debate coletivo, elas tendem a cair no esquecimento, como a exemplo dos PCN, os quais muitos professores brasileiros se que leram.

Por outro lado, os rebatimentos na prática podem ser mais visíveis dada a potência da governabilidade da política (BALL *et al.*, 2012), mediante a produção de artefatos sociais e de formações discursivas. Os discursos persuasivos e as culturas internalizadas podem repercutir no trabalho nos processos identitários dos envolvidos na prática cotidiana das escolas.

Em outras palavras, conforme Formosinho (2009), esses discursos, carregados de teor pedagógico, ideológico, moral e político, impõem uma série de novas demandas às escolas e aos professores, produzindo implicações nas formas de gestão do trabalho escolar e nas representações da profissão docente.

Ressaltamos também as contradições entre os projetos de BCN e BNCC. Embora pareçam semelhantes, são antagônicos e conflitantes. Enquanto o primeiro fundamenta-se em princípios que versam sobre a valorização do magistério, o segundo baseia-se em um conjunto de competências. Assim, elencamos alguns apontamentos críticos elaborados pela ANFOPE no que diz respeito à BNCC.

Dentre as críticas, destacamos: a ameaça ao princípio da autonomia; o monitoramento e a centralização através das avaliações de larga escala; a adequação da formação docente aos itens da BNCC; o estabelecimento de materiais didáticos para formação continuada com base nos interesses de fundações privadas; a concepção de competências, considerada pela instituição como um retrocesso e o desmembramento do Ensino Médio.

Concluimos o capítulo a partir das ideias de Contreras (2002), considerando que a profissionalidade docente, em termos de decisão curricular, se dá, sobretudo, na relação direta com a autonomia. Por isso, resistir aos projetos e políticas performáticas e racionalistas de currículo, exige gestão democrática da escola, valorização do magistério, formação docente e condições de trabalho que possibilitem um fazer/pensar crítico e reflexivo, mediante o controle sobre os processos de ensino e aprendizagem.

As análises dos dados foram distribuídas em dois capítulos. No primeiro capítulo, baseamo-nos na análise de discurso crítica de Fairclough (2001), através da sua proposta de tridimensionalidade, a qual propõe uma análise que se articula entre o linguístico, o discursivo e o político-ideológico-cultural.

Interessamo-nos por investigar os discursos que circundam a política curricular da BNCC e as narrativas docentes, aproximamos a proposta de Norma Fairclough aos estudos de Ball (1992; 1994; 2016), pois ambos não desassociam o texto do contexto social e relacionam os processos micro e macro políticos.

Buscamos analisar como os processos micro políticos (os professores) desafiam as ordens do discurso da BNCC através de suas interpretações particulares. Como também, através da tridimensionalidade, analisamos o texto da BNCC e com Ball *et al.* (1992, 1994), analisamos a complexidade da trajetória da política curricular.

Iniciamos com a análise das práticas discursivas do texto da terceira versão da BNCC, abordando as suas três dimensões: interdiscursividade e intertextualidade manifesta; as cadeias intertextuais e a Coerência. Vimos que a força discurso da BNCC advém de sua legitimação normativa obrigatória. A proposição ideacional do discurso centra-se na pretensão de garantir os direitos de aprendizagem discentes através das aprendizagens legitimadas como essenciais. Logo, impera-se que os currículos das escolas sejam adaptados à política.

No que tange aos processos intertextuais, percebemos que o discurso da BNCC é marcado tanto pelos textos da legislação educacional, através da representação discursiva direta, buscando legitimar e validar as proposições da política a partir da autoridade legal (a qual é pouco confrontada), quanto pelos textos que não estão claramente demarcados, mediante o discurso indireto.

Neste último, o discurso da BNCC vale-se dos interesses e expectativas de organismos internacionais como a OCDE e Banco Mundial e grupos empresariais como o Movimento Pela Base. O texto apresenta enunciados que, contraditoriamente, defendem direitos de aprendizagem, articulados com competências advindas de interesses empresariais.

Entendendo que as políticas assumem diferentes significados em outros contextos, buscamos analisar o pensam os professores sobre a BNCC. Percebemos que alguns professores continuam a desconhecer a política curricular, em termos de aprofundamento e clareza quanto às estratégias em torno da proposta. Vimos que

algumas interpretações basearam-se em propagandas midiáticas ou reportagens de jornais, as quais foram interferência nesses processos de “consumo do texto”.

Enfatizamos algumas interpretações em torno da BNCC. Identificamos a preocupação docente no que diz respeito ao trato das diferenças locais e os riscos que a padronização pode causar. Por outro lado, percebemos que para alguns professores a BNCC tem a potencialidade de mudar a prática, tendo em vista seu caráter normativo.

Para outros participantes, a política se configura como um instrumento de responsabilização e produtora de efeitos negativos ao trabalho docente, inclusive adoecimentos e frustrações pessoais. Destacamos também as narrativas que apostaram no anonimato da política, tendo em vista seu distanciamento da escola e por último, a afirmação de que a BNCC é coerente por selecionar o que é essencial, sendo necessário repensar o sistema nacional de avaliação a partir da política de BNCC.

Os dados ratificam a ideia de que os textos da BNCC, como todo discurso político, carregam possibilidades e limitações e as suas interpretações serão disputadas e ambivalentes. Assim, enquanto discurso, a BNCC estará sempre em processos de contestação nos espaços escolares, podendo manifestar diversas consequências e implicações para prática. Entendemos que o discurso sobre a BNCC comporta ordens diferenciadas de discurso, mas que interagem entre si. Ora reportam aos documentos oficiais, ora são contestados a partir das experiências cotidianas.

Quanto aos “micros aspectos” associados da prática discursiva, procuramos identificar através do texto da BNCC, quais são os elementos do texto atribuíram sentidos à docência e como eles foram representados na relação com o currículo, assumindo-se como sentidos ideacionais do discurso político.

O texto apresenta inúmeras orações categóricas, fortemente autoritárias. Além disso, os produtores do texto ao fazer uso de metáforas constroem um discurso persuasivo. Tomamos como exemplo, no que se refere propriamente aos professores, a expressão “protagonista”. Embora o termo aponte para a agência docente, ele refere-se à ação de implementadora da política na prática, através do “currículo em ação”.

Por outro lado, as aparições no texto dos verbos ser, dever e fazer são frequentes, as quais indicam demandas e formulam identidades profissionais. Vimos

a partir de Fairclough (2001) que essa escolha textual frequentemente implica alguma forma de poder, seja no trabalho pedagógico ou nas decisões curriculares.

Partimos de Fairclough (2001) ao afirmar que as orações do texto da BNCC são combinações de significados ideacionais, identitários e relacionais e textuais. Com base nisto, notamos que referente à dimensão ideacional, o texto político da BNCC raramente faz alusão ao professor enquanto produtor do ato pedagógico e educativo. As identidades, por sua vez, são forjadas dentro de uma lógica ambivalente em que o professor é chamado de protagonista ao mesmo tempo em que sua função é limitada.

Além disso, destacamos como tema central do texto político, o significado potencial (FAIRCLOUGH, 2001) da palavra competência. Percebemos que esta, ao longo do texto, tem estreita relação com um contexto mais amplo, advindas de demandas emergentes e globais. A ideia é que a transferência de tais competências pode garantir os direitos de aprendizagem discentes. O termo é uma palavra-chave do texto da BNCC, o qual para Fairclough (2001) tem significado cultural, político e ideológico e funciona como um modo de hegemonia e um foco de luta pelos objetivos educacionais.

Refletimos também a respeito da concepção de um currículo por competências e suas implicações. Trouxemos Macedo, E. (2012) a qual afirma que para essa concepção, o currículo reduz-se a um plano de atividades de ensino pelas quais a escola é responsável. No texto político da BNCC, a significação de currículo é limitada à ideia de percurso. Ratificamos que essa visão além de negar o caráter curricular normativo da Base, ignora a complexidade do currículo e politicidade.

Observamos que a formação de crenças e conhecimento se dá, sobretudo, a partir da força e da legitimidade do discurso. Isto não quer dizer dar poder absoluto ao discurso, mas considerar a sua importância nos processos de mudanças nas estruturas sociais.

Neste sentido, destacamos ainda no quarto capítulo, a tendência comodificação presente no texto da BNCC. Buscou-se argumentar no texto da BNCC, que a proposta estava alinhada aos sistemas educacionais globais. Entendemos que esse “alinhamento” se configura, dentre outros dispositivos, através da definição das competências e habilidades consideradas essenciais.

A partir de Fairclough (2001) entendemos que o conceito adotado tem implicações normativas, passivas e objetificadoras. Tornando assim, mais clara a associação entre o currículo e avaliação (MACEDO, E. 2012).

É, pois, neste contexto que o currículo incorpora a ideia da performance, influenciando o funcionamento da escola e as subjetividades docentes. Em outras palavras, a prática social (escola), a qual incluímos a docência e o currículo, a partir da tendência da comodificação, passa a ser centrada na lógica da performance, através da noção de competência.

Compreendemos que através do discurso é possível construir, reproduzir, contestar e reestruturar os sistemas de conhecimento e crença dos atores da prática social (FAIRCLOUGH, 2001). Identificamos escolhas textuais carregadas ideológico, cultural e politicamente.

No capítulo cinco, buscamos abordar e analisar como os intérpretes, isto é, os professores participantes dos grupos focais, confrontam tais significações e valores do discurso da BNCC, bem como quais lexicalizações de significados atribuíam às suas identidades profissionais. Diferentes interpretações foram identificadas referentes a estas questões.

Identificamos que, para os participantes, o “protagonismo docente” foi invisibilizado. Alguns dos participantes justificaram que a BNCC não foi criada a partir de suas experiências e não consideram as latentes desigualdades sociais presentes nas escolas brasileiras. Por outro lado, vêm a BNCC como mais um mecanismo de cobrança por resultados, considerando que este não é um aspecto exclusivo da BNCC, mas, ao contrário, já se expressa através de outras políticas e projetos desenvolvidos na escola. E finalmente, apostam em melhores oportunidades formativas aos docentes que estão na escola.

Essas análises podem indicar perspectivas críticas sobre os efeitos e repercussões da política nos contextos locais. A princípio, identificamos que, na visão de alguns participantes, a BNCC proporcionará renovação à escola. Porém, há também a suspeita de que a BNCC exercerá cobranças sem que haja mudanças efetivas nas condições de trabalho. Vimos igualmente que, de imediato, as repercussões da BNCC podem ser percebidas através das escolhas dos materiais didáticos, os quais já se encontram “adaptados” à proposta da política curricular.

Ainda que inseridas em complexos processos de interpretação, acomodação, traduções ou abstenção, as políticas curriculares, a exemplo da BNCC, propõem e

sinalizam movimentos conflituosos na prática, a partir dos efeitos produzidos na disputa pelas finalidades, objetivos e estratégias pedagógicas e educativas.

Ao passo em que se determina e se legitima determinados saberes, competências e habilidades em detrimento de outras, essas normatividades curriculares buscam controlar o trabalho docente através de mecanismos de monitoramento e responsabilização. Em se tratando da BNCC, é possível perceber efeitos de primeira ordem, a exemplo da alteração dos materiais didáticos; pauta central da BNCC nas formações continuadas e nos planejamentos pedagógicos. E os efeitos mais amplos, consequências dos primeiros, dizem respeito ao monitoramento do trabalho desenvolvido nas escolas.

Na cultura e mediante a lógica da performatividade apresentada por Stephen Ball, a subjetividade do docente e seu trabalho podem ser alterados, restringindo a sua autonomia e o trabalho coletivo democrático da escola.

Os discursos docentes em relação à BNCC passam a ser considerados por um lado, como complementares à política, sobretudo, quando considerada como uma inovação, e por outro, como plataformas de lutas, nas quais, há existência de questionamento, reflexão e problematizações em torno dos sentidos da política curricular e de suas contradições no contexto da prática.

Em determinados momentos, percebemos que a proposta da BNCC agride as visões que os professores têm de si mesmos. Em vista disso, buscamos identificar como eles significam suas identidades a partir de suas próprias experiências. Analisamos que mesmo em um contexto de racionalização do trabalho docentes, os mesmos continuam a produzir maneiras singulares de ser e estar na profissão (NÓVOA, 1995).

Inspiradas na pesquisa de Nunez, Ramalho e Oliveira (2014), para a sistematização desses resultados, selecionamos os verbos, adjetivos e substantivos predominantes das respostas dos participantes. Em uma das escolas, identificamos a predominância de verbos de ação, substantivos situados numa dimensão sócio-afetiva e cuja ideia de docência se baseia na visão de sacerdócio e vocação.

Enquanto na segunda escola, os verbos indicam representações docentes coesas à lógica da docência enquanto prática social, vinculadas a uma perspectiva que concebe o processo de organização do trabalho pedagógica a partir da mediação e da troca de saberes e, além disso, destacam expressões que

caracterizam a docência como profissão, sob o ângulo da esperança de transformação social.

A última escola, cujas narrativas dos participantes foram analisadas, atribuem à docência, metaforicamente, uma concepção militante. Isto é, para eles, a identidade docente se fundamenta na luta em prol da educação, tendo por horizonte a ascensão social dos discentes.

Notamos que o legado da noção assistencialista e vocacionada de docência ainda são permanentes no discurso dos docentes. Essa visão, que idealiza e relaciona a identidade docente a uma projeção romântica ou vocacionada de uma missão, com base numa ação heroica, torna problemática a reflexão crítica da educação enquanto prática social.

Mas, em contrapartida, de modo geral, as significações sobre a docência foram definidas a partir da mediação do contexto mais amplo e das realidades locais, e quanto às decisões curriculares, pautam-se na circularidade dos saberes da prática e nos conhecimentos pedagógicos.

Posto isto, fomos levados a indagar sobre o que pensam os docentes a respeito dos pilares em que a sua profissão se fundamenta. As respostas em parte, foram similares às concepções de docência, destacando expressões como pesquisa, reflexão e compromisso.

Mas, demos ênfase ao fato de o princípio da autonomia não ter sido mencionado pelos docentes. Para Nóvoa (1995), o processo identitário docente também perpassa pela capacidade de exercer com autonomia a atividade, pelo sentimento de controle do trabalho que se desenvolve. Tendo em vista o caráter tutorial da proposta da BNCC, entendemos que a necessidade de se refletir e fortalecer o debate sobre a autonomia docente nas escolas e nas formações inicial e continuada de professores torna-se urgente.

Esses processos, por sua vez, exigem a participação e a valorização dos atores envolvidos. A participação, por sua vez, não está isenta de conflitos. Mas, ao contrário, pauta-se no diálogo e na negociação constantes das intencionalidades e dos interesses do ato pedagógico. Assim, esses valores democráticos, urgentes de serem valorizados na escola atualmente, fogem à possibilidade de uma descrição prévia e exterior à escola. Pois, o ato pedagógico pressupõe contextualização e reflexão cotidiana.

Entendemos que a BNCC pode introduzir mudanças não apenas na dimensão da sala de aula, mas no plano das organizações da escola e dos currículos. No entanto, a partir das nossas análises, percebemos que os docentes desafiam as ordens do discurso da BNCC, em termos de se posicionarem reflexivo e politicamente sobre suas identidades profissionais. Assim, percebemos que eles rejeitam a noção técnica da profissão, em termos de reproduzir ou cumprir planos de ação estabelecidos exterior e contraditoriamente às suas realidades e práticas.

Nosso interesse por identificar e analisar diferentes maneiras de abordar essas definições relacionadas ao currículo indica que essas representações, estarão em constante movimento e se configuram como fontes de conflitos na prática, no que diz respeito às ações, os saberes e as identidades profissionais dos professores.

Os enunciados da BNCC a respeito do processo de ensinar/aprender se empenham por tornar neutras as dimensões complexas que contextualizam esse ato. A retórica da Base, através de sua proposição normatizadora de currículo e seu “alinhamento” com outras políticas associadas e correspondentes, “simplifica” esse processo e desconsidera a importância dos processos, ao maximizar o valor dos resultados.

Ao contrário, partimos do entendimento de que a docência se faz pelo contínuo diálogo e reflexão com a ação que se empenha. Essa prática, assim como entendemos as redes discursivas de significação do currículo, se dá na integração de saberes, de influências e proposições mútuas e conflitantes.

Apesar de reconhecermos que a BNCC projeta identidades performáticas nos docentes, tanto no que dizem respeito à retórica quanto às estratégias da política, essas identidades não se reduzem a isto. Diversa e simultaneamente, são construídas no cotidiano da escola e em suas ações como também a partir das autonarrativas, crenças, (in) certezas e esperanças dos atores da prática.

Entendemos que ao supervalorizar a apropriação das competências e habilidades, políticas educacionais como a BNCC diminuem os destinos e valores educativos. Com base em Franco (2012) vemos que, através desta lógica, a prática pedagógica assume um papel de apenas racionalizar ações para qualificar a eficiência do ensino, a partir de uma perspectiva instrumental.

Os reflexos disso podem ser percebidos no plano da formação docente. Ela, por sua vez, “vai significando cada vez mais a preparação metodológica do

professor e cada vez menos um campo de investigação sistemática da realidade educativa” (LIBÂNEO, 1998, p. 126 apud FRANCO, 2012, p. 167).

A proposta de Base Nacional Comum para Formação de Professores, recentemente (dezembro de 2018) anunciada pelo MEC, pode ser um exemplo disso. Um grupo de entidades acadêmicas e educacionais¹³ publicou uma nota a respeito da política denunciando mais uma proposta imposta sem debate. O grupo questiona a necessidade de uma nova diretriz para a formação de formação, argumentando sobre a existência das DCN de 2016, a qual foi aprovada pelo CNE, tendo tido amplo debate da sociedade.

Essa nova BNC-Professores, segundo informações disponibilizadas pelo MEC, baseia-se em três eixos norteadores tanto da formação inicial e continuada dos docentes: conhecimento, prática e engajamento. Além disso, são previstas mudanças no tempo de formação e a BNCC é tomada como referência dessas ações.

Cabe-nos destacar que se a formação de professores não estiver vinculada a uma “intencionalidade, a uma política, a uma epistemologia, a pesquisas aprofundadas dos saberes pedagógicos”, ela pode “caracterizar uma concepção extremante pragmatista, reprodutivista, tecnista da ação docente” (FRANCO, 2012, p. 167).

Esse é um quadro que exige contínua reflexão e criticidade. Os efeitos de uma política educacional, curricular ou para formação de professores não estão postos nem podem ser controlados pelos textos e legisladores. Elas repercutem nas práticas, nos cotidianos e nas relações interpessoais. E por isso, análises que se empenhem em investigar, refletir e problematizar sobre as trajetórias e rumos dessas políticas torna-se cada vez mais necessárias.

Registramos aqui que não opomos às referências curriculares ou documentos oficiais. Mas, argumentamos que elas devem ser assumidas enquanto esboços para as ações desenvolvidas nos cotidianos escolares. Defendemos que tais projetos sejam construídos tomando como centro os atores da prática – os professores, os

¹³ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBIO), Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM).

quais devem, de forma efetiva, desenvolver e refletir sobre os processos educativos e conseqüentemente, pedagógicos, a partir de seus contextos particulares.

Privilegiamos o compositor paraibano, Flávio José, em epígrafe, por concordar com sua profunda análise sobre a natureza das coisas. Assim como a “lagarta rasteja até o dia em que cria asas”, continuamos a acreditar que, mesmo em meio às amarras políticas e econômicas tratadas ao longo desta tese, há de existir uma educação que seja esperançosa e emancipatória.

7. REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Teresa; PERONI, Vera. A formação das novas gerações como campo para os negócios? *In*: AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO Luiz Fernandes (orgs). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018, p. 49-54.

AGUIAR, Márcia Ângela. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *In*: AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO Luiz Fernandes (orgs). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018, p. 8- 22.

AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO Luiz Fernandes. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

AGUIAR, Márcia *et al.* Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação e Sociedade* [online]. vol.27, no.96, out. 2006, p.819-842. Disponível <<http://www.scielo.br/>> Acesso em: 07 dez. 2018.

ALBINO, Ângela Cristina Alves. *Autonomia Curricular em enunciação política: significações docentes*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

ALBINO, Ângela Cristina Alves; ROCHA, Nathália Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Currículo em Disputa Política: contextos interdiscursivos de Produção da Base Nacional Comum Curricular. *In*: ROCHA, Vagda e SALVINO, Francisca. Currículo e formação docente: múltiplos diálogos, Appris, 2018.

ALBUQUERQUE, Larissa Cavalcante de. ROCHA, Nathalia Fernandes Egito. Profissionalização docente e avaliação externa: um estudo de caso sobre os impactos do prêmio escola nota 10. *Revista Trama*. V. 14, nº. 33, p. 25 – 36, 2018.

ALVES, Nilda e OLIVEIRA, Inês Barbosa. Ensinar e aprender/ “*aprenderensinar*”: o lugar da teoria e da prática em currículo. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.). *Temas da Pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012

ARAÚJO, Maria José de. *Religiões afro-brasileiras: em um debate a partir da Base Nacional Comum Curricular*. 2016. 25 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em História e Cultura Africana e Afro-brasileira) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó, 2016.

AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* [S.l.]: Arizona State University, v. 24, n. 24, p. 1-18, 2016.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, Porto Alegre, v. 1, n. 2, 2001.

BALL, Stephen J. *Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, Stephen J. *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, Stephen. J. *La Micropolítica de la escuela*. Madrid: Paidós; MEC, 1989.

BOGDAN, R., BLIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *Lições da aula*. São Paulo: Ática, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: UNESP, 2004. 86 p.

BOURDIEU, Pierre. *Sobre o Estado*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BRASIL, LDB. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 26 dez. 2018.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2018.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Segunda versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2018.

BRASIL. *Conselho Nacional de Educação*. Câmara de Educação Básica. Resolução no 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, DF, 14 jul. 2010.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: 5 de outubro de 1988. Brasília. DF. 1988. Disponível em: <www.mec.gov.br/legis/default.shtm>. Acesso em: 04 dez. 2018.

BRASIL. IBGE. *Censo demográfico da população de João Pessoa*, 2016. População. IBGE, 2018. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/joao-pessoa/panorama>>. Acesso em: 19 dez. 2018.

BRASIL. IBGE. *Censo demográfico da população de João Pessoa*, 2017. População. IBGE, 2018. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/joao-pessoa/panorama>>. Acesso em: 19 dez. 2018.

BRASIL. *Lei n.º 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2018.

BRASIL. *Lei nº 13.415*, de 16 de Fevereiro de 2017. Estabelece a nova reforma do Ensino Médio. Brasília, 26 fev. 2017. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 04 dez. 2018.

BRASIL. *Lei nº 8.069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acessado em: 07 de dez. 2018.

BRASIL. *Resolução CNE/CP Nº 2*, de 22 de dezembro DE 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/53031-resolucoes-cp-2017>>. Acesso em 26 dez. 2018.

BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. Campinas: Papirus, 1996.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. Diferença pura de um pós-curriculo. In: LOPES, Casimiro;

MACEDO, Elizabeth. *Curriculos: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *et al. Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Perspectivas para a educação em 2018. *Jornal da ciência* (versão impressa), nº 779, março a abril de 2018.

CURY, Jamil Carlos. A Educação básica como direito. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008

DEBUS, Mary. *Manual de excelência em pesquisa por meio de grupos focais*. Washington: Academia de Desenvolvimento Educacional, 1997.

DESLAURIERS, J.-P.; KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p.127-53.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

EDUARDO, Geferson. *O corpo na segunda versão da Base Nacional Comum Curricular*. 2016. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2016.

ESCARIÃO, Gloria. *Globalização e a homogeneização do currículo no Brasil*. 2006, 151f. Tese (Doutorado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, 2006.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora UNB, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. *Linguagem e poder*. Nova York: Longman, 1989.

FAVERO, Suélen Brancher. *A Base Nacional Comum Curricular e o currículo da educação infantil*. 2016. 62 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2016.

FORMOSINHO, J. *Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto, Portugal: Ed. Porto, 2009.

FOUCAULT, M. *A Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 21ª Edição- São Paulo. Editora Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Helena Costa de. Reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, Dezembro, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina. *A produção da pesquisa em educação no Brasil e suas implicações sócio-político-educacionais: uma perspectiva da contemporaneidade*. Campinas, 2000. Trabalho apresentado na III conferência de pesquisa sociocultural.

GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro 2005.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GEGLIO, Paulo César. Políticas públicas de formação continuada para professores: um estudo de cursos realizados a partir de propostas licitatórias. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 231-257, jan./mar. 2015.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENO-SACRISTÁN, J.G.; PÉREZ-GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4a ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GONSALVES, E.P. *Iniciação à pesquisa científica*. Campinas, SP: Alínea, 2001.

GOODSON, I. F. *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, I. F. *Currículo de Aprendizagem e Política de Vida*. Londres e Nova York: Routledge, 2005.

GOODSON, I. F. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON, Ivor F. *As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas*. Tradução de Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ, vozes, 2008.

HAMILTON, David. Sobre as origens do termo classe e curriculum. *Teoria e Educação*, v. 6, Porto Alegre, Pannonica, 1992.

<http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao>

HYPOLITO, A. M. AITA IVO, Andressa. Políticas curriculares e sistema de avaliação: efeitos sobre o currículo. *Revista e-Curriculum*, vol. 11, núm. 2, agosto, 2013, pp. 376-392.

HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, estado e regulação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010.

HYPOLITO, Á. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. *Educ. Sociedade*, 2011.

HYPÓLITO, A. M. Políticas curriculares, estado e regulação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.

HYPOLITO, A. M. *Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1999, p. 81-100.

INEP - *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://inep.gov.br/dados/consulta-matricula>>. Acesso em: 04 dez. 2018.

LIBÂNEO, José Calos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação).

LIMA, Taíssa Santos de. *Formação de professores/as: uma análise da formação continuada a partir da proposta de formação permanente de educadores/as em Paulo Freire*. 2015, 143f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

LOPES, A. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LOPES, A. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*. Nº 26, Maio/Jun /Jul /Ago, 2004.

LOPES, A. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: Ed. Uerj, 2008.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. O Pensamento curricular no Brasil. In: _____. (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-54.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de Currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006

LYOTARD, J. *A condição pós-moderna*. 6. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014.

MACEDO, Elizabeth. *Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino*. Cadernos de Pesquisa v.42 n.147 p.716-737 set./dez. 2012.

MACEDO, Elizabeth. *CURRÍCULO: Política, Cultura e Poder*. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006.

MACEDO, R. S. *Atos de currículo, formação em ato?* Ilhéus: EDITUS, 2012.

MACEDO, R. S. ATOS DE CURRÍCULOS: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 427-435, set./dez. 2013.

MACEDO, R. S. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MAIA, Angélica Araújo de Melo. *Educação para a cidadania no Ensino Médio: uma aproximação das articulações discursivas de alunos, docentes e documentos curriculares no âmbito da sociologia*. 2014. 223f. Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

MAINARDES, J. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. “Faz sentido ainda hoje o conceito de transferência educacional?” In: Moreira, A.F.B. (org.) *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999, p. 11-28.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Currículo, cultura e formação de professores*. Educar, Curitiba: editora da UFPR, n. 17, p. 39-52. 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Em busca da autonomia docente nas práticas curriculares no Brasil. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S e PACHECO, José Augusto. *Currículo, Didática e Formação de Professores*. 1 ed. Campinas, SP. Papirus, 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tadeu Tomaz da (Orgs.) *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, Antônio Flávio. *Currículo e programas no Brasil*. 8. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

MOREIRA, Maria Elisa Rodrigues. O desafio de tecer em conjunto: complexidade e transdisciplinaridade. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*. Canoas, v. 21, n. 1, jan. jun. 2016

NÓVOA, A. (org.). *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, Antônio (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2º ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, D. A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, 2006.

PEREIRA, M. Z. C. Uma análise avaliativa: o ‘outro’ do currículo e os currículos ‘outros’. In: PEREIRA, M. Z. C.; LIMA, I. S. (Orgs.). *Currículo e políticas educacionais em debate*. Campinas: Alínea, 2012.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa (Org.) *Currículo e Autópoiése*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. 57p.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. A Centralidade da pluralidade Cultural nos debates contemporâneos. *In: Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, - Vol. 9, N. 2, (169-184) dezembro, 2009a.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. A centralidade da Pluralidade Cultural nos Debates Contemporâneos no campo do currículo. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 9, n. 2, p. 169-184, Jul/Dez, 2009c.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Políticas e Práticas Curriculares em Tempo de Globalização. *Temas em Educação*, v. 15, p. 13-22, 2006.

PERONI, Vera Maria Vidal. CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação: projetos e disputa. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

POPKEWITZ, T. S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. *In: T. T. Silva (org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, p. 173-210, 1994.

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. *In: NOVOA, Antônio. Os professores e sua formação*. Lisboa: Quixote, 1992.

POPKEWITZ, T. S. *Reforma educacional: uma política sociológica*. Poder e conhecimento em educação. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POPKEWITZ, Thomas S.; FENDLER, Lynn (Org.). *Teorias críticas na educação: mudando os terrenos do conhecimento e da política*. Nova York: Routledge, 1999.

RAMALHO, Betânia Leite e NUÑEZ, Isauro Beltrán. Formação, representações e saberes docente: elementos para se pensar a profissionalização dos professores. Campinas, SP : Mercado de Letras; Natal, RN : UFRN 2014.
Revista de Educação, Ciência e Cultura (ISSN 2236-6377)

RIBEIRO, M. M. G.; GUEDES, N. C. Fragmentos de histórias sobre ser docente: uma abordagem histórico-crítica de pesquisa. *In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; RIBEIRO, M. M. G.; FERREIRA, M. S. Pesquisa em Educação – Múltiplos olhares*. Brasília: Liber Livro, 2007, p. 97-117.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito. *Base Nacional Comum Curricular e Micropolítica: analisando fios condutores*. 2016..190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. O que dizem sobre a BNCC? Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2010 a 2015. *Espaço do Currículo*, v.9, n.2, p. 215-236, maio a agosto de 2016.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho. Construindo a profissionalização docente. Editora Universitária, João Pessoa, 2003.

RODRIGUES, Vivian Aparecida da Cruz. *A Base Nacional Comum Curricular em questão*. 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, Luiz Heron et al. *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996. p.34-58.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estud.* – CEBRAP, nº.79 São Paulo Nov. 2007.

SANTOS, B.S. Um discurso sobre as ciências. 7º Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L, H, AZEVEDO, J C., SANTOS, E, S. (org.). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre. Sulina. 1996

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações*. 11º.ed. Campinas, SP: autores associados, 2011.

SILVA PEREIRA, Rodrigo. *A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE*. Tese de Doutorado –Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. GENTILI, Pablo. *Escola S.A.* Brasília. Ed. CNTE. 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOEK, I. C.; MAINARDES, J. *Base Nacional Comum Curricular - BNCC: levantamento de publicações (2014-2017)*. Ponta Grossa: UEPG, 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Jefferson_Mainardes>. Acesso em 9 dez. 2018.

SOEK, Isabelli Cristine. *Base nacional comum curricular (BNCC): levantamento de publicações (2014-2017)*. 2017. 88 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

SOUSA JUNIOR, L. *No meio da travessia: breves narrativas sobre gestão municipal da educação*. 1. ed. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017. v. 1. 226p.

SOUZA, Gessica Mayara de Oliveira. *Base Nacional Comum Curricular: análises sobre as influências, disputas e negociações no processo de sua construção*. João Pessoa: UFPB, 2017, p. 57. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, .

SUSSEKIND, Maria Luiza. As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1512 - 1529 out./dez. 2014.

TYLER, Ralph Winfred. *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. Trad. Leonel Vallandro, 7. ed. Porto Alegre – Rio de Janeiro: Globo, 1983.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Caracterização das escolas

A partir dos dados disponibilizados pelo INEP (IDEBESCOLA, 2018), buscamos caracterizar as escolas selecionadas, destacando: número de matrículas (regular e em tempo integral), número de profissionais, nível socioeconômico, modalidades oferecidas e nota do IDEB.

Tabela 1 - Caracterização da Escola A ESCOLA A			
Matrículas	329		
Matrículas em tempo integral	121		
Turmas	12		
Turmas multi	0		
Turnos de funcionamento	2		
Salas de aula	8		
Docentes	16		
Auxiliares/ monitores/ tradutores de Libras	5		
Total de funcionários	48		
Nível socioeconômico	Nível 2		
Modalidades oferecidas	Anos iniciais do Ensino Fundamental		
IDEB	Ano	Meta	Nota
	2007	3,4	4,0
	2009	3,7	4,6
	2011	4,2	5,2
	2013	4,4	5,1
	2015	4,7	4,9

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Tabela 2 - Caracterização da Escola B

ESCOLA B			
Matrículas	390		
Matrículas em tempo integral	150		
Turmas	17		
Turmas multi	0		
Turnos de funcionamento	3		
Salas de aula	10		
Docentes	17		
Auxiliares/ monitores/ tradutores de Libras	5		
Total de funcionários	51		
Modalidades oferecidas	Pré-escola; Anos Iniciais do Ensino Fundamental; EJA		
Nível socioeconômico	Médio		
IDEB	Ano	Meta	Nota
	2007	2,6	3,8
	2009	2,9	4,0
	2011	3,4	5,1
	2013	3,7	5,2
	2015	4,0	5,0

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Tabela 3 - Caracterização da Escola C

ESCOLA C	
Matrículas	525
Matrículas em tempo integral	100
Turmas	20
Turmas multi	0
Turnos de funcionamento	3
Salas de aula	11
Docentes	30
Auxiliares/ monitores/ tradutores de Libras	4
Total de funcionários	106
Modalidades oferecidas	Pré-escola; Anos Iniciais do Ensino Fundamental; EJA

Nível socioeconômico	Médio		
IDEB	Ano	Meta	Nota
	2007	3,2	3,4
	2009	3,5	4,2
	2011	3,9	5,0
	2013	4,2	4,9
	2015	4,5	4,5

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

APÊNDICE B – Caracterização dos participantes por escola

ESCOLA A				
PARTICIPANTE (DOCENTE)	GÊNERO	IDADE	TEMPO DE INGRESSO NA ESCOLA	FORMAÇÃO
PA1	Feminino	Entre 51 e 60	07 anos	Especialização
PA2	Feminino	Entre 31 e 40	10 anos	Especialização
PA3	Masculino	Entre 31 e 40	01 mês	Especialização
PA4	Feminino	Entre 31 e 40	07 anos	Ensino Superior
PA5	Masculino	Entre 51 e 60	15 anos	Ensino Superior

ESCOLA B				
PARTICIPANTE (DOCENTE)	GÊNERO	IDADE	TEMPO DE INGRESSO NA ESCOLA	FORMAÇÃO
PB1	Feminino	Entre 31 e 40	04 anos	Mestrado
PB2	Feminino	Entre 41 e 50	05 anos	Ensino Superior
PB3	Feminino	Menos de 30	04 anos	Especialização
PB4	Feminino	Entre 51 e 60	11 anos	Mestrado
PB5	Feminino	Entre 31 e 40	09 anos	Mestrado
PB6	Feminino	Entre 31 e 40	11 anos	Mestrado

ESCOLA C				
PARTICIPANTE (DOCENTE)	GÊNERO	IDADE	TEMPO DE INGRESSO NA ESCOLA	FORMAÇÃO
PC1	Masculino	Entre 31 e 40	07 anos	Ensino Superior
PC2	Masculino	Entre 51 e 60	04 anos	Especialização
PC3	Masculino	Entre 31 e 40	04 anos	Mestrado
PC4	Feminino	Entre 31 e 40	03 anos e meio	Mestrado