

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDOC
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

JOELMA DE SOUSA LEMOS

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): O CONTEXTO DA PRÁTICA
EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE ARACATI-CE**

MOSSORÓ

2020

JOELMA DE SOUSA LEMOS

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): O CONTEXTO DA PRÁTICA
EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE ARACATI-CE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, como requisito para a obtenção ao título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marcia Betania de Oliveira

MOSSORÓ

2020

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

**Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

L557b Lemos, Joelma de Sousa

Base Nacional Comum Curricular (BNCC): o contexto da prática em escolas públicas de ensino médio no município de Aracati-CE. / Joelma de Sousa Lemos. - Mossoró-RN, 2020.

155p.

Orientador(a): Profa. Dra. Marcia Betania de Oliveira.
Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação).
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Políticas de Currículo. 2. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 3. Ensino Médio. 4. Ciclo de Políticas. 5. Contexto da prática. I. Oliveira, Marcia Betania de. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

JOELMA DE SOUSA LEMOS

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): O CONTEXTO DA PRÁTICA
EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE ARACATI-CE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, como requisito para a obtenção ao título de Mestra em Educação.

Dissertação apresentada e aprovada em _____ de _____ de 2020 pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marcia Betania de Oliveira - Presidente
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Profa. Dra. Rosanne Evangelista Dias - Membro Externo
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Profa. Dra. Meyre Ester Barbosa de Oliveira - Membro Interno
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos – Membro Externo Suplente
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/POSENSINO

Profa. Dra. Arilene Maria Soares de Medeiros – Membro Interno Suplente
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Aos meus pais: por me terem dito constantemente que a educação era o maior bem que poderiam me deixar; por sempre me terem dito que o saber nunca seria retirado de mim; por me fazerem acreditar nessa verdade, quando sequer eu tinha maturidade para compreendê-la. Nunca foi um discurso eloquente, nem poderia ter sido, mas era dito com uma crença tão profunda, que fiz dele meu ideal de vida. Agradecer-lhes- ei eternamente!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, Senhor da vida e fonte de todo o conhecimento, pela minha existência, pela minha família, pelo meu trabalho e por me permitir iniciar e concluir essa pesquisa. A vós Senhor, toda honra e toda glória!

À Jamile, minha filha amada, por ser luz constante em minha vida, por trazer alegria e inspiração aos meus dias. Filha, em seus dez anos de existência, você nem sempre compreendeu a minha falta de tempo para estar com você e me cobrou muito por isso! Mas havia uma delicadeza, um querer bem tão profundo contido em suas palavras que me mostravam a grandeza do amor que nos une. Te amo, filha!

Ao Fábio Jean, companheiro de uma vida inteira, pela história que construímos juntos, pela nossa cumplicidade, por partilhar comigo seu conhecimento, pelas discussões mantidas em torno das questões da pesquisa, por vibrar com as minhas conquistas, por me incentivar a ir além. Gratidão!

Aos meus queridos irmãos, Joselina, Maria José e Sousa, porque sei que posso contar com vocês em qualquer tempo e em qualquer situação. Foi confiando na solidez dos laços que nos une, que me senti segura, quando tive que me ausentar de casa ao longo desse processo. Saber disso não tem preço. A vocês, minha gratidão!

À minha orientadora, Marcia Betania, por ter sido presença constante ao longo desses dois anos de aprendizado, partilhando saberes, sugerindo caminhos, questionando certezas. Sua orientação sempre firme e competente tornou mais suave as dificuldades encontradas no caminho. Tê-la como minha orientadora foi um duplo privilégio: conheci uma grande profissional e convivi com um ser humano incrível. Gratidão por tudo!

À Meyre Ester e Rosanne Dias, pela disponibilidade de participar desse momento, pela generosidade de ler e discutir comigo esse trabalho. Sinto-me honrada em tê-las em minha banca de defesa. À vocês, minha gratidão!

Aos Professores do Mestrado em Educação, Arilene, Allan, Canindé, Marcia Betania, Meyre Ester, porque em tempos de ataques à universidade pública e aos seus profissionais é necessário destacar a luta cotidiana de cada um na busca de construir um ensino superior de qualidade, apesar da escassez de recursos e do não reconhecimento da ciência e da pesquisa como estratégias fundamentais para a construção de um país soberano. Obrigada por não desistirem dessa luta, que é de todos nós. Aprendi muito com cada um de vocês. Por tudo, sou-lhes grata!

Ao Grupo de Pesquisa Contexto, pelos momentos de discussão, pela partilha de saberes, oportunidades nas quais aprofundi a perspectiva teórica dessa pesquisa. Nossos encontros foram sempre muito proveitosos. Gratidão pela acolhida e pelo aprendizado proporcionado!

À secretária do Mestrado em Educação, Adiza, pela delicadeza do trato, pela presteza no atendimento, pela disponibilidade em ajudar sempre que precisei ir à secretaria tratar de questões relacionadas à minha vida acadêmica. Gratidão por tudo!

À turma de mestrandos do POSEDUC/2018, em especial aos docentes da Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, porque vivemos juntos alegrias, desafios, dúvidas, incertezas, e tantas vezes acolhemos uns aos outros quando nos sentíamos frágeis, quando precisávamos de um incentivo, de alguém que simplesmente dissesse: “você vai conseguir”! Guarda-los ei nas minhas memórias!

À minha amiga, Valnice, por me ensinar a encarar a vida com leveza, por me fazer rir nos momentos mais impensáveis, por me incentivar a fazer o Mestrado e estar junto ao longo do caminho, pelas leituras partilhadas, pelas sugestões. Por tudo, minha gratidão.

À amiga Joseni Soares, por ter acelerado os trâmites necessários ao meu afastamento do trabalho e se empenhado, pessoalmente, para que a minha licença saísse o mais rápido possível. Sua ajuda foi fundamental. Por tudo, receba a minha gratidão!

Ao amigo Helyab Lucena, por adequar o meu texto às normas da ABNT, pelas vezes em que, mesmo diante do tempo exíguo, nunca me disse não. Sei que nessas ocasiões nossa amizade prevaleceu. A você, minha gratidão!

Aos professores e gestores das escolas da pesquisa, por terem aceito o convite para participar desse trabalho, por se mostrarem disponíveis e acessíveis em nossos contatos, pela riqueza das discussões construídas, por me permitirem aprender com vocês. Gratidão!

Aos senhores Franklin e Célio, por terem me conduzido às aulas do mestrado. Sempre me senti segura em nossas viagens, pois sabia da competência e responsabilidade de vocês. Gratidão pelo carinho e pela atenção que me dedicaram!

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Investiga como essa política está sendo produzida em/por escolas de Ensino Médio Regular do município de Aracati/CE. Destaca como os sujeitos atribuem sentidos a essa política, como discursos em torno da produção dessa Base circulam nas escolas e os possíveis desdobramentos que produzem no currículo das unidades de ensino em pauta. Com base na abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1998), questiona uma visão estadocêntrica de constituição das políticas e entende a sua produção de forma cíclica e em múltiplos contextos. Em diálogo com Lopes e Macedo (2011), Lopes (2015, 2017, 2018), Macedo (2018), Oliveira (2017), defende que o conhecimento expresso na política de currículo precisa estar imerso em um sistema de significados para que seu sentido seja apreendido pelos sujeitos, e questiona a centralidade curricular da BNCC, cuja pretensão é a formação de identidades fixas. Compreende que no contexto da prática as políticas são interpretadas e recriadas pelos atores locais e sofrem mudanças significativas, dados os movimentos de negociação, de lutas e de resistências. Trata de uma pesquisa qualitativa, cuja produção dos dados sobre a BNCC ocorreu no contexto escolar, privilegiando saberes e fazeres que caracterizam a práxis dos seus profissionais. A pesquisa tem como participantes professores e gestores efetivos de duas escolas estaduais de Ensino Médio (EEM) regular, situadas no município de Aracati/CE. A produção de dados foi realizada mediante organização de três Grupos Focais e análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas investigadas para perceber, através do acesso a esses discursos e documentos presentes no contexto da prática, como as escolas significam/traduzem a política da BNCC. Considera que novos sentidos continuam sendo produzidos no contexto da prática em relação à BNCC e outras disputas por hegemonia estão em cena, o que impacta na política que está sendo construída por esses sujeitos nessas instituições. Nesse sentido, a proposta de flexibilização curricular para o alinhamento do currículo à BNCC e aos itinerários formativos está sendo construída a partir de movimentos de negociação, de lutas e de resistências e há um processo fluído de produção de sentidos sobre os itinerários formativos que mantêm relação com as condições de trabalho e a identificação dos docentes.

Palavras-chave: Políticas de Currículo. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ensino Médio. Ciclo de Políticas. Contexto da prática.

ABSTRACT

This research has as its object of study the National Common Curricular Base (NCCB). It investigates how this policy is being produced in / by Regular High Schools in the municipality of Aracati / CE. It highlights how the subjects attribute meanings to this policy, how discourses around the production of this Base circulate in schools and the possible consequences that they produce in the curriculum of the teaching units in question. Based on Ball and Bowe's (1998) policy cycle approach, it questions a state-centric view of the constitution of policies and understands their production cyclically and in multiple contexts. In dialogue with Lopes and Macedo (2011), Lopes (2015, 2017, 2018), Macedo (2018), Oliveira (2017), argues that the knowledge expressed in curriculum policy needs to be immersed in a system of meanings so that its meaning be apprehended by the subjects, and questions the curricular centrality of NCCB, whose intention is the formation of fixed identities. It understands that in the context of practice, policies are interpreted and recreated by local actors and undergo significant changes, given the movements of negotiation, struggles and resistance. It is a qualitative research, whose production of data on the NCCB occurred in the school context, privileging knowledge and practices that characterize the praxis of its professionals. The research has as participants, teachers and effective managers of two state high schools (EEM) regular, located in the city of Aracati / CE. The production of data was carried out through the organization of three Focus Groups and analysis of the Political Pedagogical Project (PPP) of the investigated schools in order to perceive, through access to these speeches and documents, present in the context of practice, how schools mean / translate the policy of the BNCC. He considers that new meanings continue to be produced in the context of the practice in relation to the BNCC and other disputes for hegemony are on the scene, which impacts on the policy being built by these subjects in these institutions. In this sense, the proposal for curricular flexibility to align the curriculum with the NCCB and the training itineraries is being built from negotiation movements, struggles and resistance and there is a fluid process of producing meanings on the training itineraries that maintain a relationship working conditions and the identification of teachers.

Keywords: Curriculum Policies. National Common Curricular Base (NCCB). High school. Policy Cycle. Context of Practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Campo de experiências na Educação Infantil.....	30
Quadro 2	Unidades Temáticas/Ensino Fundamental/Ciências/ 1º ano.....	31
Quadro 3	Estrutura da descrição das habilidades na BNCC.....	32
Quadro 4	Produções selecionadas para a análise - Portal de Periódicos CAPES...	39
Quadro 5	Tipificação das escolas, função dos participantes, denominação atribuída na pesquisa, área de conhecimento em que atuam, disciplina de formação e grau de escolaridade dos investigados.....	69

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Projeção das metas nacionais para o IDEB.....	24
Tabela 2	PISA: Projeções de Média dos resultados de Matemática, Leitura e Ciências.....	25
Tabela 3	Indicadores de matrícula, aprovação, reprovação e abandono da escola X no triênio 2017-2019.....	102
Tabela 4	Indicadores de matrícula, aprovação, reprovação e abandono da escola Y no triênio 2017-2019.....	102
Tabela 5	Resultados do SPAECE nas disciplinas de Português e Matemática da Escola X, período de referência 2017-2019.....	103
Tabela 6	Resultados do SPAECE nas disciplinas de Português e Matemática da Escola Y, período de referência 2017-2019.....	103
Tabela 7	Quantidade de professores em exercício na docência.....	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Banco de Dados de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPS	Centro de Assistência Psíquico Social
CE	Ceará
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EEM	Escola de Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
GEpR	Gestão Escolar para Resultado
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NASF	Núcleo de Apoio à Saúde da Família
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PFC	Proposta de Flexibilização Curricular
PISA	Programa de Avaliação Internacional de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
POSEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TPE	Todos Pela Educação
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO.	22
2.1	BNCC: FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS E ESTRUTURA.....	26
2.2	A BNCC DO ENSINO MÉDIO E A PROPOSTA DE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR VIA ITINERÁRIOS FORMATIVOS.....	33
2.3	PANORAMA DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A BNCC.....	38
2.3.1	A construção da Base Nacional Comum Curricular.....	41
2.3.2	Significados de Currículo.....	46
2.3.3	BNCC e suas contribuições para a Educação.....	50
2.3.4	Oposição à ideia de Base Nacional Comum Curricular.....	52
3	PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	55
3.1	DA PERSPECTIVA TEÓRICA-METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	56
3.2	PARTICIPANTES E LÓCUS DA PESQUISA.....	68
3.3	PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS.....	70
3.3.1	O Grupo Focal.....	70
3.3.2	O <i>corpus</i> documental da pesquisa.....	79
4	AS INTERFACES GLOBAL E LOCAL NA FORMULAÇÃO E GESTÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	81
4.1	A INFLUÊNCIA DO NEOLIBERALISMO NA FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS.....	83
4.2	AS INTERFACES ENTRE O GLOBAL E O LOCAL: RECONTEXTUALIZANDO AS POLÍTICAS.....	89
4.3	A LÓGICA GERENCIALISTA NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO E SUA IMPLICAÇÃO NA POLÍTICA DE CURRÍCULO.....	91
5	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O CONTEXTO DA PRÁTICA.....	100
5.1	CARACTERIZANDO AS ESCOLAS.....	100
5.2	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: SENTIDOS DE CONHECIMENTO, CURRÍCULO E ENSINO.....	110
5.3	OS DISCURSOS DOS DOCENTES E GESTORES.....	115
6	CONCLUSÃO.....	133

REFERÊNCIAS.....	141
ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DA PESQUISA.....	150

1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa tem como objeto de estudo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e busca responder à seguinte questão: Como gestores e professores significam, no contexto da prática, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio em duas escolas públicas estaduais situadas no município de Aracati/CE? Fomos movidos pela vontade de compreender como os sujeitos atribuem sentidos a essa política, como discursos em torno da produção dessa Base circulam nas escolas e os possíveis desdobramentos que produzem no currículo das unidades de ensino em pauta.

Nessa perspectiva, definimos como objetivo geral investigar como essa política está sendo produzida em/por escolas estaduais de Ensino Médio Regular situadas no município de Aracati/CE. Temos como objetivos específicos problematizar a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e sua proposta de flexibilização curricular via itinerários formativos; discutir o Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe e suas implicações para a análise de políticas educacionais; analisar as interfaces globais e locais em torno da formulação de políticas; e compreender como os profissionais das escolas significam, no contexto da prática, essa Base. Vale destacar que, ao longo dessa pesquisa, referimo-nos à BNCC utilizando termos correlatos como Base, Base Nacional e Base Nacional Comum. A palavra base, quando se refere à BNCC, está grafada sempre com inicial maiúscula e com minúscula, quando empregada com outros sentidos como, por exemplo, ancoragem, sustentação, suporte, dentre outros.

Essa pesquisa integra o projeto Políticas Curriculares e de Gestão em escolas de tempo integral e foi financiada pelo CNPq através da chamada MCTIC/CNPq N.º 28/2018 Universal/Faixa A. O referido projeto (Processo nº 425776-2018/2) propõe investigações em torno de políticas curriculares e de gestão em escolas de tempo integral nos municípios de Mossoró/RN, Aracati/CE e Russas/CE. Entende que esse modelo de escola se apresenta como política educacional que acaba por interferir nas dinâmicas escolares, incidindo, por vezes, em políticas curriculares e de gestão.

O processo de construção da Base tem pautado as discussões sobre a educação brasileira, apoiada na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2008) e na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996 (LDBEN) (BRASIL, 1996) e, mais recentemente, no Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) que elegeu a BNCC como estratégia para o alcance de metas voltadas para a considerada melhoria da qualidade da Educação

Básica. Esse debate tem sido permeado pelo enfrentamento de posições antagônicas que disputam a própria significação do que vem a ser currículo (LOPES, 2015) e, por isso, tem mobilizado diversos atores do campo educacional e da sociedade brasileira para indicar o que todos os estudantes do país precisam saber.

Nosso estudo pretende se distanciar do binário formulação/implementação na análise das políticas educacionais, haja vista que, nessa ótica, “o fazer da política permanece colocado dentro de uma concepção linear, de cima para baixo, e indiferenciada de trabalho como política nas escolas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 16). Essa compreensão da política entende que existe um centro de poder, no qual a política é pensada e formulada, e, posteriormente, transferida para as escolas para serem postas em prática pelos seus profissionais.

Referendados pelos estudos de Ball, Maguire e Braun (2016), nesta pesquisa, concebemos política como “processos discursivos, que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13). Nesse sentido, o fato de os textos da política, como é o caso da BNCC, serem amplamente difundidos e circularem no âmbito das instituições de ensino, diz pouco sobre o que realmente é feito no seu interior em relação às políticas educacionais. Isso ocorre porque, de acordo com Lopes e Macedo (2011), a cultura que circunda as diferentes instituições e as crenças, valores e identidades dos profissionais que nelas atuam reinterpretam essas políticas e “novos sentidos podem ser agregados aos diferentes conceitos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 248).

Essa forma de compreender a política implica repensar a concepção de poder como originária de um centro fixo e vê-la como algo distribuído pelo tecido social em que “o poder é difuso e sem centro, com múltiplos centros contextuais sendo produzidos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 237). Pensar a partir da ideia de relações de poder nos permite conceber a escola e seus atores como agentes produtores de política, portanto “a prática das escolas tende a ser considerada também como um centro decisório e de produção de sentidos para a política” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 237). Essa abordagem tende a desmistificar a ideia de que a política é produzida apenas pelas agências internacionais, pelo Estado e pelos entes que o compõem, restando à escola a implementação das políticas definidas em outros espaços.

A política curricular, como qualquer outra, é significada pelos sujeitos a partir da cultura. Logo, os sentidos de uma BNCC não são dados *a priori*, mas construídos a partir dos sistemas de significação que permeiam as práticas sociais dos profissionais que fazem a

escola. É com base na vivência que os professores definem currículo desta ou daquela forma (LOPES; MACEDO, 2011).

Partindo da premissa de que é através da cultura que os sujeitos constroem suas relações com o mundo, o conhecimento difundido pela política de currículo também precisa estar imerso em um sistema de significados para que seja reconhecido como válido. Lopes (2015), afirma que não há como pressupor a relevância ou não de determinados conhecimentos para os sujeitos fora dos contextos nos quais os mesmos vivem, constroem relações e produzem os sentidos que regem a própria existência.

Neste estudo, compreendemos currículo conforme discussão apresentada por Lopes e Macedo (2011), que o concebem como uma produção cultural, por estar inserido na luta pelos diferentes significados que conferimos ao mundo, “o currículo como tudo, seria cultural, na medida em que funciona como um sistema de significações dentro do qual os sentidos são produzidos pelos sujeitos” (LOPES; MACEDO, 2011, p.186). Portanto, partilhamos com as autoras a ideia que os saberes, os sujeitos e as relações sociais não são fixos, o que justifica problematizar a política curricular de construção de uma BNCC.

O debate em torno dessa questão não é novo. A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 já previam a criação de uma Base Nacional Comum, abrangendo o estudo da Língua Portuguesa, da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política. Esse novo ordenamento legal fez surgir, a partir de meados dos anos 90 do século passado, várias iniciativas curriculares como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997; 1999), de caráter não obrigatório, para serem referência na elaboração do currículo de todas as etapas da Educação Básica. Os Parâmetros, como ficaram comumente conhecidos, foram o instrumento utilizado pelas escolas para a renovação e reelaboração de sua proposta curricular até a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

As DCN (BRASIL, 2011), de caráter obrigatório, têm como objetivo promover a equidade da aprendizagem, garantindo que os conteúdos básicos sejam ensinados a todos os alunos. Nesse documento, o currículo é entendido como um conjunto de valores e práticas, e não uma simples lista de conteúdos; o conhecimento deve ser tratado de forma interdisciplinar e transversal, superando uma abordagem fragmentada e os componentes curriculares foram integrados em áreas de conhecimento.

O tema da construção de uma Base Nacional Comum volta a ganhar força durante o processo de elaboração do III PNE, aprovado em 2014, que previu a BNCC como estratégia

em várias de suas metas. É considerado que, ao estabelecer conteúdos mínimos, associados a direitos e expectativas de aprendizagem, e à adequada progressão dos mesmos, a BNCC trará equidade ao sistema educacional e elevará a qualidade da educação ministrada, favorecendo a democratização do conhecimento e maior justiça social (BRASIL, 2017a).

Subjacente à ideia de definição de um currículo comum nacional há a crença de que os baixos resultados da educação no país são decorrentes da falta de clareza das escolas e dos professores sobre o que ensinar. Esse pensamento é referendado no Movimento pela Base Nacional Comum representado pela Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Natura, Fundação Airton Senna. Outros movimentos representados pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC) e pela Associação Nacional de Pesquisa em Educação e Ciência (ANPED) criticam a própria ideia de uma Base Nacional, alegando que houve pouca discussão com a sociedade, que era necessário incluir mais os docentes da Educação Básica no processo e assegurar a autonomia dos professores (LOPES, 2017).

Percebe-se que, apesar da hegemonização em torno da ideia de currículo comum nacional, algumas vozes contrárias a esse pensamento questionam os fundamentos utilizados na defesa dessa Base e alegam “não ser possível fazer referência a um sentido universal de currículo de qualidade, a uma verdade sobre o que vem a ser o melhor currículo em qualquer contexto” (LOPES, 2015, p. 454).

Essa concepção de currículo parece apontar a intrínseca relação entre poder e conhecimento, entende o último como produção de sentido e afirma ser impossível definir o que é essencial que todos aprendam, dada a inexistência de critérios epistemológicos e científicos para nortear essa escolha (LOPES, 2015).

Uma grande expectativa foi criada no país em torno da definição de uma Base Nacional. A aposta do Ministério da Educação (MEC) é de que, com a universalização do currículo, dar-se-á um passo importante para a melhoria da qualidade da educação brasileira (BRASIL, 2017a). Assim, o MEC articulou uma rede de pessoas e instituições na defesa dessa ideia. Os professores e a sociedade em geral foram chamados a participar do processo por meio de uma consulta pública. No entanto, a contribuição das escolas e dos professores limitou-se ao envio de sugestões sobre os objetivos de aprendizagem, e sobre quais deles deveriam ser acrescentados ou retirados, bem como à adequação dos objetivos à etapa do ensino especificada.

Convém destacar, neste ponto, meu interesse pelo estudo das políticas de currículo a partir da intrínseca relação com as atividades desenvolvidas por mim ao longo de vinte anos

como professora de escola pública em Aracati/CE. E para fazê-lo, peço licença ao leitor para utilizar a primeira pessoa do singular, pois, por se tratarem de memórias, insiro-me, nos próximos parágrafos, em um universo bastante particular.

Meu primeiro contato com a sala de aula foi em uma escola de zona rural com turmas multisseriadas constituídas por alunos de séries diferentes em um mesmo espaço. Tendo concluído apenas o então 2º Grau, fiz o Curso Pedagógico voltado para o magistério das séries iniciais, e me deparei com o desafio de trabalhar com alunos de séries diferentes coexistindo em uma única sala de aula. De imediato, colocou-se para mim a necessidade de selecionar dentre o extenso plano de curso fornecido pela Secretaria Municipal de Educação, os conteúdos possíveis de serem trabalhados naquela realidade.

No que possa pesar a distância desses acontecimentos e com ela a fuga da memória de algumas lembranças acerca do vivido, posso afirmar que os sentidos atribuídos, hoje, por mim, à política curricular não direcionaram o recorte dos conhecimentos presentes no referido plano. Fi-lo sob uma perspectiva meramente instrumental, buscando priorizar dentre aqueles conteúdos os mais necessários em contextos sociais e econômicos fora da escola. Longe de desmerecer o que fiz naquela comunidade carente, onde poucas crianças tinham acesso à leitura e à escrita, percebo o quanto a não problematização da realidade vivida, o não questionamento das relações estabelecidas, empobreceu o feito.

O acesso à universidade, em 1996, foi decisivo para o surgimento de uma profissional mais consciente de sua atuação e, portanto, das questões que subjazem o fazer pedagógico do professor em sala de aula, além de abrir caminho para novos desafios profissionais.

Como afirma Freire (2016), a superação do saber de pura experiência feito para o saber fruto da curiosidade epistemológica é um imperativo necessário à prática educativa. O universo de leituras às quais tive acesso ao ingressar na então Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) trouxe maior solidez à minha práxis. Discussões acerca das perspectivas psicológicas, sociológicas e culturais da educação contribuíram para que minha curiosidade ingênua, paulatinamente, fosse sendo mais crítica. Nesse processo, pude ressignificar o conceito de currículo compreendendo-o, agora, sob outra perspectiva.

Essa consciência adquirida me fez estabelecer relações entre o ensinado na escola e a conjuntura política, social e econômica características daquela época. Perceber que não há neutralidade no conhecimento ensinado na escola, que esse conhecimento transmitido, via currículo, é veículo para a construção de projetos de sociedade específicos, levou-me a problematizar a serviço de que ou de quem estava o meu fazer pedagógico. Assim, sempre

que me via na escola tendo que construir a proposta curricular, o foco não era mais a mera seleção de conteúdos, mas se aqueles conhecimentos reproduziam o sistema vigente ou se permitiam a problematização da realidade instaurada.

Foi como membro do Acompanhamento Pedagógico da Secretaria de Educação do Município de Aracati/CE que, pela primeira vez, percebi que a política de currículo mantinha uma simbiose com o universo cultural dos sujeitos nela implicados. Naquela oportunidade, eu coordenava a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas municipais e tinha como uma das funções acompanhar as reuniões com as comunidades. Nesses encontros, as famílias se posicionavam em relação ao projeto de sociedade, de homem e de conhecimento que deveriam orientar o currículo das unidades de ensino. Foi marcante observar que as escolhas dos participantes estavam diretamente relacionadas com a cultura da localidade. Nos lugares em que a presença do turismo era muito forte, as famílias priorizaram questões como o domínio de uma língua estrangeira e ter boa capacidade de comunicação; por sua vez, membros das comunidades quilombolas como o Cumbe e o Córrego das Ubaranas enfatizaram a preservação e a valorização da cultura local.

A convivência com a normatização da política curricular acompanhou toda minha trajetória na educação, uma vez que, desde 1994, atuo como professora na rede pública. Vivenciei no âmbito da escola a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, participei das formações do PCNs em Ação, das mudanças produzidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e, recentemente, envolvi-me nas discussões de elaboração da Base Nacional Comum Curricular, agora, coordenando a Escola de Ensino Médio Beni Carvalho em Aracati/CE.

Na minha vivência, sempre me inquietaram essas políticas que chegavam à escola e as expectativas que as geravam. Eu me questionava como seria possível implementá-las, se muitas vezes sequer havia condições objetivas para isso. Cito como exemplo a obrigatoriedade, na década de 90, do ensino de uma língua estrangeira, quando as escolas e o sistema municipal não disponibilizavam professores suficientes para atender à demanda. Esses questionamentos me levavam a perceber como essas políticas estavam distantes da realidade da escola e a duvidar dos resultados que pretendiam.

Em decorrência dessas vivências e, principalmente, do destaque dado à BNCC no debate atual sobre a educação brasileira, decidi elegê-la como objeto de estudo na minha pesquisa de mestrado. Tendo clareza quanto à escolha por esse objeto de pesquisa, decidi cursar como aluna especial, na UERN, as disciplinas “Políticas Públicas de Educação” e

“Gestão Educacional em contextos locais”, a fim de me familiarizar com as discussões recentes da academia em relação às políticas educacionais e como forma de preparação para essa etapa de minha formação acadêmica.

Nesse contexto, participei do Seminário de Estudos sobre Políticas e Gestão da Educação, no qual uma das atividades foi a apresentação de todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), suas respectivas linhas de pesquisa, principais teóricos trabalhados e temas de interesse. O evento foi decisivo para que eu vinculasse minha pesquisa tanto à linha Políticas e Gestão da Educação quanto ao POSEDUC, uma vez que a referida linha concentra os estudos nas políticas educacionais em curso nos entes da federação e nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Já a área de concentração do POSEDUC dá ênfase aos processos formativos em contextos locais, o que possibilita investigar relações entre as políticas educacionais e as múltiplas iniciativas que, a partir delas, se desenvolvem nos microespaços em que essa ação acontece.

Apresentada minha justificativa pelo objeto de estudo e sua implicação com a temática, apontamos nos próximos capítulos a perspectiva teórica que orienta a pesquisa. Destacamos, inicialmente, nosso entendimento do processo cíclico de constituição das políticas através da abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball a partir dos trabalhos de Ball (2004), Ball, Maguire e Braun (2016), Mainardes (2006), Paiva, Frangela e Dias (2006), Lopes e Macedo (2011) e Santos e Oliveira (2013). Em seguida, manifestamos nossa concepção de que o conhecimento expresso na política de currículo precisa estar imerso em um sistema de significados para que seu sentido seja apreendido pelos sujeitos, pois a política de currículo é a expressão da cultura que permeia os diversos contextos nos quais as pessoas constroem suas identidades, concepção oposta à centralidade curricular da BNCC, cuja pretensão é a formação de identidades fixas. Nesse momento, recorreremos aos trabalhos de Lopes e Macedo (2011), Lopes (2015; 2017; 2018; 2019), Macedo (2018), Oliveira (2017) e Mendonça, Rodrigues e Linhares (2017). Apresentamos, ainda, algumas considerações sobre o documento da Base para fazer um contraponto entre o significado de currículo nele expresso e aquele com o qual operamos nessa pesquisa.

Concluída a introdução desse estudo, apresentamos a sua organização. O segundo capítulo tem como objetivo problematizar a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e a sua proposta de flexibilização curricular via itinerários formativos. Em um primeiro momento, tendo como referência o documento da Base, discutimos os fundamentos pedagógicos da BNCC e a sua estrutura para as três etapas da Educação Básica. Em um

segundo momento, nosso foco é a BNCC do Ensino Médio e o modelo de flexibilização curricular proposto para essa etapa da educação básica. Por fim, apresentamos a revisão de literatura, que realizamos no intuito de mapear e analisar produções acadêmicas sobre a BNCC

No terceiro capítulo, discutimos o Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe e suas implicações para a análise de políticas educacionais. Inicialmente, destacamos a abordagem da pesquisa e as razões de sua escolha. Em seguida, discutimos o Ciclo de Políticas de Ball e Bowe e a nossa compreensão acerca de currículo a partir dos teóricos que orientam nosso trabalho. Por fim, descrevemos os participantes e o *lócus* da pesquisa, os procedimentos de construção de dados bem como a relação destes com o nosso objeto de estudo.

No quarto capítulo, analisamos as interfaces globais e locais em torno da formulação de políticas educacionais em três seções. Na primeira, destacamos o processo de internacionalização das políticas e os novos atores sociais que ganham destaque na sociedade global. Na segunda seção, analisamos as interfaces entre o global e o local, destacando o processo de recontextualização. Na última, discorremos sobre o predomínio das estratégias do novo gerencialismo nas políticas através do conceito de performatividade e as implicações que essa cultura traz para o currículo.

No quinto capítulo, buscamos compreender como os profissionais das escolas significam a BNCC no contexto da prática. Apresentamos, inicialmente, a caracterização das escolas, visando destacar aspectos contextuais das instituições de ensino. Em seguida, analisamos os PPPs das unidades de ensino para compreendermos como conhecimento, currículo e ensino são significados nesse documento. Na última seção, através das falas dos gestores e docentes, destacamos como os profissionais das escolas significam a BNCC no contexto da prática.

Considerando que as políticas de currículo são compreendidas na pesquisa de forma descentralizada e provisória, apresentamos nas considerações finais os achados da discussão sobre essa política.

2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO

Este capítulo tem como objetivo problematizar a BNCC do Ensino Médio e sua proposta de flexibilização curricular via itinerários formativos. Em um primeiro momento, tendo como referência o documento da Base, discutimos os fundamentos pedagógicos da BNCC e a sua estrutura para as três etapas da Educação Básica para termos uma compreensão global dessa política. Em um segundo momento, nosso foco é a BNCC do Ensino Médio, e o modelo de flexibilização curricular proposto para essa etapa da educação básica, para que possamos estabelecer diálogos entre a Base e as finalidades dessa etapa de ensino proposta na LDB 9.394/96 no sentido de perceber aproximações ou distanciamentos entre esses textos. Por fim, apresentamos a revisão de literatura, que realizamos no intuito de mapear e analisar produções acadêmicas sobre a BNCC.

Desde a Constituição Federal de 1988, passando pela LDB de 1996 e mais recentemente pela elaboração do PNE em 2014, a defesa de elaboração de uma Base se fez presente mediante utilização de nomenclaturas como formação básica (BRASIL, 1988), conteúdos mínimos (BRASIL, 1996) e direitos e objetivos de aprendizagens e desenvolvimento (BRASIL, 2014).

Esses textos políticos reforçam a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular para a educação básica tendo como argumento aglutinador a ideia de que uma BNCC, ao pormenorizar as aprendizagens essenciais à formação de todos os estudantes, é imprescindível para um salto de qualidade na educação brasileira.

Essa ênfase na centralização curricular associa a qualidade da educação ao controle do que é ensinado nas escolas e posteriormente mensurado através das avaliações externas. Não é à toa a recorrência à divulgação de resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e de dados de avaliações internacionais como o PISA para reforçar a retórica em prol da Base.

Antes de discorrer sobre como esse discurso de centralização do currículo foi se constituindo na política brasileira a partir da década de 1990, é pertinente esclarecer nosso entendimento sobre essa questão. Conforme afirma Lopes (2014), quando dizemos que há um projeto hegemônico de centralidade curricular, não estamos afirmando que existe um centro fixo (Governo Federal) de onde essas políticas emanam.

Compreendemos essa centralidade curricular como “[...] um processo discursivo descentrado que tem os textos curriculares assinados pelo ministério como mais uma de suas

representações” (LOPES, 2014, p. 348-349). Esses discursos vão se constituindo mediante disputas de um conjunto de demandas que, ao entrarem em confronto no contexto de influência, se tornam hegemônicas e atribuem determinados sentidos à política.

Na década de 1990, vivíamos o auge das políticas neoliberais que propagavam maior produtividade para que os países se tornassem mais competitivos no mundo globalizado. São privilegiados os discursos “[...] do mercado, do empresariado e da tecnocracia” (LOPES, 2014, p. 342). Nesse contexto, a busca pela eficiência e eficácia na política educacional é marcada por uma estreita relação entre os modos de operar da escola e as dinâmicas empresariais, ou seja, buscava-se a qualidade total em educação mediante a assunção nas políticas dos padrões de produtividade e excelência que orientam a lógica empresarial.

A educação é considerada necessária ao desenvolvimento de competências exigidas por um mercado de trabalho cada vez mais flexível e adaptado, o que exigia mudança no currículo das instituições de ensino. A política curricular pensada para promover a qualidade na educação teve como instrumentos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborado a partir das diretrizes do Relatório Delors, a avaliação dos livros didáticos e a criação de sistemas nacionais de avaliação. Além dos PCNs, houve, ainda, a elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais.

Nas considerações preliminares dos PCNs, o Ministério da Educação (BRASIL, 1997) destaca que esses parâmetros são documentos qualificados para a educação no Ensino Fundamental em todo país, tendo como função “orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional” (BRASIL, 1997, p. 13), respondendo “[...] a necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize” (BRASIL, 1997, p. 13). O ensino de qualidade é caracterizado como aquele que promove “[...] o desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho que temos hoje” (BRASIL, 1997, p. 34).

Um outro filtro para a política de currículo veio com a avaliação dos livros didáticos pelo MEC. Os livros inscritos no Programa do Livro didático criado em 1985 passaram a ser avaliados a partir de critérios conceituais (ausência de erros), políticos (ausência de preconceitos, discriminação e proselitismo) e metodológicos (possuir situações de ensino – aprendizagem adequadas e coerentes).

O Sistema Nacional de Educação Básica foi criado em 1990 para aferir a qualidade do ensino ministrado nas escolas brasileiras. O SAEB, mediante a aplicação de testes padronizados, mensura os conhecimentos e habilidades dos alunos e a partir da análise desses

resultados acompanha a evolução do desempenho dos sistemas de ensino. “Estar na escola e alcançar níveis instrucionais comuns a todos os alunos, evidenciados por exames nacionais e internacionais são naturalizados como expressão da qualidade do currículo” (LOPES, 2014, p. 341).

Nos anos 2000, com a chegada ao poder de uma nova correlação de forças, articulada pelo partido dos trabalhadores, a ênfase passou a ser na qualidade social a serviço da inclusão de todos “buscando soluções coletivas possíveis e necessárias à resolução de problemas de cada um e da comunidade em que se vive e trabalha” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002, p. 8-9), objetivando marcar um distanciamento dos sentidos de qualidade total de viés instrumentalista.

Segundo Lopes (2014), houve grande expectativa por parte dos movimentos sociais e de pesquisadores do campo de currículo que ocorressem mudanças significativas nas políticas de currículo. Entretanto, apesar das intenções, houve acentuada continuidade dos mecanismos de centralização com a criação do IDEB, aprofundamento da utilização do ENEM para acesso ao ensino superior e a difusão de discursos de apoio ao ranqueamento das escolas. Em decorrência disso, não houve mudanças nos marcos de compreensão das políticas curriculares, que permaneceram centralizando as avaliações como principal instrumento de aferição da qualidade do ensino, reforçando a tendência à padronização curricular.

No Plano Nacional de Educação 2014-2024, o IDEB permanece como parâmetro de aferição da qualidade do ensino e da aprendizagem na Educação Básica, conforme aponta a meta 7: “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB” (BRASIL, 2014, p. 10). Abaixo, mostramos a projeção das metas nacionais para o IDEB:

Tabela 1 - Projeção das metas nacionais para o IDEB.

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do Ensino Fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do Ensino Fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: Planejando a próxima década: conhecendo as metas do Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 11 nov. 2019.

Dentre as estratégias elencadas para o cumprimento das metas destacamos:

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

7.4) induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática;

7.11) melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido, de acordo com as seguintes projeções (BRASIL, 2014, p. 10-11).

Tabela 2 - PISA: Projeções de Média dos resultados de Matemática, Leitura e Ciências.

PISA	2015	2018	2021
Média dos resultados em matemática, leitura e ciências	438	455	473

Fonte: Lei N.º 13.005, de 25 de junho de 2014 – Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 11 nov. 2019.

Para o objetivo desse capítulo, que é problematizar a BNCC, queremos ressaltar o principal aspecto que aponta para as questões curriculares, que é o estabelecimento de uma Base Nacional Comum Curricular. Compreendemos que essa estratégia do PNE reacende a discussão em torno desse tema, reforça o atrelamento da qualidade da educação à elevação de seus indicadores mensurados por meio de avaliações nacionais e internacionais, inclusive, com projeção das metas a serem alcançadas ao longo do tempo, o que para nós continua condicionando os currículos e promovendo desigualdades educacionais e sociais.

Os resultados do IDEB de 2015 divulgados pelo Ministério da Educação em 08 de setembro de 2016 apontaram os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) como a etapa de maior destaque da Educação Básica, tendo alcançado uma meta de 5,5, quando a meta prevista era de 5,2. Nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) a meta prevista (4,5%) não foi alcançada. Embora não tenha atingido a meta, houve um crescimento de 0,3 em relação ao IDEB de 2013.

O Ensino Médio foi a etapa da Educação Básica que se mostrou mais desafiadora, uma vez que os dados mostraram uma estagnação dos indicadores em 3,7%, mesmo resultado de 2013, sendo a meta estipulada para 2015 de 4,3%. Na ocasião, o ministro da educação

Mendonça Filho afirmou que esses resultados põem em relevo “a falência do Ensino Médio brasileiro e a necessidade de mudanças imediatas” (UNDIME, 2016, n.p) e ressaltou a urgência de se promover a reformulação do Ensino Médio no Brasil.

A Base Nacional Comum Curricular, elaborada em 2015 e aprovada em abril de 2017 apostou na promoção à igualdade no sistema educacional, oportunizando a todos os alunos o direito de aprender conhecimentos essenciais. Além disso, é perceptível na base o objetivo de submeter as matrizes das avaliações externas aos conteúdos presentes na BNCC, uma vez que estes, necessariamente, comporão o currículo dos Estados e municípios, possibilitando uma maior unidade e, conseqüentemente, um melhor desempenho das redes de ensino, o que a base entende como melhoria da qualidade.

A BNCC do Ensino Médio foi atravessada pela Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017, que traz um conjunto de diretrizes para essa etapa da educação brasileira, sendo apresentada pelo governo de Michel Temer sem nenhuma discussão com a sociedade brasileira via medida provisória. Em linhas gerais, a reforma flexibiliza o currículo por meio de itinerários formativos, altera o conteúdo das disciplinas tradicionais desse nível de ensino, enfatiza o ensino técnico e profissionalizante e recomenda uma educação integral. Como a reforma alterava o currículo do Ensino Médio, a BNCC dessa etapa somente foi enviada ao Conselho Nacional de Educação em abril de 2018, sendo aprovada em dezembro desse mesmo ano.

2.1 BNCC: FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS E ESTRUTURA

A Base Nacional Comum Curricular determina o conjunto de “[...] aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018a, p. 07); está alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), pois essas aprendizagens, caracterizadas como essenciais, são orientadas pelos princípios éticos, políticos e estéticos daquelas, visando aos propósitos que direcionam a educação brasileira “[...] à formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018a, p. 7).

Na BNCC, as aprendizagens essenciais consubstanciam os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento de toda a Educação Básica e por exigência legal do PNE 2014-2024 são apresentados para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, o que torna a Base ainda mais

minuciosa em relação ao rol de diretrizes curriculares nacionais anteriores que regulam todas as etapas e modalidades da educação brasileira.

Essas aprendizagens essenciais definidas na Base promovem o desenvolvimento integral dos estudantes em suas dimensões cognitivas, social, emocional, cultural e física e asseguram o desenvolvimento de 10 competências gerais, voltadas, segundo o documento da Base, para à afirmação de valores e ao estímulo de ações que contribuam para a transformação da sociedade. A Base conceitua competência:

[...] 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, 2018a, p. 8).

Esse conceito destaca que o foco na Educação Básica é a operacionalização dos saberes, ou seja, os alunos devem aprender a mobilizá-los e aplicá-los na resolução de problemas da sociedade contemporânea.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer 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, 2018a, p.14).

O documento da Base em defesa por essa opção de conhecimento centrado no desenvolvimento de competências alude ser essa uma tendência que tem orientado a construção de currículos de diferentes países como também da maioria dos Estados e Municípios brasileiros. Além disso, esse enfoque também é adotado em avaliações internacionais como o PISA, coordenado pela OCDE, e na Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina, coordenada pela UNESCO.

Lopes (2019), ao discorrer sobre a organização curricular por competência na BNCC do Ensino Médio, alega que as competências são dimensões possíveis da formação educativa, contudo questiona a proposta da Base de subordinar todo o currículo dessa etapa de ensino ao desenvolvimento de competências, “[...] submetendo a educação ao registro instrumental de um saber fazer voltado a uma vaga noção de cidadania e trabalho” (LOPES, 2019, p. 69). Segundo a autora, na Base, a educação se restringe ao ensino e este “ao entendimento de metas de aprendizagem vinculadas ao saber fazer e à resolução de problemas associados a

demandas da vida cotidiana (como se tais demandas do que se supõe ser a vida cotidiana fossem as mesmas para todas e todos)” (LOPES, 2019, p.69, grifos da autora).

O texto da BNCC enfatiza que a Base não é um currículo, mas referência nacional para a formulação destes nos diversos sistemas de ensino e das propostas pedagógicas das escolas, funcionando como instrumento aglutinador de outras políticas e ações referentes à formação de professores, produção de materiais didáticos e ao alinhamento das matrizes das avaliações externas, contribuindo, assim, para a superação da fragmentação das políticas educacionais.

Segundo o documento da Base, a BNCC só se materializa através do currículo em ação desenvolvido nas instituições de ensino, enfatizando que o conjunto das decisões tomadas nesses espaços vão adequar os conteúdos à realidade local mediante a escolha de “[...] estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas” (BRASIL, 2018b, p. 16).

Segundo Macedo (2018), o sentido de currículo em ação da BNCC é uma releitura do currículo formal que ocorre por ocasião da sua implementação, reforçando o binário formulação x implementação em relação à política de currículo. A autora alerta que esse foco no local não abre o currículo ao inesperado, à possibilidade de a escola abrir-se “[...] ao que não pode, nem muito menos deve ser planejado, projetado” (MACEDO, 2018, p. 29), mas apenas às experiências programadas em nível municipal, escolar ou da sala de aula; aponta que “[...] para a BNCC a complementaridade entre currículo prescrito e currículo em ação é da ordem da aplicação, a Base será implementada como currículo em ação” (MACEDO, 2018, p. 30).

A BNCC ressalta a autonomia dos entes federados, a diversidade cultural brasileira e as desigualdades sociais características de nosso país para reforçar a ideia de que o currículo construído pelas escolas a partir da Base deve considerar nossas diferenças. No Brasil, as condições de acesso à escola, de permanência e de aprendizado são historicamente desiguais em relação à raça, ao sexo, às condições socioeconômicas das famílias, o que impõe à Educação Básica o desafio de assegurar a igualdade com equidade a todos os estudantes.

Na visão da Base, para a superação desses desafios é imprescindível que sistemas, redes e escolas assegurem aos alunos um conjunto de aprendizagens comuns a todos os estudantes. Nesse sentido, as aprendizagens essenciais fixadas na BNCC traduzem “[...] a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas”

(BRASIL, 2018a, p. 15), e ao fazê-lo contribui para a equidade ao reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes.

Na BNCC, a Educação Básica visa “à formação e ao desenvolvimento humano global” (BRASIL, 2018a, p. 14), o que significa “assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto” (BRASIL, 2018a, p. 14), por isso assume o compromisso com a educação integral e não com uma visão reducionista de educação em tempo integral, alinhada à duração da jornada escolar:

O conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (BRASIL, 2018a, p. 14).

O texto da Base aponta que assim contribui para a superação da fragmentação disciplinar do conhecimento, estimula a sua aplicação na vida real, ressalta a importância do contexto para dar significado aos conteúdos e propicia o protagonismo do jovem tanto em sua aprendizagem quanto na construção de seu projeto de vida.

Apresentados os principais aspectos que fundamentam a Base Nacional Comum Curricular, teceremos considerações sobre a estrutura da BNCC para as três etapas da Educação Básica, já que o documento da base é organizado de forma diferente para cada um desses segmentos.

Como já referido, segundo o documento da BNCC (BRASIL, 2018), na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio os alunos devem desenvolver as dez competências gerais da Educação Básica, para que seja assegurada uma educação humana integral, voltada à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Para tanto, a Educação Infantil está organizada em dois eixos estruturantes, brincar e interagir, através dos quais devem ser assegurados os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Esses direitos estão diluídos em cinco campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, reações e transformações. Para cada campo de experiência são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos de faixa etária: bebês (zero a 1 ano e seis meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

A ilustração abaixo, constante no documento da base, demonstra essas questões.

Quadro 1 - Campo de experiências na Educação Infantil.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
<p>(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.</p>	<p>(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.</p>	<p>(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.</p>

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, 2018b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 nov. 2018.

Na BNCC, cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento é acompanhado de um código alfanumérico que apresenta uma lógica interna de organização comum a todas as etapas da Educação Básica. No código EI01TS01, o primeiro par de letras (EI) indica a etapa de Educação Infantil, o primeiro par de números (01) indica o grupo por faixa etária, o segundo par de letras (TS) indica o campo de experiência e o último par de número (01) indica a posição da habilidade na numeração sequencial do campo de experiências para cada grupo/faixa etária. O texto da Base ressalta que essa numeração sequencial dos códigos não sugere ordem tampouco hierarquia entre esses objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018a).

Macedo (2018) esclarece que esses códigos que a BNCC utiliza para descrever os objetivos de aprendizagem são similares aos modelos utilizados por Bloom e Mager, expoentes da abordagem técnica dos anos 1950-1960. Essa autora postula que, como o próprio documento alega que esses códigos não designam sequência ou importância, sua utilização talvez seja uma maneira de fortalecer o controle necessário à implementação de uma política de centralização curricular. “Certamente, está-se contando que a avaliação desempenhe o seu papel de direcionar tal implementação e os códigos seriam um lembrete, aos mais rebeldes, de que ela ocorrerá” (MACEDO, 2018, p. 32).

O Ensino Fundamental está organizado em cinco áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso, que foi elevado a

essa categoria a partir da instituição da Base, sendo de oferecimento obrigatório pelos sistemas de ensino, porém de frequência optativa nas escolas públicas. A BNCC fixa para cada área de conhecimento competências específicas que se articulam às dez (10) competências gerais da Educação Básica. Nas áreas que possuem mais de um componente curricular (Linguagens e Ciências Humanas) são definidas também competências específicas para cada componente (Língua portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, História e geografia). Para cada um desses componentes curriculares, é determinado um conjunto de habilidades que dialogam com suas competências específicas, garantindo o seu alcance.

Essas habilidades, conjunto de aprendizagens essenciais que serão trabalhadas em sala de aula, originam os objetos de conhecimento, entendidos na base como conteúdos, conceitos e processos. Por sua vez, os objetos de conhecimento estão divididos em unidades temáticas que contemplam um conjunto de habilidades, conforme ilustrado a seguir (BNCC, 2018).

Quadro 2 -Unidades Temáticas/Ensino Fundamental/Ciências/ 1º ano

CIÊNCIAS - 1º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Vida e evolução	Corpo humano Respeito à diversidade	(EF01CI02) Localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar suas funções. (EF01CI03) Discutir as razões pelas quais os hábitos de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas etc.) são necessários para a manutenção da saúde. (EF01CI04) Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 nov. 2018.

No código alfanumérico EF01CI02 que acompanha a primeira habilidade da ilustração, o primeiro par de letras (EI) indica a etapa de Ensino Fundamental e o outro par de letras (CI), o componente curricular de Ciências. Já o primeiro par de números (01) indica que essa habilidade é do 1º ano, enquanto o segundo par (02) indica a posição da habilidade na numeração sequencial. Da mesma forma que o código alfanumérico, as habilidades também são elaboradas a partir de um determinado padrão, conforme demonstrado no exemplo de

História:

Quadro 3 – Estrutura da descrição das habilidades na BNCC

Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.

<p>Verbo(s) que explicita(m) o(s) processo(s) cognitivo(s) envolvido(s) na habilidade.</p>	<p>Complemento do(s) verbo(s), que explicita o(s) objeto(s) de conhecimento mobilizado(s) na habilidade.</p>	<p>Modificadores do(s) verbo(s) ou do complemento do(s) verbo(s), que explicitam o contexto e/ou uma maior especificação da aprendizagem esperada.</p>
---	---	--

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 11 nov. 2019.

A BNCC destaca que, embora a habilidade explicita os processos cognitivos, os objetos de conhecimento mobilizados e o contexto de seu desenvolvimento, a Base não determina as ações esperadas do professor nem a abordagem metodológica a ser utilizada por ele nesse processo e enfatiza que “essas escolhas estão no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos” e “[...] devem ser adequados à realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar” (BRASIL, 2018a, p. 30).

No Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, a BNCC fixa as aprendizagens essenciais para esse segmento, as quais estão organizadas por áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. São apresentadas competências específicas para cada área do conhecimento como também as habilidades que lhes correspondem, além de habilidades específicas de Língua Portuguesa, componente curricular obrigatório ao longo do Ensino Médio juntamente com matemática.

Diferentemente do Ensino Fundamental, no Ensino Médio, as habilidades específicas desses dois componentes curriculares são apresentadas sem a indicação da seriação “[...] para garantir aos sistemas de ensino e às escolas a construção de currículos e propostas pedagógicas flexíveis e adequados à sua realidade” (BRASIL, 2018a, p.32).

Os currículos do Ensino Médio serão compostos por uma formação geral básica, constituída pelas competências e habilidades instituídas na BNCC e pelos itinerários formativos definidos na Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017.

2.2 A BNCC DO ENSINO MÉDIO E A PROPOSTA DE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR VIA ITINERÁRIOS FORMATIVOS

Segundo a BNCC do Ensino Médio, o desenvolvimento tecnológico acarreta mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais que impactam na formação dos jovens, por isso é necessário e desafiador pensar políticas curriculares que se ajustem a esse cenário “[...] cada vez mais complexo, dinâmico e fluido” (BRASIL, 2018b, p. 462) e que atendam às expectativas das juventudes.

O conceito de juventudes na Base faz alusão à diversidade cultural e social que “produz múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes” (BRASIL, 2018b, p. 463). Conceber os jovens a partir de suas singularidades implica “assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (BRASIL, 2018b, p. 463).

O art. 35 da LDB 9394/96 define a preparação básica para o trabalho e a cidadania, o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo sua formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos como as finalidades do Ensino Médio brasileiro. A BNCC, ao retomar essas finalidades, pontua ações que a escola das juventudes deve desenvolver para atingi-las.

Na busca da preparação para o trabalho e a cidadania, a escola que acolhe as juventudes deve proporcionar aos estudantes experiências baseadas na atribuição de sentidos às aprendizagens mediante vinculação destas a realidade social; no desenvolvimento de sua autonomia, tornando-os protagonistas da própria aprendizagem; na promoção da aprendizagem colaborativa; na valorização dos papéis sociais desempenhado pelos jovens, dos processos de construção de suas identidades e de seus projetos de vida; no estímulo de atividades propositivas e inovadoras para o enfrentamento dos desafios da comunidade e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018b).

O texto da Base enfatiza que essa preparação não pode ser confundida com a profissionalização precoce da juventude ou alinhamento às necessidades imediatas do mercado de trabalho e sim como:

O desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para

viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 2018a, p. 465-466).

O aprimoramento do educando como pessoa humana, outra finalidade do Ensino Médio, requer que a escola se transforme num espaço que permita aos estudantes lidar com seus sentimentos, suas emoções e suas relações interpessoais; valorizar a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira; favorecer o convívio com as diferenças, combatendo estereótipos, discriminações e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais; buscar, através do diálogo, a resolução pacífica de conflitos, dentre outros (BRASIL, 2018c).

Para a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos e a sua relação com a prática, no ensino de cada disciplina, a BNCC determina a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, a escola deve privilegiar a compreensão e utilização dos conceitos e das teorias que compõem a base do conhecimento científico-tecnológico; a apropriação das linguagens científicas, utilizando-as na comunicação e disseminação desses conhecimentos, além de propiciar as juventudes o domínio das linguagens das tecnologias digitais e a fluência em sua utilização.

Esse conjunto de demandas de formação no Ensino Médio não serão atendidas com a organização curricular vigente, caracterizada pela Base, com excesso de disciplina e abordagens pedagógicas que não respondem às expectativas dos jovens, do mundo do trabalho e da sociedade na atualidade.

Diante dessa inadequação curricular, a BNCC, incorporando os dispositivos da Lei Nº 13.415/2017, que instituiu a reforma do Ensino Médio, propõe para essa etapa um currículo diversificado e flexível, determinando que:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I – linguagens e suas tecnologias;

II – matemática e suas tecnologias;

III – ciências da natureza e suas tecnologias;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas;

V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36) (BRASIL, 2018c, p. 475).

Apesar da BNCC conceituar o currículo como flexível, paradoxalmente, alega que essa flexibilidade deve ser entendida como princípio obrigatório, posto que é imprescindível romper com a centralidade das disciplinas nos currículos, adotando metodologias que evidenciem “[...] a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outras

formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos” (BRASIL, 2018d, n.p).

Segundo Lopes (2019), nos últimos vinte anos, as propostas curriculares oriundas do MEC, dos estados e dos municípios brasileiros, têm enfatizado a questão da flexibilização curricular – interdisciplinaridade e contextualização, competências, temas transversais, currículo por ciclos – estando essa demanda associada ao discurso da inovação e de maior adequação a vida contemporânea. Coexistem nessas propostas dois sentidos em relação às disciplinas escolares: ora se questiona a sua centralidade, caracterizando-as como tradicionais e distantes dos interesses dos alunos, ora se reafirma o fortalecimento das relações entre elas, mediante a organização por áreas.

Segundo a autora, esta ambivalência marca uma inversão entre os níveis de ensino e a organização curricular no Brasil. O Ensino Fundamental que tradicionalmente se organizava a partir de atividades integradas, encontra-se estruturado em torno das disciplinas na Base, enquanto o Ensino Médio que historicamente se organiza através do viés disciplinar, teve as disciplinas subsumidas pela organização por área e pelos itinerários formativos na BNCC.

Nesse sentido, a BNCC do Ensino Médio dá ênfase a uma organização integrada do conhecimento e significa as disciplinas:

Como descontextualizadas, como capazes de apoiar uma visão fragmentada de mundo, consolidando uma visão superficial e extensa dos jovens, além de serem empecilho a uma diversificação dos sistemas de ensino, em função da carga horária que ocupam na grade curricular (LOPES, 2019, p. 62).

Entendemos com Lopes (2019) que a BNCC do Ensino Médio parece operar com uma concepção de disciplina escolar bastante restrita e não considera as implicações que as mudanças na organização curricular acarretam na identidade dos docentes. Concordamos com a referida autora que as disciplinas escolares não representam apenas “[...] as divisões epistemológicas de saberes derivados de disciplinas acadêmicas” (LOPES, 2019, p. 62), mas orientam “a produção de diplomas, o cumprimento de exigências sociais, os critérios para formação de professores, a divisão do trabalho docente, mecanismos que são sustentados e ao mesmo tempo sustentam as comunidades disciplinares” (GOODSON, 1983 *apud* LOPES, 2019, p. 63).

Partindo dessa premissa, entender as disciplinas escolares como simples divisão do conhecimento a serem reagrupadas, é não considerar que elas representam instituições, organizadas em comunidades disciplinares, com as quais os sentidos da política curricular são negociados, constituindo a identidade dos docentes. A proposta da BNCC de romper com a

disciplinaridade pode não se viabilizar, caso não seja estabelecido um diálogo com as comunidades disciplinares, haja vista as relações que essa quebra mantém com as condições de trabalho e as identificações dos docentes (LOPES, 2019).

Partilhamos com Lopes (2019) a ideia de que a própria lógica autoritária da BNCC, que incorporou as mudanças da Reforma do Ensino Médio sem discussão com a sociedade brasileira aliada à desconsideração da influência da organização disciplinar da formação dos professores na prática docente, pode contribuir para uma leitura conservadora da Base, levando as escolas a oferecerem mais do mesmo não havendo, assim, mudanças significativas que propiciem a superação do que tanto se critica no currículo do Ensino Médio.

Na BNCC, os currículos do Ensino Médio são compostos pela formação geral básica e pelos itinerários formativos. A formação geral básica refere-se aos direitos e objetivos de aprendizagens, expressos em competências e habilidades fixados na BNCC. Deve ser organizada por áreas de conhecimento, com carga horária de 1800 horas e incluir estudos e práticas de Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Inglês, História, Geografia, Sociologia, Filosofia e Matemática, sempre, de maneira contextualizada e interdisciplinar, podendo ser desenvolvidos por projetos, oficinas, laboratórios, núcleos de estudo dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem que rompam com o trabalho isolado em disciplinas. Apenas os estudos e práticas de Português e Matemática são obrigatórios em todos os anos do Ensino Médio, os demais serão distribuídos ao longo do curso, a critério dos sistemas de ensino (Resolução CNE/CEBN nº 3, de 8 de novembro de 2018).

Os itinerários formativos são caracterizados na Base como estratégicos para a flexibilização curricular no Ensino Médio. Os Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos (DCEIF) enfatizam que eles englobam “[...] situações e atividades que os estudantes podem escolher” (BRASIL, 2018c, p. 03) dentro das possibilidades ofertadas pelas instituições e redes de ensino, e tem como objetivo “aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional, com carga horária total mínima de 1.200 horas” (BRASIL, 2018c, p. 03). Cabe às redes de ensino definir quais itinerários formativos construirão e quais eixos estruturantes serão mobilizados nos percursos definidos. Dessa forma, conforme aponta Lopes (2018, p. 67), “[...] o tão enfatizado protagonismo juvenil, associado à escolha do que estudar, torna-se submetido às possibilidades de escolas e redes, algo que [...] a juventude não tem o poder de interferir diretamente”.

Os Itinerários formativos devem ser organizados a partir de quatro eixos estruturantes:

I – investigação científica: supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade;

II – processos criativos: supõem o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas para a resolução de problemas identificados na sociedade;

III – mediação e intervenção sociocultural: supõem a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade;

IV – empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias (BRASIL, 2018c, p. 68-68).

No guia de implementação do Novo Ensino Médio é recomendado o alinhamento dos itinerários formativos ao projeto de vida dos estudantes. Segundo a BNCC, o projeto de vida é aquilo que os estudantes almejam e projetam para si, sendo o principal canal através do qual o protagonismo juvenil é exercido no currículo dessa etapa de ensino e o eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas.

A esse respeito Lopes (2019, p. 69) indaga porque a Base supõe que os jovens podem ou devem “[...] antecipar seu projeto de vida, como se as experiências educativas estivessem obrigatoriamente sintonizadas com um futuro pré-programado no presente, ao invés de atender demandas e expectativas urgentes da vida dos estudantes hoje? ”. Concordamos com a autora que esse enfoque talvez seja uma tentativa “[...] de antecipar decisões, submeter experiência imprevistas a um dado projeto de futuro que não faz obrigatoriamente sentido para as singularidades juvenis” (LOPES, 2019, p. 69), mas atende aos interesses “de grupos sociais que supõem saber dizer como o futuro dos jovens deve (e pode) ser (LOPES, 2019, p. 69, grifos da autora).

Seguindo essa linha de raciocínio, a autora também questiona a ideia presente na BNCC de que ser cidadão trabalhador é o limite da significação das singularidades humanas a ponto de a Base do nível médio estar submetida ao trabalho como projeto de vida, o que reitera o quanto a BNCC “[...] parece querer controlar o futuro dos jovens [...] via itinerários formativos, sem admitir que esse futuro - como porvir – não é algo programável ou previsível” (LOPES, 2019, p. 70).

Concordamos com a referida autora que é contraditório o discurso diluído na BNCC do Ensino Médio de que os jovens devem ter oportunidade de aprender coisas diferentes do

que aprendemos, devem ter acesso a outros saberes, devendo, portanto, o mundo lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção, quando a ênfase do ensino por competências, metas de aprendizagens comuns e definição de itinerários formativos parecem contradizer essa intenção, haja vista que apenas aquilo que já sabemos, sobre o qual já temos domínio, pode ser pré-definido por nós como competências e habilidades.

Compreendemos que a BNCC “[...] pressupõe tentar produzir o futuro por meio da formação de um ideal de sujeito educado que não pode ser garantido” (LOPES, 2015, p.14-15), uma vez que entendemos o sujeito como não portador de uma identidade fixa, plena, ela muda de acordo com as demandas que são colocadas para ele e podem ser desestabilizadas por múltiplos processos. Entretanto, a BNCC espera que através do controle do conhecimento a ser ensinado na escola seja assegurado um determinado projeto de desenvolvimento para o país, significado como ideal, por possibilitar o alcance da cidadania, reduzir as desigualdades sociais mediante trajetórias de vida preconcebidas, daí a insistência no desenvolvimento de projeto de vida e escolha de itinerários formativos pelos estudantes. Conforme apontam Rodrigues e Lopes (2017, p. 7-8):

Tratar os estudantes como mercedores ou necessitados de conteúdos e/ou conhecimentos iguais implica uma homogeneização que ignora o diferir que nos constitui como leitores de textos abertos em contextos nunca repetíveis, em que a possibilidade de *ser* jamais se apresenta dada e não pode ser controlada.

Finalizada a discussão sobre como a Base do Ensino Médio pretende flexibilizar o currículo desta etapa da educação básica, apresentamos a seguir um panorama das produções acadêmicas sobre a BNCC no triênio 2015-2018.

2.3 PANORAMA DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A BNCC

Como ponto de partida para a pesquisa, sentimos a necessidade de mapear e analisar produções acadêmicas sobre a BNCC, por meio de uma revisão de literatura, identificando os objetivos que as nortearam, as metodologias utilizadas, as perspectivas de análise predominantes e quais encaminhamentos foram destacados nas discussões realizadas. Além disso, a partir do diálogo com os textos produzidos, esperamos identificar lacunas ainda existentes e que necessitam de maior aprofundamento para definir as contribuições que a nossa pesquisa “Base Nacional Comum Curricular (BNCC): o contexto da prática em escolas

públicas de Ensino Médio no município de Aracati/CE” poderá oferecer ao debate. Ao final dessa revisão já procuramos apontar, preliminarmente, essas possíveis contribuições.

Essa revisão de literatura foi realizada no dia 03 de novembro de 2018, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O critério de busca avançada se deu por assunto mediante articulação dos descritores “Políticas de Currículo e BNCC” e o recorte temporal 2015 a 2018, para priorizar os textos produzidos após a aprovação do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

No Portal de Periódicos, foram localizados 26 artigos. Optamos por ficar com todos os textos, porque as tentativas de utilização de alguns filtros mostraram-se insuficientes, por exemplo, ao usar o filtro “Idioma Português” o número de periódicos era reduzido para dez (10), entretanto textos que estavam disponíveis em Língua Portuguesa também foram eliminados. Ao filtrar por “Revisados por pares” diminuía para quatro (4), e destes, dois pertenciam a outro idioma restando, apenas, dois (2) periódicos, o que no nosso entendimento limitava muito a pesquisa. Por essas razões, optamos pela leitura do resumo de todos os artigos (26) para, posteriormente, selecionar aqueles que mais se aproximavam do objetivo da pesquisa.

Após a leitura e a análise dos resumos, escolhemos quatorze (14) artigos para compor essa revisão de literatura e eliminamos doze (12) que não atendiam aos interesses desse estudo, que busca se distanciar de questões muito específicas (abordagem dada a alguns conteúdos como grandezas, medidas, literatura portuguesa, estatística, probabilidade e combinatória) e focar em trabalhos que tragam uma discussão mais ampla sobre a BNCC enquanto política de currículo. Organizamos o quadro seguinte para identificar as fontes de publicação, autores e títulos das produções selecionadas e o ano de publicação das obras.

Quadro 4 – Produções selecionadas para a análise - Portal de Periódicos CAPES

Título	Autores	Fonte	Ano
1 Aventura e Educação na Base Nacional Comum	Antônio Joaquim Severino Dimitri Wuo Pereira Vinícius Sampaio Feitoza dos Santos	Eccos - Rev. Científica	2016
2 Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia	Celso João Ferreti Monica Ribeiro Da Silva	Educação & Sociedade	2017
3 A contextualização do conhecimento no ensino médio: tentativas de controle do outro	Hugo Heleno Camilo Costa Alice Casimiro Lopes	Educação & Sociedade	2018

4 Temos uma crise no currículo brasileiro? Sobre a BNCC, Geni e o Zepelim e cortinas de fumaça	Isaac Gabriel Gayer Fialho Da Rosa	Giramundo	2015
5 Educação profissional no contexto das reformas curriculares para o Ensino Médio no Brasil.	Ivanete Bellucci Pires de Almeida Sueli Soares dos Santos Batista	Eccos - Rev. Científica	2016
6 A concepção de Currículo Nacional Comum no PNE	Joana Dark Andrade de Sousa Wilson Honorato Aragão	Revista Espaço do Currículo	2018
7 A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito.	Linhares da Silva Micarello Hilda Aparecida	Eccos - Rev. Científica	2016
8 Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa.	Luciane Pandini-Simiano Márcia Buss-Simão	Eccos - Rev. Científica	2016
9 A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos	Marcos Garcia Neira Marcílio Souza Júnior	Motrivivência	2016
10 Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física	Marcos Garcia Neira	Rev. Bras.de Ciênc. Esporte	2018
11 A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes.	Marcos Garcia Neira Wilson Alviano Júnior Déberson Ferreira de Almeida	Eccos - Rev. Científica	2016
12 O QUE DIZEM SOBRE A BNCC? Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2010 a 2016	Nathália Fernandes Egito Rocha Maria Zuleide Da Costa Pereira	Revista Espaço do Currículo	2016
13 Em defesa dos currículos praticados nos cotidianos escolares.	Rafael Marques Gonçalves Leonardo Ferreira Peixoto	Rev. Educ.: Teoria e Prática	2017
14 Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico	Rita de Kássia Cândido João Augusto Gentilini	RBPAAE	2017

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Na BDTD, a pesquisa, seguindo o mesmo percurso descrito anteriormente, encontrou seis (06) dissertações e uma (01) tese. Após a leitura dos resumos, optamos, apenas, por três (03) dissertações. Os critérios para eliminação dos trabalhos na BDTD foram similares aos já apresentados nos periódicos: três (03) dissertações tinham como foco discussões muito específicas sobre a BNCC e não atendiam aos objetivos do nosso trabalho como a abordagem étnico-racial, produção de texto na Era Enem e a abordagem corporal na educação formal. A

única tese resultante da busca abordava a imposição do inglês como política linguística, o que nos levou a considerar que essa discussão não atendia aos interesses desse estudo.

Portanto, para essa revisão de literatura foram selecionadas quatorze (14) publicações disponíveis no Portal de Periódicos e três (03) dissertações da BDTD, perfazendo um total de dezessete (17) trabalhos analisados.

Na análise dos dados, optamos por agrupar os textos, considerando semelhanças ou aproximações em suas discussões. A partir das leituras realizadas foi possível identificar quatro (04) temáticas subjacentes aos trabalhos selecionados: a) a construção da Base Nacional Comum Curricular; b) Significados de currículo; c) BNCC e suas contribuições para a educação; d) Oposição à ideia de Base Nacional Comum Curricular.

Em cada temática, procuramos destacar as características gerais dos textos que possibilitaram a articulação entre eles, os objetivos dos trabalhos, a metodologia empregada, a perspectiva de análise dos autores e quais encaminhamentos apresentam para a BNCC. Ao final de cada temática buscamos, ainda, evidenciar a relevância dos trabalhos analisados para a construção de nossa pesquisa que tem como objeto de estudo a Base Nacional Comum Curricular.

2.3.1 A construção da Base Nacional Comum Curricular

Nesse tópico, destacamos as produções que analisaram o processo de elaboração da BNCC e explicitaram os procedimentos para elaboração do documento, as concepções que embasaram os trabalhos e os desafios de articular diferentes vozes na redação do texto da BNCC.

Compõem essa parte da pesquisa as publicações de Micarello (2016), Rocha e Pereira (2016), Neira, Alviano Júnior e Almeida (2016), Neira e Souza Júnior (2016), Heleno (2017) e Almeida (2018). Essas publicações têm como perspectiva de análise a abordagem do ciclo de políticas de Richard Bowe e Stephen Ball, fundamentada na interlocução de Mainardes (2006) e o pressuposto de currículo enquanto artefato cultural expresso no pensamento de Silva (1995). Nas produções em pauta, o currículo é entendido pelos autores como “um artefato elaborado em circunstâncias singulares, construído e construtor de discursos, linguagens e processos de subjetivação” (NEIRA; ALVIANO JÚNIOR; ALMEIDA, 2016, p. 40)

Neira, Alviano Júnior e Almeida (2016), em referência ao ciclo de políticas de Ball e Bowe, reforçam que qualquer currículo resulta de uma combinação de forças que ora se

antagonizam, ora se alinham e nesse processo são vários os fatores que influenciam as propostas curriculares implantadas nos sistemas de ensino. Micarello (2016) acrescenta a ideia que as políticas são marcadas por intenções e disputas, por isso, ao serem analisadas, é imperativo que sejam compreendidas em relação à dinâmica na qual são produzidas e apropriadas. Nesse sentido, Rocha e Pereira (2016) reforçam que para falarmos sobre as políticas “é preciso que, antes, saibamos em qual cenário social elas estão sendo gestadas” (ROCHA; PEREIRA, 2016, p. 216).

Partindo dessa premissa, Rocha e Pereira (2016) abordam a conjuntura política conturbada em que ocorreu o processo de construção da BNCC, expressa na crise política vivida pelo Brasil entre 2015 e 2016, que culminou no *impeachment* da então presidente Dilma Rouseff. Os debates em torno da BNCC ocorreram mediante “ações e discursos de diferentes setores que buscavam deslegitimar o governo eleito, desqualificar suas iniciativas, criando um cenário favorável ao golpe” (MICARELO, 2016, p. 66). Neira, Alviano Júnior e Almeida (2016) acrescentam que, durante o processo de *impeachment* da presidente, setores conservadores da sociedade ganharam força e acusaram a BNCC de esquerdista e ideológica, exigindo a elaboração de outro texto.

Neira e Souza Júnior (2016) destacam a singularidade da base em relação a outras propostas curriculares como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no que diz respeito à ampla participação da sociedade no processo, já que a construção da base, desde o início, é assunto de várias reuniões, seminários e eventos. Micarello (2016) acrescenta que a participação da sociedade na construção da base era exigência contida no Plano Nacional de Educação (PNE).

Micarello (2016), articulando o processo de construção da BNCC à abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe, identifica, como contexto da influência, os três (03) grupos de interesse que participaram da elaboração da base: os atores ligados diretamente à escola de Educação Básica (professores, escolas, gestores e estudantes); os atores do espaço acadêmico, ligados à produção de conhecimento nas diferentes áreas (pesquisadores, professores universitários, associações científicas) e os atores do segmento privado empresarial, com interesse na educação pública e de influenciar a política nacional (fundações privadas em geral).

Embora a autora perceba o processo de construção da Base como democrático, destaca que “as condições dessa disputa podem ser desiguais para os diferentes atores, ganhando maior poder de negociação aqueles atores com maior poder de influenciar o debate público”

(MICARELLO, 2016, p. 68). A autora realça o papel da mídia como veículo de legitimação de algumas vozes, a exemplo daquelas oriundas de fundações privadas, e invisibilidade de outras. Nesse sentido, a visão de Micarello (2016) se distancia do pensamento de Neira, Alviano Júnior e Almeida (2016), quando eles postulam que grande parte das contribuições foram incorporadas à BNCC, independente da proveniência.

Rocha e Pereira (2016) informam que a primeira versão da base foi apresentada pelo Ministério da Educação em setembro de 2015. As considerações feitas por Neira e Souza Júnior (2016) destacam como se deu a tessitura da proposta. Os autores relatam que em maio de 2015 um grupo formado de 116 pessoas, composto por professores da Educação Básica, indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e pesquisadores vinculados a 35 universidades, foram convidados para participar da primeira e segunda versões da BNCC. As áreas e etapas da Educação Básica e todos os componentes curriculares foram constituídos por seis professores da Educação Básica, seis professores universitários, sob a coordenação de um assessor, também professor do Ensino Superior.

As equipes consultaram os currículos estaduais e do Distrito Federal com o objetivo de produzir um documento que fosse reconhecido pelos sistemas e que incorporasse as vertentes contemporâneas da teorização curricular como diversidade cultural, religiosa e de gênero, características de um país com as dimensões territoriais e a diversidade cultural como o Brasil. Com base nesse estudo, os participantes elaboraram os textos que fundamentam as áreas e os diferentes componentes curriculares, bem como definiram os objetivos de aprendizagem a serem alcançados em cada ciclo ou ano de escolarização. Segundo Neira, Alviano Júnior e Almeida (2016) os procedimentos adotados, quer seja na área, no segmento ou no componente, permitiram a construção de consensos no interior do grupo. “Outra constatação possível, é a identificação, em vários momentos, por parte dos especialistas, com a democracia, justiça social, diálogo e inclusão” (NEIRA; ALVIANO JÚNIOR, ALMEIDA, 2016, p. 31).

Helena (2017) critica a substituição do termo “direito ao acesso do ensino público gratuito e de qualidade” pela expressão “direito de aprendizagem”, um elemento presente desde a primeira versão da base e que se manteve nas demais. Para a autora, essa substituição altera um princípio basilar da educação, a garantia de que ela seja ampliada, pública e de qualidade “[...] para um direito particular de aprender e se desenvolver em uma escola organizada empresarialmente” (HELENO, 2017, p. 43).

Publicada a versão preliminar em setembro de 2015, as publicações em estudo apontam que a segunda versão foi marcada tanto pela consulta pública quanto pelas críticas da sociedade ao texto da Base. Segundo Micarello (2016), manifesta-se uma correlação de forças que busca definir os sentidos da BNCC. De um lado, os grupos que desejam a manutenção dos padrões que historicamente definiram as propostas curriculares e, de outro, forças mais progressistas que defendem uma nova perspectiva para o currículo. Como exemplo, a autora apresenta as críticas feitas pela mídia ao componente de História, no tocante ao destaque dado pela BNCC ao protagonismo dos povos africanos e indígenas na formação de nossa identidade e ao componente de Língua Portuguesa, no que concerne à pouca ênfase dada ao ensino da gramática ao longo da Educação Básica. A autora enfatiza que os pareceres produzidos pelos pesquisadores acadêmicos sobre essas disciplinas colocaram como avanço o que a mídia destacou como problema.

Neira, Alviano Júnior e Almeida (2016), acrescentam, em relação às críticas recebidas após a publicação da 1ª versão, aquelas oriundas de setores progressistas, como entidades científicas e movimentos sociais organizados, que se opuseram à abertura dada ao mercado e às políticas neoliberais pela BNCC.

Esses autores (2016) destacam, ainda, que a segunda versão da BNCC foi discutida nos seminários estaduais realizados com a participação de professores em efetivo exercício nas redes públicas, representantes de movimentos estudantis, profissionais vinculados à educação básica que propuseram alterações, supressões e acréscimos ao texto. Além dos 12 milhões de contribuições do Portal da Base, houve a elaboração de 92 pareceres de pesquisadores das universidades, observações enviadas por instituições científicas e, ainda, relatórios analíticos produzidos por grupos empresariais privados.

Micarello (2016) alega que essas contribuições foram produzidas em condições bastante heterogêneas. Gestores, professores e estudantes estavam limitados à funcionalidade do sistema do Portal da Base, portanto, suas avaliações ficaram restritas ao critério de “clareza” e “relevância” e suas contribuições limitadas a propor alterações nos objetivos de aprendizagem de cada componente curricular. Já os pesquisadores das universidades e as associações científicas, por não estarem limitados a um sistema de consulta, tiveram maior liberdade para avaliar e sugerir alterações mediante elaboração de extensos pareceres.

Neira, Alviano Júnior e Almeida (2016) informam que coube à Universidade de Brasília (UnB) organizar e categorizar as informações recebidas que, posteriormente, nutriram

intensos debates junto ao grupo de construção do documento, propiciando maior consistência epistemológica ao texto da segunda versão.

Para esses autores, a grande contribuição dessa segunda versão foi oferecer um ponto de partida para a elaboração de propostas curriculares evitando que escolas, gestores e professores sofram pressões da mídia, editoras e das empresas para adoção de materiais; o combate ao preconceito e ao tratamento desigual de gênero, religião, etnia, cultura, classe social expressos nos objetivos de aprendizagem; e a definição do perfil de sujeito com consciência histórica e sensível às diferenças subjacentes à Base. Em relação às limitações, o trabalho de Micarello (2016) cita o fato do documento ser demasiado extenso (600 páginas) e possuir formas diversas de organização dos objetivos de aprendizagem (anos, ciclos) entre os componentes curriculares (educação física, arte e língua estrangeira).

Heleno (2017) foi a única autora, dentre as produções aqui destacadas, que abordou a terceira versão da BNCC, haja vista que a mesma já havia sido publicada. A autora alega que a versão sofreu alterações que não foram discutidas com a sociedade, apenas, um seletivo grupo de pessoas, em sua maioria ligada ao governo e às entidades privadas, participaram dessa elaboração. Essa mudança na condução do processo foi fruto da nova correlação de forças resultante da reorganização política do governo, após Mendonça Filho ter assumido o Ministério da Educação.

A autora cita a polêmica formada em relação à retirada dos termos “identidade de gênero e sexualidade, ensino religioso e do componente curricular da Educação Física da BNCC” e discorre sobre a reação da sociedade e das associações científicas diante desse fato. Outra mudança foi a retirada do Ensino Médio da terceira versão, sob a justificativa de que a BNCC dessa etapa da Educação Básica seria revisada em função da aprovação da Reforma do Ensino Médio. Entretanto, as críticas sobre a terceira versão, como já ocorrera anteriormente, concentraram-se na forma como o documento vinha sendo elaborado e no seu conteúdo em si e não na “[...] sua concepção de educação voltada para o conformismo e cumprimento das metas desenvolvidas pelo Banco Mundial para os países ditos em desenvolvimento” (HELENO, 2017, p. 55), o que, para ela, fragiliza a discussão.

Neira, Alviano Júnior e Almeida (2016) externaram preocupação com a aprovação da Medida Provisória N° 746/2016, que modifica a estrutura do Ensino Médio, com redução das disciplinas obrigatórias, haja vista que a BNCC discutida com a sociedade adota uma perspectiva integral de educação. Nesse contexto de ameaça às conquistas democráticas, Micarello (2016) acrescenta a possibilidade de aprovação do Projeto de Lei 4.486 que altera o

PNE, retirando do CNE e do MEC a prerrogativa de aprovação da BNCC, transferindo-a para a Câmara dos Deputados. A autora vê essa medida como manobra, para que as vozes defensoras da neutralidade da educação possam silenciar o debate curricular democrático e plural em torno da construção da BNCC.

Quantos aos encaminhamentos, Neira e Souza Júnior (2016) postulam que a Base sozinha não dará conta da melhoria da qualidade da educação, sendo necessário haver, também, maior participação das famílias, formação continuada, remuneração digna e melhores condições de trabalho aos profissionais da educação. Para Micarello (2016), em uma conjuntura política marcada por incertezas e ameaças é difícil fazer qualquer projeção, mas alerta que nesse contexto de ameaças ao estado democrático de direito é necessário que a sociedade fique em estado de alerta.

2.3.2 Significados de Currículo

Esse conjunto de publicações apresenta reflexões sobre significados atribuídos ao currículo com base nas demandas geradas pela conjuntura em que as propostas curriculares foram instituídas. Os trabalhos analisados nessa temática foram os textos de Almeida e Batista (2016) que discorrem sobre os sentidos de currículo para a Educação Profissional no Ensino Médio; Ferreti e Silva (2017) que têm como foco de análise as disputas por hegemonia dos significados de currículo na reforma do Ensino Médio, Rocha (2016) que tem por objetivo analisar o processo de elaboração da BNCC; e, por fim, o texto de Sousa e Aragão (2018) que problematizam a concepção de currículo comum no PNE. Os autores abordados significam currículo a partir das relações de poder “[...] constituindo-se em um movimento que gera significados, identidades e diferenças” (SOUSA; ARAGÃO, 2018, p. 3).

Para Ferreti e Silva (2017), as políticas curriculares brasileiras são caracterizadas pela sua vinculação histórica aos interesses da economia capitalista em detrimento de uma formação humana em sentido amplo. Almeida e Batista (2016) afirmam que a escola, a partir dos aspectos econômicos, sociais e político-culturais intensificados com o processo de globalização, passou a ser vista como a instituição responsável pela adaptação das novas gerações a essas transformações, principalmente, aquelas ocorridas no processo produtivo.

Em decorrência desse cenário, são produzidos os Parâmetros Curriculares Nacionais e, posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais, o que denota “a intervenção de um Estado regulador das políticas públicas numa perspectiva neoliberal” (ALMEIDA; BATISTA,

2016, p. 24). Rocha (2016) classifica esses documentos como norteadores e acrescenta como mecanismos reguladores da padronização curricular os diversos sistemas de avaliações como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional de Desempenho do Estudante de Nível Superior (ENADE) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Em conformidade com Ball (2014), Sousa e Aragão (2018) alegam que o Neoliberalismo tem transformado o processo de formulação de políticas por meio da “Nova Governança” e formação de “Redes Políticas”. A nova governança resulta da recente configuração das relações entre Estado, economia e sociedade civil, na qual o Estado não é mais o formulador das políticas públicas, que passam a ser construídas mediante disputas de interesses das redes políticas compostas pela sociedade civil, instituições do setor privado, organismos multilaterais, associações científicas e sindicatos.

Almeida e Batista (2016) apontam a influência das instituições supranacionais na definição das políticas de qualquer Estado-nação como uma das principais características da globalização. Para Sousa e Aragão (2018) as políticas educacionais são transformadas em mercadoria (*commodity*) e comercializadas entre diferentes países. Esses autores esclarecem que esse processo é denominado por Apple, de “mundialização”, e por Ball (2014) de “desnacionalização” das políticas.

Nesse contexto, ganham visibilidade as estratégias da administração gerencial nas políticas educacionais através da definição e do alcance de metas, do estímulo à concorrência mediante criação de sistemas de bonificação e da responsabilização individual dos sujeitos. Sousa e Aragão (2018) associam esse processo ao conceito de “Performatividade” e afirmam, em diálogo com Macedo (2015) que as novas políticas de currículo são influenciadas pelas políticas de avaliação e difundem concepções prescritivas de currículo associadas à lista de conhecimentos e conteúdos que visam ao controle e à hegemonização de visões de mundo e cultura.

Sousa e Aragão (2018) relacionam a concepção de currículo do PNE associada a “direitos e objetos de aprendizagem e desenvolvimento comum a todos” como forma de controle e universalização dos conhecimentos a serem transmitidos pelas escolas. Essa forma de ver o currículo, segundo os autores, desconsidera pesquisas que compreendem essa política em uma perspectiva multicultural a partir da pluralidade de significados assumidos pelo currículo nos diferentes contextos sociais.

Nessa perspectiva, não há espaço para políticas controladoras como a BNCC tampouco se acredita que esse tipo de política, uma vez instituída, possa ser concretizada.

Sousa e Aragão, a partir da perspectiva do ciclo de políticas, explicam que as políticas são (re) interpretadas podendo, também, ser ressignificadas pelos sujeitos locais de acordo com as especificidades dos contextos e da cultura das instituições nas quais são postas. (SOUSA; ARAGÃO, 2018)

Segundo Almeida e Batista (2016), as mudanças ocorridas no cenário econômico colocam a Educação Profissional no contexto das reformas curriculares para o Ensino Médio no Brasil. Os autores fazem uma síntese histórica dos sentidos assumidos pelos currículos voltado à profissionalização dos jovens: a) a extinção da profissionalização compulsória em 1982, que resgatou o caráter academicista e propedêutico do ensino de segundo grau; b) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que possibilitou aos jovens a escolha entre o Ensino Médio de caráter propedêutico ou o técnico profissionalizante; c) o Decreto N° 5.154 que ampliou as possibilidades do Ensino Médio e técnico a partir de diferentes formas de articulação (integrada, concomitante, subsequente).

Ferreti e Silva (2017) acrescentam que, após a aprovação da LDB de 1996, houve a produção de vários documentos curriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), que organizaram o currículo com base nas competências e habilidades demandadas pelo processo de produção.

Os autores apresentam as diferenças entre as primeiras DCNEM (1998) produzidas no governo de Fernando Henrique Cardoso e aquelas construídas no governo Lula (2011) relativas à Educação Profissional. As DCNEM, de 1998, tinham como orientação epistemológica “adequar a educação às mudanças no setor produtivo e preparar os jovens para a flexibilização das relações e do mercado de trabalho” (FERRETI; SILVA, 2017, p. 391), e propunham a separação formal entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. Já as DCNEM de 2011, orientam-se pela “integração curricular em torno do eixo ciência, cultura, trabalho e tecnologia, e possuem como fundamento o princípio educativo do trabalho” (FERRETI; SILVA, 2017, p. 391), propondo a articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional.

A atual reforma do Ensino Médio, instituída pela MP n° 746/2016, na visão dos autores, marca um novo momento de disputa em torno das finalidades, formatos e conteúdos que devem ter a última etapa da Educação Básica. Almeida e Batista (2016) informam que, com a reforma, o currículo do Ensino Médio será composto pela BNCC e cinco itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes

áreas do conhecimento: I - Linguagem; II - Matemática; III - Ciências da Natureza; IV - Ciências Humanas e V - Formação Técnica e Profissional. Os autores analisam os sentidos que esse último percurso formativo assume no contexto da reforma.

Para os autores, ao contrário do que possa parecer, a formação técnica e profissional no Ensino Médio não está integrada à formação para o trabalho nessa reforma. Há, apenas, a incorporação de “[...] diversos tipos de atividades e cursos identificados como “itinerários formativos” não necessariamente articulados à BNCC” (ALMEIDA; BATISTA, 2016, p. 25 grifos dos autores). A reforma reduz a base curricular comum de caráter mais geral e agrega ao universo do Ensino Médio a aprendizagem profissional historicamente separada da escolarização dos jovens.

Ferreti e Silva (2017), apresentam as quatro justificativas utilizadas pelo governo na defesa da reforma: baixo desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática; estrutura curricular com trajetória única para todos os alunos; necessidade de diversificação e flexibilização do currículo; o fato de que menos de 17% dos alunos acessam o Ensino Superior e que 10% das matrículas estão na Educação Profissional, o que justificaria a introdução do itinerário “formação técnica e profissional”.

Esses autores afirmam que as audiências públicas realizadas sobre a reforma evidenciaram o cenário de disputa em torno dos significados do currículo no Ensino Médio brasileiro e identificaram aproximações entre o propósito educacional que orienta a BNCC e o que serve de base teórica, política e ideológica à MP N° 746/2016.

Para os autores, tanto a BNCC quanto a reforma do Ensino Médio percebem o currículo como estratégia de melhoria do desempenho brasileiro nas avaliações internacionais realizadas pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) por meio do ranqueamento dos sistemas escolares expresso através de resultados quantitativos e associados à “responsabilização” e à “meritocracia”. Outro ponto de contato entre os documentos é a elaboração de currículos que possibilitem a produção de sujeitos sociais adaptados à atual forma de organização produtiva do capital.

Quanto aos encaminhamentos, Almeida e Batista (2016) postulam que o currículo tem sido movido pelo interesse econômico visando à rápida inserção dos jovens no mercado de trabalho, ao invés de ser elaborado para atender às especificidades das diversas culturas locais ou conforme apontam Ferreti e Silva (2017) propiciar uma formação humana em sentido amplo. Como forma de resistência a essas políticas, Sousa e Aragão (2018) apostam na

construção e nos significados que o currículo assume quando entendido como campo de cultura.

2.3.3 BNCC e suas contribuições para a Educação

Nessa seção, destacamos publicações de Cândido e Gentilini (2017), Pandini-Simiano e Buss-Simão (2016), Severino, Pereira e Santos (2016) e Rosa (2015), que apontam as contribuições da Base Nacional para o currículo, embora discutam algumas limitações contidas no documento.

Cândido e Gentilini (2017) afirmam que a BNCC é necessária porque auxilia na seleção de conteúdos a serem trabalhados pelas escolas e traz maior clareza sobre os conteúdos a serem cobrados nas avaliações externas. Para eles, a Base ajuda na condução do trabalho docente e propicia a construção de instrumentos avaliativos adequados e coerentes, questões importantes de serem consideradas ao se discutir a qualidade do ensino.

Entretanto, os autores defendem a necessidade de diálogo entre o currículo nacional e o Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições de ensino, uma vez que é esse documento “que caracteriza a identidade das escolas, dando um sentido para a instituição, um significado em relação ao local em que se situa, bem como dos grupos e indivíduos que o constituem” (CÂNDIDO; GENTILINI, 2017, p. 330). Nesse sentido, enfatizam a importância da autonomia da escola na construção curricular e questionam se, depois da aprovação da BNCC, o PPP terá espaço para ser elaborado e colocado em prática.

Em tempos de imposição de políticas controladoras e universalistas, voltadas para a construção de identidades fixas e adaptação dos sujeitos aos interesses do mercado, é pertinente a discussão de Cândido e Gentilini (2017) sobre o Projeto Político Pedagógico. Concordamos com os autores que esse documento, dado o seu caráter participativo e representativo das demandas locais, deve necessariamente participar da construção do currículo das escolas. A elaboração do PPP é uma possibilidade de resistência à imposição de propostas de currículo que não representam as diversidades presentes no âmbito das instituições.

Pandini-Simiano e Buss-Simão (2016) discutem a BNCC para a educação infantil e a sua proposta de organização a partir de campos de experiência. Para as autoras, essa escolha é fundamental porque concebe essa etapa da educação como momento significativo da vida

humana e permeado de experiências e vivências que devem ser compartilhadas no processo de construção do conhecimento.

Todavia, as autoras alegam ser necessário problematizar a concepção de experiência a que estão se referindo, pois compreendem a experiência fundada na tradição histórica e coletiva, o que implica “pensar um contexto educativo para crianças pequenas que privilegie as relações, os encontros capazes de afetar, produzir marcas e efeitos nos sujeitos implicados no processo” (PANDINI-SIMIANO; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 77). As autoras acrescentam que, nessa perspectiva, é necessário assumir a dimensão de incertezas e imprevisibilidade do percurso.

Pandini-Simiano e Buss-Simão (2016) receiam a ausência do adjetivo “educativo” na delimitação do que seja esse campo de experiência na proposta da BNCC, o que na visão delas deixa margem para se compreender o campo de experiência de três (03) maneiras perigosas: compreender a experiência de forma descontextualizada sem articulação com os saberes e experiências de crianças e adultos; compreender a experiência como experimento; e construir práticas pedagógicas conteudistas pautadas naquilo que a criança não sabe, mas precisa saber.

Severino, Pereira e Santos (2016), ao discutir a inclusão das Práticas Corporais de Aventura na BNCC de Educação Física, partem de uma perspectiva similar às publicações analisadas anteriormente; reconhecem a incorporação dessa temática como avanço e grata surpresa, pois evidencia que a BNCC se voltou para questões contemporâneas dado o crescimento dos esportes de aventura no cotidiano das pessoas.

Entretanto, apresentam alguns questionamentos sobre os desafios da implantação dos esportes de aventura na escola desde a necessidade de melhorar alguns conceitos, as dificuldades das instituições de ensino em implementar esses esportes, principalmente, em relação aos materiais, espaços adequados e instrumentos de segurança; além de problematizar a própria formação do professor de Educação física, haja vista ser este um conteúdo novo nas grades curriculares das faculdades.

Rosa (2015) reconhece a necessidade de discussão da matriz curricular, mas problematiza a realidade educacional brasileira para evidenciar que temos problemas que afetam mais diretamente a qualidade da educação e são secundarizados em razão da ênfase na criação da BNCC. Segundo o autor, “se não entendermos a escola brasileira nas suas variadas dimensões, postular uma reforma curricular será culpabilizar uma faceta da escola de maneira ingênua e injusta” (ROSA, 2015, p. 20).

O autor elenca uma série de problemas básicos ainda não resolvidos pelo sistema educacional brasileiro que dificulta muito mais a busca de qualidade do que o currículo vigente nas escolas: falta de infraestrutura física (água, esgoto, energia elétrica), precários planos de carreira, salários defasados em relação a outras profissões com formação equivalente, formação inicial deficitária, e falta de renovação da mão de obra docente. Segundo Rosa (2015), essas questões não são contempladas na BNCC, que credita ao currículo todos os males da educação brasileira.

Concordamos com esses autores sobre a centralidade que a BNCC atribui ao currículo para o alcance da qualidade da educação e entendemos que, diante da persistência de problemas crônicos na educação para os quais a BNCC não oferece respostas, essa busca pela melhoria da educação pode ser mais uma vez postergada e escolas e professores culpabilizados por questões que se encontram além de sua área de atuação.

2.3.4 Oposição à ideia de Base Nacional Comum Curricular

Nesta seção, analisamos publicações cujos autores se posicionaram contrários à ideia de definição de uma Base Nacional, por compreendê-la como tentativa de consolidação de um determinado projeto de sociedade, seja por meio do controle do conhecimento a ser ensinado nas escolas, seja por defenderem uma política de currículo produzida culturalmente. Compõem essa parte da pesquisa os trabalhos de Gonçalves e Peixoto (2017), Neira (2018), Almeida (2018) e Costa e Lopes (2018). Esses autores partem de uma perspectiva pós-crítica de currículo nas análises feitas sobre a BNCC.

Costa e Lopes (2018) dão ênfase à noção de contexto proposta por Derrida e Laclau (1991) para problematizar a ideia de contexto do conhecimento na política curricular, evidenciando “outras possibilidades de significação das relações entre currículo e contexto, que ao se afastarem das tentativas de fixar a identidade do outro, apostam em finalidades democráticas” (COSTA; LOPES, 2018, p. 304).

Derrida e Laclau (1991 *apud* COSTA; LOPES, 2018) veem o contexto como interpretação sempre iterada. Nesse sentido, ele não pode ser delimitado ou ter seu significado controlado, pois “ao mencionar o contexto já não estamos nele ou o acessando, mas estamos adulterando a ideia daquilo que mencionamos, traindo, engendrando outros contextos, vivendo noutra contextualização” (COSTA; LOPES, 2018, p. 306).

Entretanto, nas políticas de currículo, das DCNEM à BNCC, o contexto é visto como algo que pode ser objetivado, controlado, moldado a partir do conhecimento transmitido pela escola. Como o contexto não é considerado potente e sim deficitário de algo, ele pode ser construído, tornar-se ideal, se submetido a uma intervenção calculada, baseada na seleção dos conhecimentos disseminados na política curricular (COSTA; LOPES, 2018). Em discordância dessa lógica de controle predominante na BNCC e negação, inclusive, da sua possibilidade de existência, os autores se posicionam contrários à Base. Em suas palavras, “toda tentativa de cálculo sobre o devir de um fazer curricular [...] bem como de qualquer identificação envolvida com o campo da educação, está em um movimento de falência perante o potencial generativo de toda significação” (COSTA; LOPES, 2018, p. 318).

Gonçalves e Peixoto (2017) falam da necessidade de se dar visibilidade aos currículos *praticadospensados* nos cotidianos escolares ao invés do consumo puro e simples de uma BNCC. Propõem compreender como os espaços micros produzem as políticas a partir dos produtos recebidos dos contextos de influência e de produção de textos.

Nessa perspectiva, o campo do currículo deve desvelar “as diferentes ‘artes de fazer’ dos *praticantespensantes* de seus usos e táticas que desenvolvem cotidianamente” (GONÇALVES; PEIXOTO, 2017, p. 225), haja vista que “no contexto das práticas vão transitar sujeitos múltiplos, oriundos de contextos múltiplos” (GONÇALVES; PEIXOTO, 2017, p. 225), o que implica na prática de currículos diferenciados.

Neira (2018) e Almeida (2018) apontam as incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física ao se posicionarem contrários à Base. Neira (2018) questiona como a BNCC pode atribuir-se o direito de determinar o que o outro deve saber sem conhecer quem são esses sujeitos, como vivem, o que pensam, sabem e fazem. O autor afirma que a Base é um retrocesso político e pedagógico, pois “a opção por um currículo baseado em competências e habilidades prescritas reduz as possibilidades pedagógicas do professor e ressoa na formação dos estudantes” (NEIRA, 2018, p. 22).

Almeida (2018), por sua vez, endossa a ideia de retrocesso, ao apontar em sua análise que a BNCC deixa de contemplar as contribuições dos estudos culturais, resgata os fundamentos do currículo desenvolvimentista de Educação Física e reduz seu entendimento ao contexto do lazer, desconsiderando outros significados como o da competição, da estética e da religiosidade tão atrelados ao esporte.

Na análise das produções científicas sobre a BNCC, destacamos posicionamentos diferentes sobre essa política de currículo. Há quem concorde com a adoção de uma Base

nacional percebendo-a como avanço; alguns, apesar de não se colocarem contra a criação de uma BNCC, questionam a ênfase que, atualmente, é dada a ela e não acreditam que a Base por si só trará maior qualidade à educação brasileira; e aqueles que, partindo de um enfoque pós-estrutural, colocam-se contra qualquer normatização em relação à política curricular.

O quadro, por nós identificado nessa revisão de literatura e, em conformidade com os autores analisados, sinaliza que a política curricular é uma questão de disputa, na qual diversos discursos lutam por hegemonia, por legitimidade. Embora a BNCC já tenha sido aprovada, esse fato não fez cessar o debate, posto que produções científicas produzidas depois de sua aprovação continuam significando essa política, além do próprio contexto da prática, que a ressignifica continuamente.

Com base nessa revisão de literatura, observamos que os trabalhos analisados não destacaram os sentidos que os professores atribuem à política de normatização do currículo via BNCC no contexto da prática nem à reação destes nesse processo de implementação da Base. “As políticas são repletas de emoções e de tensões psicossociais. Elas podem ameaçar ou perturbar a autoestima, o propósito e a identidade. Elas podem entusiasmar, deprimir ou afligir” (BALL, 2016, p. 21). Entendemos que os artigos privilegiaram outros contextos, possivelmente, pelo fato de a maioria dos trabalhos analisados terem sido produzidos antes da aprovação pelo Conselho Nacional de Educação da versão final da BNCC. Como o documento ainda se encontrava em processo de elaboração, o foco dos trabalhos, aqui analisados, priorizou o processo de construção do documento, os significados de currículo nas propostas oficiais, além de se posicionar diante da atual política de currículo via BNCC.

Nesse sentido, entendemos que essa pesquisa, ao se aproximar do contexto no qual a BNCC será lida e apropriada de maneiras diversas, poderá trazer contribuições para a discussão da BNCC no contexto da prática. No cenário atual de mudanças na educação com reformas no Ensino Médio e implementação de uma Base Nacional Comum Curricular, nosso estudo poderá contribuir para dialogar com os profissionais da educação sobre essa política de currículo.

3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, discutimos o Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe e suas implicações para a análise de políticas educacionais. Inicialmente, destacamos a abordagem da pesquisa e as razões de sua escolha. Em seguida, analisamos o Ciclo de Políticas de Ball e Bowe e a nossa compreensão acerca de currículo a partir dos teóricos que orientam nosso trabalho. Por fim, descrevemos os participantes e o *lócus* da pesquisa, os procedimentos de construção de dados, bem como a relação destes com o nosso objeto de estudo.

Discutimos o Ciclo de Políticas, referencial teórico - metodológico utilizado para análise da trajetória da BNCC, com base nos trabalhos de Ball (1993; 2004;), Mainardes (2006), Paiva, Frangela e Dias (2006), Ball e Mainardes (2011), Lopes e Macedo (2011), Santos e Oliveira (2013) e Ball, Maguire e Braun (2016). Manifestamos nossa compreensão de currículo enquanto expressão da cultura que permeia os diversos contextos nos quais as pessoas constroem suas identidades através de diálogos com os trabalhos de Lopes e Macedo (2011), Lopes (2015; 2017; 2018), Oliveira (2017), Mendonça, Rodrigues e Linhares (2017) e Macedo (2018). Apresentamos, também, algumas considerações sobre o documento da Base para fazer um contraponto entre o significado de currículo nele expresso e aquele com o qual operamos nessa pesquisa. Em relação à construção da metodologia da pesquisa, utilizamos os estudos de Minayo (1994), Sakamoto (2014), Oliveira, Leite Filho e Rodrigues (2007), Bodgan e Biklen (1994) e Gaskell (2015)

Esse estudo elegeu a Pesquisa Qualitativa, de natureza interpretativa, como modalidade de abordagem metodológica. Caracterizamos a pesquisa como qualitativa, pois a produção dos dados sobre a BNCC ocorre no contexto da escola, privilegiando os saberes e fazeres que caracterizam a práxis dos seus profissionais. Em concordância com Bodgan e Biklen (1994), entendemos que o comportamento humano e, conseqüentemente, as práticas dele resultantes, são bastante influenciadas pelas características dos contextos em que ocorre. Nesse sentido, ao adentrar o universo da escola temos a percepção de que nada que acontece ali “é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Outro aspecto apontado por Bodgan e Biklen (1994) sobre a pesquisa qualitativa que mantém relação com esta investigação é o nosso interesse pelo processo mais do que simplesmente pelos resultados e produtos. Em relação à BNCC, queremos perceber como os

sentidos dessa política estão sendo construídos pelos profissionais da/na escola, como esse discurso começou a fazer parte da vida da instituição, as expectativas e os desafios que os professores apontam nesse processo, como significam essa política no contexto da prática, pois entendemos que essas nuances constroem a micropolítica da escola em relação à Base

Nesse sentido, nosso estudo sobre a BNCC aborda aspectos da realidade relacionados ao “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p. 21-22). Portanto, a pesquisa em pauta “se centra na forma como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que elas vivem” (OLIVEIRA; LEITE FILHO; RODRIGUES, 2007, p.1-2).

3.1 DA PERSPECTIVA TEÓRICA-METODOLÓGICA DA PESQUISA

As políticas de currículo, tradicionalmente, foram analisadas mediante a separação entre elaboração e implementação, como dois momentos estanques. Essa é a tônica predominante nas análises sobre as políticas educacionais até a década de 70 do século XX. O objetivo da investigação das políticas, conforme Lopes e Macedo (2011), limitava-se à produção de diagnósticos e apresentação de soluções para as políticas, portanto não havia teorização sobre a política em si tampouco contestação às mesmas, “a questão do currículo se transforma numa questão de organização. O currículo é simplesmente uma mecânica (SILVA, 2017, p. 24)

As teorias críticas de currículo, embora o associem à manutenção do *status quo* social trazendo ao debate questões como ideologia, reprodução e resistência, não alteram a dicotomia entre proposta e implementação na análise dessas políticas, haja vista que “[...] tais processos parecem ser identificados apenas na implementação de projetos políticos, não na própria produção desse projeto no âmbito do Estado” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 247).

A abordagem do ciclo de políticas do sociólogo inglês Stephen Ball e Richard Bowe rompe o binário proposta e implementação na análise das políticas educacionais ao articular as dimensões macro (global, Estado) e micro (local, escola) ao processo de análise de políticas. Não se trata de advogar a supremacia entre macro e micro, mas investigar as interações que ocorrem entre um e outro na trajetória da política (PAIVA; FRANGELA; DIAS, 2006). Opera em uma perspectiva relacional.

Paiva, Frangela e Dias (2006, p. 244-245, grifos das autoras), com base no pensamento de Ball (1998; 2001) alegam “que pensar as políticas de currículo implica considerar sua constituição para além dos movimentos verticalizados *de cima para baixo*, marcado pelo poder central, pelos governos, e *de baixo para cima*, tendo na prática seu campo de produção. Ao contrário, devemos pensá-las como um contínuo ciclo de políticas”.

Segundo Lima, Souza e Luce (2018), a abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe no contexto brasileiro se deu a partir das pesquisas sobre políticas educacionais feitas por Jefferson Mainardes (2006; 2015; 2017), pelas pesquisadoras Alice Casimiro Lopes (2010; 2011; 2016), Elizabeth Macedo (2006; 2011) e Ana de Oliveira (2011).

Ball e Bowe, referências nesta pesquisa para a compreensão das maneiras pelas quais uma política é interpretada e traduzida na prática, partem do pressuposto de que as políticas estão em permanente movimento, pois são caracterizadas por elementos instáveis e contraditórios, suscetíveis às pressões oriundas dos grupos de interesses, às singularidades das instituições e às múltiplas interpretações, reinterpretações e traduções que os atores fazem dos textos das políticas.

Mainardes (2006) em interlocução com Ball (1993) destaca que a política é constituída de texto e discurso. O texto refere-se aos documentos oficiais que trazem a fundamentação da política definida pelos acordos construídos. Esses textos são codificados de forma complexa pelos governos e decodificados pelos atores, também, de maneira complexa, o que permite a reformulação constante da própria política. A política como discurso envolve as disputas de poder entre os diversos grupos de interesse para a legitimação da política. Nessas disputas, alguns discursos são hegemônicos e constroem ideias e conceitos, que passam a ser aceitos pela maioria dos grupos.

Segundo Mainardes (2006), Ball e colaboradores denominaram de contextos os diversos espaços nos quais esses conflitos e acordos acontecem: Contexto de Influência, Contexto de Produção de Texto, Contexto da Prática, Contexto dos Resultados e Contexto da Estratégia Política. Esses contextos não constituem etapas lineares nem uma dimensão temporal, eles estão inter-relacionados e cada um possui arenas e grupos de interesse caracterizados por disputas e embates.

O contexto da influência é a arena na qual os discursos políticos são elaborados a partir do confronto de ideias entre os diversos grupos de interesse para definição do discurso que servirá de base à política. Esse é o lugar de articulação de apoios para a legitimação de conceitos e soluções propostas e, concomitantemente, para as vozes que se insurgem a

determinados discursos devido à influência e à representatividade alcançadas na esfera pública. Nessa dinâmica de embates, contestações e negociações, a política vai sendo desenhada.

Santos e Oliveira (2013, p. 501), em concordância com Lopes (2006), ressaltam que a política não se origina no contexto da influência, não são determinadas nessa arena e destacam o caráter difuso das políticas. Nas palavras dos autores, a política “não nasce, necessariamente, no contexto de influência e é ressignificada no contexto da prática. Por sua caracterização cíclica, as influências são constantes, denotando a complexidade da elaboração, significação e ressignificação das políticas educacionais”.

Na revisão de Literatura por nós realizada e aqui apresentada, Micarello (2016), articulando o processo de construção da BNCC à abordagem do ciclo de políticas de Ball, identifica os três grupos de interesse que participaram da elaboração da BNCC (contexto de influência): os atores ligados diretamente à escola de Educação Básica, os membros do espaço acadêmico, ligados à produção de conhecimento nas diferentes áreas e os atores do segmento privado empresarial, com interesse na educação pública e de influenciar a política nacional. Segundo a autora, as condições dessa disputa são desiguais, pois ganham destaque aqueles atores com maior possibilidade de influenciar o debate público. Destaca ainda o papel da mídia como veículo de legitimação de algumas vozes, a exemplo das oriundas de fundações privadas, e invisibilidade de outras.

No contexto da influência, o processo de formulação das políticas recebe influências globais e internacionais. Mainardes (2006), citando os trabalhos mais recentes de Ball, apresenta duas maneiras pelas quais essas influências ocorrem: através de fluxos de ideias e da imposição de soluções por agências multilaterais (UNESCO, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, OCDE). O fluxo de ideias acontece através das redes políticas e sociais, que possibilitam a circulação internacional de ideias, o processo de empréstimo de políticas e a venda de soluções no mercado por grupos e indivíduos por meio de livros, conferências ou *performances* (Mainardes, 2006). Em relação às agências multilaterais, elas buscam influenciar as instituições do setor público no sentido de adotarem *o modus operandi* da produção privada mediante a adoção de processos como performatividade e *accountability* (responsabilidade).

Ball (2004) aponta que, embora a globalização promova a migração de políticas entre os Estados-nação, elas são sempre recontextualizadas, reinterpretadas nos contextos nos quais são inseridas, havendo um processo de apropriação dessas políticas e não uma mera

transferência de uma conjuntura a outra. Nas palavras do autor “A globalização, isto é, a acomodação de tendências globais em histórias locais, produz políticas híbridas e diversidade política” (BALL, 2004, p. 1115).

O segundo contexto do Ciclo de Políticas, o da produção de texto, mantém inter-relação com o da influência. Nele, os discursos políticos ganham materialidade através da produção de textos normativos, base legal da política pensada. “Na produção de textos, os antagonismos, os conflitos apresentados no contexto de influência se expressam. Discursos circulam em disputas por hegemonias para representar e representar-se no texto escrito” (SANTOS; OLIVEIRA, 2013, p. 502). Dessa forma, os textos políticos corporificam os acordos construídos no contexto da influência e são representativos daqueles discursos que se tornaram hegemônicos na luta pelo controle das representações da política.

Em relação à BNCC, diversos grupos se articularam para influir na versão final da Base por meio de elaboração de pareceres (especialistas, entidades acadêmicas e fundações privadas), realização de seminários (MEC, UNDIME) e contribuições através da consulta pública (principalmente de gestores e de professores), processo esse apresentado na revisão de Literatura no tópico “O processo de construção da Base Nacional Comum Curricular” no percurso teórico-metodológico desse estudo.

Apesar de os textos da política pretenderem usar uma linguagem voltada para o público em geral, proliferando, assim, pronunciamentos oficiais, vídeos, comentários sobre a política, esses textos nem sempre são claros e coerentes, às vezes, são contraditórios, pois podem usar conceito-chave de maneira diversa. Mainardes (2006) afirma que os textos da política, na tentativa de produzir um sentido e estabelecer padrões para a compreensão da política, carregam em si limitações materiais e possibilidades. As leituras desses textos têm consequências que são vivenciadas no contexto da prática, terceiro contexto do Ciclo de Políticas.

O contexto da prática é a arena na qual os textos da política são interpretados e recriados pelos atores locais e sofrem mudanças significativas, pois esses profissionais a partir de seus valores e experiências, da própria cultura da instituição e das condições materiais das mesmas atribuem novos significados aos textos das políticas e/ou podem rejeitar e ignorar partes dele. Concordamos com Santos e Oliveira (2013, p. 503) que:

a escola não pode ser vista apenas como receptáculo de políticas pensadas longe de sua realidade, tendo a função somente de implementar, como vítima indefesa, tudo o que fora elaborado alhures. No contexto da prática a política está sujeita à interpretação e recriação, pois ela produz efeitos e

consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na proposta política oficial.

Segundo Ball (2016), ao analisar qualquer política devemos nos debruçar sobre as origens do discurso da política e sobre as interpretações que são feitas dos textos que as fundamentam no contexto da prática pelos profissionais que as implementam. Para o autor, os textos políticos são escritos para escolas ideais, por isso, necessariamente, precisam ser traduzidos do texto para a ação (prática) em contextos reais através de um trabalho criativo, sofisticado e complexo de interpretação e tradução.

A interpretação é o processo de atribuição de sentido à política, de decodificá-la a partir da cultura, da história da instituição e de suas prioridades e da biografia dos atores que nelas atuam. A tradução é o processo de atuar sobre a política, transformando os textos institucionalmente significados em ação, ou seja, práticas contextualizadas. Nesse percurso, a distância entre o texto original da política e aquele construído na prática pode ser significativa.

Essa dinâmica pelas quais as políticas passam no contexto da prática leva Ball (2016) a rechaçar a ideia de que as políticas são meramente implementadas, ao invés disso, o autor postula que elas são traduzidas. “Atuações são sempre mais do que apenas a implementação, elas reúnem dinâmicas contextuais, históricas e psicossociais em uma relação com os textos e os imperativos para produzir ação e atividades que são políticas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 103).

Originalmente, o Ciclo de Políticas era formado, apenas, pelos contextos da influência, da produção de textos e da prática. Ball, em 1994, acrescenta mais dois contextos à análise das políticas: o contexto dos resultados e o contexto das estratégias políticas.

O contexto dos resultados diz respeito aos efeitos causados pelas políticas e seus impactos em relação às desigualdades existentes. Mainardes (2006) afirma que para Ball as políticas não produzem apenas resultados, geram também efeitos, portanto devem ser analisadas em suas múltiplas facetas e relacionadas às mudanças que acarretam ou não no meio social, bem como às suas interfaces com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas.

O último contexto pensado por Ball foi o da estratégia política, voltado para o desenvolvimento de ações sociais e de políticas necessárias para amenizar as desigualdades criadas ou reproduzidas pelas políticas. Esse contexto também é arena fundamental em embates e situações sociais específicas. Para Mainardes (2006, p. 60)

A questão essencial do contexto dos resultados/efeitos e do contexto da estratégia política é a reflexão profunda sobre questões conjunturais e sobre as desigualdades sociais que são criadas ou reproduzidas pela política ou pelo programa, e que somente podem ser detectadas pela pesquisa criteriosa do contexto da prática por meio de observações prolongadas, entrevistas ou pesquisa etnográfica [...].

Nas discussões propostas por Santos e Oliveira (2013), os autores trazem considerações feitas por Lopes (2011) sobre a inclusão desses dois contextos ao ciclo de políticas. Esses autores destacam que a criação desses contextos, embora apontem o compromisso de Ball com uma política curricular crítica voltada à promoção de justiça social, compromete a interpretação dos contextos iniciais enquanto lugares atravessados por disputas ou embates ao reforçar

A ideia de que as políticas têm origem no contexto de influência, capaz da proposição de ações políticas que modifiquem ou mantenham determinadas finalidades, bem como mantém uma relação determinista de avaliação de políticas, conectada à consecução de finalidades na prática (LOPES, 2011 *apud* SANTOS; OLIVEIRA, 2013, p. 503).

Lopes e Macedo (2011) ressaltam a liderança do grupo de pesquisa Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura (www.curriculo_uerj.pro.br) na utilização do Ciclo de Políticas como referencial teórico-metodológico na análise de políticas de currículo. Segundo as autoras, o grupo de pesquisa investiga o impacto das políticas no contexto da prática para compreender como as políticas de currículo são apropriadas e recriadas em diferentes escolas; como diferentes comunidades disciplinares atuam na produção de novos sentidos para essas políticas mediante introdução de suas interpretações em documentos curriculares e são priorizadas, também, análises “sobre como a diferença vem sendo significada e de qual o impacto das diferentes propostas curriculares nesse contexto” (MACEDO; LOPES, 2011, p. 250). Inicialmente, o grupo se utiliza do Ciclo de Políticas tanto para questionar perspectivas estadocêntricas nas discussões sobre as políticas de currículo, quanto para questionar as teorias de currículo que dão centralidade à discussão da prática e do cotidiano dos sujeitos.

Em nossa Universidade (UERN) temos o grupo de estudos e pesquisa contexto e educação – Contexto, liderado pela Prof.^a Dra. Marcia Betania Oliveira e pelo Prof. Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos, que também utiliza o Ciclo de Políticas em estudos sobre as políticas educacionais e curriculares em estreita relação com o contexto escolar, buscando compreender os diversos fenômenos de apropriação, ressignificação e resistência dos sujeitos escolares às políticas direcionadas à escola.

Lopes e Macedo (2011), a partir da discussão do Ciclo de políticas de Ball e Bowe, aprofundam e avançam na discussão sobre políticas de currículo com base na incorporação da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Moufle. A teoria do discurso está voltada para a compreensão do social enquanto um terreno de disputas políticas constantes para fixação de sentidos e identidades. Dessa forma, a interpretação da realidade (dados, fatos, fenômenos, relações) não é dada a priori, ela precisa estar inserida em sistemas de significação para ser construída pelos sujeitos, ela resulta, portanto, da “[...] constituição de campos discursivos, os quais têm um caráter contingente e precário, pois sempre serão ameaçados por outras articulações igualmente possíveis” (GOMES, 2017, p. 135).

Oliveira (2017) esclarece que uma formação discursiva é resultado de um conjunto de discursos articulados que se tornam hegemônicos e passam a orientar, provisoriamente, as práticas e a sua compreensão é necessária para entendermos “como são definidos os termos do debate político, quais agendas e ações são priorizadas, que instituições, diretrizes e normas são criadas” (LACLAU, 2011, p. 9-10 *apud* OLIVEIRA, 2017, p. 416).

Lopes e Macedo (2011), em diálogo com Laclau (1990), alegam que o discurso é o *locus* da construção da subjetividade, o que significa que não há realidade pré-discursiva com sentidos fixos, objetivos anterior ao discurso. Além disso, “a objetividade nunca é alcançada, isto é, os sentidos nunca são saturados, há sempre o contingente que se coloca como espaço para novos sentidos” (PINTO, 2017, p. 87).

Partindo da premissa de que toda fixação é precária, dada a sua historicidade, o discurso em defesa de uma Base Nacional Comum Curricular, amplamente difundido no Brasil, é contestado por Lopes (2017), que se posiciona contra qualquer fundamento ou norma na política de currículo.

Modos de compreender o mundo e as ações no mundo são estabilizados e universalizados, como se não fosse possível pensar /ser/ agir de outra maneira. Como se esses mesmos modos de compreender e de agir não fossem opções particulares realizadas em certos contextos históricos específicos, em determinadas relações de poder, em dadas condições de existência (LOPES, 2017, p. 110).

Partilhamos com Oliveira (2017, p. 420) que o discurso em defesa da Base como está posto “parece defender ser essa não apenas ‘uma base’ para a qualidade da educação; mas, ‘A BASE’, que, por si só parece querer se configurar como a própria qualidade e que não vê espaços para a existência de ‘outras bases’”.

Lopes (2017) alega que, segundo Laclau (1990), as decisões políticas envolvem atos de poder e não possuem uma base epistemológica, racional, portanto são passíveis de serem

modificadas e questionadas. A autora argumenta que a negação da BNCC não exclui a responsabilidade política. Apenas, essa responsabilidade “não visa responder pelo outro em seu lugar e admite possibilidades de articulação diversas em respostas a um mesmo problema” (LOPES, 2017, p. 110).

Essa autora (Lopes, 2018) destaca, ainda, que já existem no país diversas normatizações sobre a política curricular – diretrizes, parâmetros, orientações, documentos municipais e estaduais. Apesar disso, Estados e Municípios defendem a criação de uma Base Nacional Comum, apresentando como um dos argumentos a alegação de que uma proposta mais detalhada facilitaria a elaboração de suas propostas curriculares. Dessa forma, os entes se desobrigam da responsabilidade de produzirem suas propostas localmente, o que, segundo a autora, é negativo, uma vez que “o currículo não tem como ser desvinculado de demandas contextuais que emergem mais facilmente nas relações construídas no âmbito dos sistemas” (LOPES, 2018, p. 24).

Antes de destacar os argumentos da autora contrários a essa centralidade curricular, que também representam o nosso posicionamento em relação à BNCC, achamos pertinente apresentar alguns pontos da política expressos no documento da Base. Um deles é que a terceira e última versão da BNCC ressalta o caráter normativo do documento que define os conhecimentos e as competências que se esperam que todos os alunos desenvolvam ao longo da escolaridade. A Base tem o propósito de concretizar uma educação voltada para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Ao discorrer sobre os marcos legais que embasam a BNCC (a Constituição Federal de 1988, nos artigos 205 e 210 e a LDB nos artigos 9º e 26), o documento apresenta os dois conceitos que orientam a política curricular no Brasil. O primeiro é a noção do que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: “as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos” (BRASIL, 2017, p. 9). Logo, segundo o documento, a BNCC não é o currículo em si, haja vista que este será construído pelos estados, municípios, professores e escolas a partir da Base.

Macedo (2018, p. 29) questiona esse postulado de que a BNCC não é currículo. Nas palavras da autora:

Não se deve permitir que ela escamoteie que a política de estabelecer uma base nacional e comum para os currículos produz um significado para currículo — que terá que ser repetido posto que não coincide, nem poderia, com a coisa. E, quando se diz que a educação é a base para o futuro, algo desse sentido já é projetado.

O segundo conceito que a LDB define como orientador da política de currículo é o enfoque das competências, ou seja, os conteúdos disciplinares passam a ser meios para o desenvolvimento de competências e habilidades requeridas pelo mundo moderno.

No âmbito da BNCC, a noção de competência é utilizada no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído (BRASIL, 2017, p.16, grifos do documento).

Essa forma de conceber o conhecimento, com foco no desenvolvimento de competências, é uma exigência do novo cenário mundial, para o qual o simples acúmulo de informações não é mais suficiente.

Aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos de culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, são competências que se contrapõem à concepção de conhecimento desinteressado e erudito entendido como fim em si mesmo (BRASIL, 2017, p. 17).

Nesse sentido, percebemos que, embora o discurso do governo seja de inovação, a concepção de conhecimento difundido na base, historicamente, é resultante das orientações dos organismos multilaterais para a educação que passam a ser incorporadas pelos países a partir dos anos de 1990. As competências, como referência para a elaboração de currículos, são uma das orientações dadas pelo relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre a Educação para o século XXI, elaborado em 1996, em que especialistas de diferentes países traçaram orientações sobre a educação mundial. O Relatório Delors (1998) já sugeria a organização do conhecimento a partir da aquisição de competências expressas no pilar “aprender a fazer”.

O documento da Base faz alusão ao pacto federativo definidor de nossa República, às profundas desigualdades sociais e à acentuada diversidade de nossa gente para afirmar que a busca por equidade na educação exige currículos diferenciados e adequados a cada sistema, rede e instituição escolar, por isso a BNCC não propõe um currículo nacional.

A Base pretende a busca da equidade por meio da definição clara do conjunto de aprendizagens e desenvolvimento a que todos têm direito. “Daí a importância da articulação entre a BNCC e os currículos e de um intenso regime de colaboração entre todos os atores educacionais” (BRASIL, 2017, p. 11).

Lopes (2015; 2018), desconstrói alguns argumentos utilizados na defesa da formulação de conteúdos curriculares comuns. A BNCC parte do pressuposto de que existem conhecimentos que são ideais para todos, e por serem tidos como essenciais é necessário que sejam apreendidos pelos estudantes brasileiros. Para a autora, eleger um conjunto de conhecimentos como essenciais a ser aprendido em todos os contextos é impossível, pois “[...] cada contexto implica a possibilidade de outra leitura, outro texto, outra possibilidade” (LOPES, 2015, p. 457).

Lopes (2017) problematiza esse discurso acentuando a ideia do que é essencial para todos a partir dos seguintes questionamentos: Quem são todos? Quem tem o poder de falar em nome de todos? Que projeto de sociedade é esse? A quais interesses ele atende? Para a autora, “a generalidade imprecisa do “todos” – todos os alunos, todos os países – mascara as diferenças entre contextos” (LOPES, 2015, p. 15, grifos da autora).

Além disso, essa imprecisão no uso de todos parece ocultar o fato de que decisões curriculares resultam “de um ato de poder e não de uma suposta racionalidade obrigatória. E a escolha por certa opção será sempre a exclusão de outras tantas opções negadas, algumas vezes sequer passíveis de serem enunciadas” (LOPES, 2015, p. 7). Concordamos com Macedo (2012) que a teoria curricular é política, isso implica reconhecer a inexistência de qualquer fundamento que sirva de ancoragem a ela. O que reforça a necessidade de uma análise política contextual, que compreenda as articulações políticas, sempre mediadas pelas relações de poder, que hegemonomizam, temporariamente, determinadas posições como, por exemplo, a necessidade de instituição de uma BNCC

Nesse sentido, concordamos com a autora que dada a singularidade do social, o currículo não pode ser desvinculado das demandas contextuais que emergem das relações construídas nos diversos contextos. Defendemos que a prática social não é homogênea, e sim contextual, plural e diversa, por isso independentemente da existência de uma BNCC não é possível, tampouco necessário, que o currículo seja o mesmo para todas as escolas, uma vez que as unidades de ensino organizam o seu currículo a partir de demandas contextuais, ou seja, os profissionais da educação se deparam com problemas de diversas naturezas na escola e procuram, considerando a realidade objetiva da instituição, encontrar soluções para eles. Concordamos com Lopes (2013) que considerar o contexto é pressupor que o currículo não pode ser definido de algum lugar de poder sem haver diálogo com o outro, é nos desafiar a pensar como se faz uma política de currículo sem responder pelo outro e sim na relação com o outro.

A autora acrescenta ainda que a opção por determinados conhecimentos são escolhas particulares realizadas em determinados contextos, a partir das articulações de poder hegemônicas. Envolvem atos de poder e não estão apoiadas, portanto, em nenhuma base epistemológica, racional, ou seja, não há como determinar que um conhecimento é mais adequado que outro, a não ser quando considerado os diferentes contextos nos quais as pessoas se encontram.

Outra contestação ao discurso da BNCC que Lopes (2015) aponta refere-se à alegação de que a base não implica a perda de autonomia de Estados, Municípios e escola. Para a referida autora, isso não é verdade, posto que essa política vai “[...] contribuir para frear projetos contextuais e se tornar referência única” (LOPES, 2015, p. 458).

Embora a capacidade de resistência dos educadores, geralmente manifesta nas traduções e interpretações feitas nos contextos locais, continue operando e produzindo novas políticas, elas são “[...] consideradas complementos submetidos à norma, algo da ordem do não prioritário, acréscimo local, não referente ao conhecimento, este sim, já contido na base” (LOPES, 2015, p. 458).

Lopes (2015) contesta ainda a noção de conhecimento adotado na Base como um objeto a ser transmitido e aplicado de forma objetiva. Para a autora, o conhecimento “é uma produção cultural sempre traduzida” (LOPES, 2015, p. 459). Como o conhecimento é visto na Base de forma neutra, desvinculado das questões socioculturais que definem os sujeitos, ele pode ser medido, utilizando-se avaliações externas nacionais e internacionais. Assim, “[...] o movimento por uma base nacional comum reforça as avaliações centralizadas, pretende ser o guia dessas avaliações e projeta a possibilidade de medir e comparar resultados de testes como se eles pudessem ser expressões de conhecimentos” (LOPES, 2015, p. 459).

Cunha e Lopes (2017, p. 8), em diálogo com Macedo (2012) e Lopes (2015), afirmam que a BNCC é “[...] a afirmação da objetividade do conhecimento, compreendido como algo que se processa fora dos sujeitos, fora dos processos contextuais de significação e pode ser distribuído pelo MEC e pela escola, igualmente, a todas as crianças e jovens”. Nessa lógica, o conhecimento é restringido aquilo que pode ser ensinado e de maneira análoga a qualidade da educação é restrita àquilo que pode ser avaliado através de testes padronizados. Isso parece apontar que os problemas da educação brasileira são entendidos na Base como um problema relacionado ao ensino, haja vista que “[...] quanto mais se deseja afirmar o valor da BNCC, mais se significa a escola (e os docentes que nela trabalham) como carentes de algo, mais se

realiza uma homogeneização das escolas como lugares onde não se ensina” (LOPES, 2018, p. 26).

Na BNCC, a considerada qualidade da educação é alcançada via controle do conhecimento. A garantia dessa qualidade assegura a empregabilidade, a cidadania global e os bons resultados das redes nas avaliações externas (MACEDO, 2016), ou seja, a Base é a salvação do sistema educacional brasileiro, uma vez que mediante a adoção de uma proposta curricular única e da mesma orientação pedagógica, as metas de aprendizagens são garantidas e a redução das desigualdades diminuem. Para Lopes (2018), essa pretensão tende a ocultar a problemática de que a desigualdade social associada à educação não decorre de um registro intrinsecamente pedagógico, isso “[...] se deve ao investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de estudo dos alunos e alunas” (LOPES, 2018, p. 25).

Compreendemos que transformar o complexo processo de educar em ensino de conteúdos e melhoria dos indicadores educacionais, levando a crer que o domínio destes é imprescindível para o sucesso de milhões de estudantes quer seja na escola ou na vida é simplificar os sentidos da educação. Concordamos com Lopes (2018, p. 26) que a educação “[...] se remete à cultura, aos processos de identificação imprevisíveis e incontroláveis, à constante dinâmica incomensurável entre permanência e mudança”.

Essa percepção nos leva a considerar as incertezas que caracterizam a ação de educar, o que torna inócua a organização de um currículo para o alcance de um determinado projeto identitário. Para nós, educar é um processo relacional o tempo todo, envolve negociações constantes, o que os jovens poderão vir a ser é uma construção deles no mundo com os outros, nunca será algo dado *a priori*, pois envolve o processo de formação de singularidades. Lopes e Borges (2015, p. 494), em diálogo com Siscar (2013), argumentam que:

Na medida em que a possibilidade de um sujeito centrado, consciente e com uma identidade fixa é questionada, torna-se impossível estabelecer uma relação intersubjetiva com o outro de forma a ter controle sobre o processo de identificação do sujeito educado e saber previamente a quem formamos. Qualquer projeto de formação torna-se impossível, qualquer política está fadada ao fracasso, porque a formação será sempre diferente da prevista/planejada, porque qualquer discurso político só se dissemina se estiver aberto a ser traduzido e suplementado e assim ter seus sentidos modificados, seu projeto de sentido unívoco fracassado.

Ora, se todo o projeto de construção da BNCC é calcado na suposição de construção de uma identidade nacional idealizada, portanto construída à margem do jogo político, entendemos que a Base Nacional Comum Curricular não é a solução dos problemas

educacionais brasileiros. Conforme apontam Lopes e Borges (2015), isso se deve não ao fato dela ser boa ou ruim, decorre da impossibilidade de termos clareza do que almejamos e de como viabilizar esses projetos. Talvez, como argumentam Lopes e Borges (2015), devamos apostar mais no currículo que se constrói a partir de uma relação com o contexto e que cria contextos mediante as articulações políticas, pois não existem certezas absolutas, nenhuma essência a ser alcançada. Nesse sentido, restam-nos a luta política e a ação contextual que se realiza cotidianamente nas escolas brasileiras.

Apresentada a abordagem do ciclo de políticas de Ball e colaboradores e a nossa compreensão sobre as políticas de currículo, explicitamos a seguir os participantes e lócus da pesquisa.

3.2 PARTICIPANTES E LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa teve como participantes professores e gestores efetivos de duas Escolas de Ensino Médio (EEM) regulares, pertencentes à rede pública do Estado do Ceará, no município de Aracati. A opção por essas escolas justificou-se por se localizarem na cidade lócus da pesquisa e por pertencerem a níveis diferentes de acordo com a classificação dos estabelecimentos de ensino público do estado do Ceará.

A Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) tipifica as escolas de acordo com o número de alunos atendidos pelas unidades de ensino. Escolas com mais de 1.000 (mil) alunos são classificadas de Nível A; as unidades de ensino que possuem de 601 (seiscentos e um) a 1.000 (mil) alunos são denominadas de Nível B e as escolas cujas matrículas possuem até 600 (seiscentos) alunos pertencem ao Nível C.

Uma das escolas da pesquisa é tipificada pela SEDUC como de nível A, pois atendeu em 2019 um universo de 1.784 alunos. Funciona nos três turnos, manhã, tarde e noite, ofertando além do Ensino Médio regular a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e possui uma extensão, no noturno distante, aproximadamente, 50 km da sede da escola na modalidade regular. A referida extensão funciona em uma outra escola local, de Ensino Fundamental, a partir de parceria firmada entre a SEDUC e o município de Aracati. A outra unidade de ensino da pesquisa é tipificada pela SEDUC como nível C, com 491 alunos matriculados em 2019, funcionando, apenas, nos turnos manhã e tarde.

Segundo Minayo (1994, p. 43), ao definir a população a ser abordada de uma pesquisa devemos, enquanto pesquisadores, questionarmos “quais indivíduos sociais têm uma

vinculação mais significativa para o problema a ser abordado”? Para a autora, refletir sobre essa pergunta favorece a definição de uma amostragem que possibilite abranger a totalidade do problema investigado nas suas diversas dimensões.

Nesse sentido, as escolas desta pesquisa, apesar de estarem localizadas em um mesmo município e pertencerem à mesma rede, apresentam realidades distintas devido ao número de alunos que atendem, horário de funcionamento e modalidades de ensino ofertadas. Essa diversidade vivenciada pelas escolas agregou ao nosso estudo múltiplos olhares sobre o nosso objeto de pesquisa.

A opção pelos professores e gestores efetivos como sujeitos de nossa pesquisa justificou-se a partir do recorte temporal da pesquisa, o ano de 2017, quando foi a BNCC aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). O fato de esses profissionais serem do quadro permanente das instituições, aumenta a possibilidade dos mesmos terem acompanhado as discussões e os processos de construção da Base Nacional Comum Curricular nas escolas ao longo desse período.

As escolas e os sujeitos da pesquisa tiveram suas identidades preservadas. Nominamos as instituições educativas de “X” e “Y”; os gestores da escola X foram alcunhados A, B e C, enquanto que os da escola Y denominados D, E e F. Já os professores da escola X, os únicos a participarem da pesquisa, foram nomeados aleatoriamente de G, H, I e J. Para facilitar a compreensão, apresentamos, abaixo, a tipificação das escolas, função dos participantes, denominação atribuída a eles no estudo, as áreas de conhecimento em que atuam, disciplina de formação e grau de escolaridade dos pesquisados.

Quadro 5 – Tipificação das escolas, função dos participantes, denominação atribuída na pesquisa, área de conhecimento em que atuam, disciplina de formação e grau de escolaridade dos investigados.

ESCOLA	FUNÇÃO	DENOMINAÇÃO	ÁREA DO CONHECIMENTO	DISCIPLINA	ESCOLARIDADE
X	Gestor	A	Matemática	Matemática	Especialização
X	Gestor	B	Linguagens	Português	Doutorado
X	Gestor	C	Linguagens	Artes	Mestrado
Y	Gestor	D	Humanas	História	Especialização
Y	Gestor	E	Linguagens	Português	Especialização
Y	Gestor	F	Linguagens	Inglês	Especialização
X	Professor	G	Linguagens	Português	Especialização
X	Professor	H	Matemática	Matemática	Mestrado
X	Professor	I	Humanas	Geografia	Mestrado
X	Professor	J	Humanas	Sociologia	Especialização

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

No quinto capítulo desse trabalho, especificamente, em sua primeira seção, aprofundamos a discussão sobre o *lócus* da pesquisa. Trazemos uma breve caracterização do município de Aracati/CE e destacamos aspectos contextuais das escolas em relação à localização e matrícula, aos valores partilhados por professores e gestores, à infraestrutura e as parcerias estabelecidas localmente, uma vez que entendemos que esses fatores influenciam na micropolítica produzida por esses espaços de aprendizagem.

Os dados relacionados à matrícula estão acompanhados dos indicadores de aprovação, reprovação e abandono das escolas no triênio de 2017 a 2019, recorte temporal da pesquisa. Além dos indicadores internos, analisamos também os resultados externos das escolas no Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE), estabelecendo um paralelo entre eles. Optamos pelos resultados do SPAECE, e não pelos do ENEM, em virtude de o primeiro ser o Sistema de Avaliação sob gerência do próprio Estado e continuar divulgando os resultados de cada unidade de ensino, enquanto que o segundo deixou de divulgar os resultados por escola a partir de 2017.

A partir dessa seção, já utilizamos informações contidas no Projeto Político Pedagógico das instituições como também o discurso dos participantes no Grupo Focal para discutir aspectos contextuais das escolas como visão, missão, valores e as iniciativas institucionalmente produzidas para potencializar os indicadores das unidades de ensino.

3.3 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS

A produção de dados foi realizada mediante organização de três Grupos Focais e da análise do Projeto Político Pedagógico das escolas participantes da pesquisa. Ao longo dessa pesquisa, referimo-nos ao grupo focal utilizando nomenclaturas como encontros, entrevistas e entrevistas em grupo

3.3.1 O Grupo Focal

O grupo focal é uma técnica de construção de dados da pesquisa qualitativa. De acordo com Oliveira, Leite Filho e Rodrigues (2007, p. 4) o grupo focal “é uma modalidade de entrevista, estabelecida de acordo com um roteiro que tem o propósito de atingir os objetivos pretendidos pelo pesquisador”. Os autores ressaltam que as entrevistas no grupo focal não estão baseadas na alternância das indagações feitas pelo pesquisador e as respostas

dos participantes, mas na interação das ideias geradas entre os membros do grupo mediante as questões colocadas pelo moderador, geralmente, o próprio proponente da pesquisa.

Os autores em tela destacam que o moderador tem um papel relevante no sucesso do grupo focal e “[...] deve saber como proceder as questões, como sondar a informação e tornar os membros do grupo confortáveis para desejarem manifestar sua opinião para o grupo” (OLIVEIRA; LEITE FILHO; RODRIGUES, 2007, p. 8).

Gaskell (2015) postula que essa interação social construída no grupo focal favorece a exploração pelo pesquisador do conjunto de atitudes, opiniões e comportamentos dos participantes em relação a um tema e os processos de consensos e divergências, inclusive a forma como lidam com isso, ao tratar determinadas questões. Isso ocorre porque, durante o encontro, as pessoas tanto são estimuladas a falarem quanto a reagirem à fala dos demais participantes. Enfim, “os sentidos ou representações que emergem são mais influenciados pela natureza social da interação do grupo em vez de se fundamentarem na perspectiva individual” (GASKELL, 2015, p. 75).

Oliveira, Leite Filho e Rodrigues (2007) em diálogo com Malhotra (1999) destacam as contribuições que os grupos focais trazem à pesquisa: uma discussão coletiva produz um volume maior de informações, percepções e ideias do que respostas individuais; os comentários de um participante podem suscitar nos demais uma reação em cadeia, o efeito carro-chefe; como não são solicitados a responderem perguntas específicas, as respostas no grupo focal podem ser espontâneas e não convencionais; as melhores ideias, às vezes, brotam inesperadamente em um grupo do que uma entrevista individual. Essas características do grupo focal e a natureza da nossa pesquisa nos fizeram escolher esse instrumental para nosso estudo.

De acordo com Gaskell (2015, p. 68), na pesquisa qualitativa, a seleção dos entrevistados não tem como objetivo produzir uma amostra estatística que permita a generalização dos resultados encontrados dentro de limites específicos de confiabilidade, mas “explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão”. Dessa forma, esse autor postula que o número de entrevistas depende da natureza da pesquisa, os diferentes atores constituintes do meio social e dos recursos disponíveis. Ressalta, ainda, que uma quantidade grande de entrevistas não assegura uma compreensão mais detalhada do objeto em estudo, haja vista que “representações de um tema de interesse comum, ou de pessoas em um meio social específico são, em parte, compartilhadas” (GASKELL, 2015, p. 71).

Com base nessas premissas, tínhamos, inicialmente, a intenção de desenvolver dois grupos focais por escola, um com os gestores e outro com os professores para compreendermos como a BNCC está sendo discutida em cada contexto. Optamos por ouvi-los em momentos diferentes para evitar que as relações de poder existentes entre eles pudessem interferir, levando-os a não se sentirem à vontade para participar e/ ou externar algumas opiniões. Compreendemos, mediante as contribuições da banca de qualificação e, posteriormente, através do aprofundamento das leituras sobre essa modalidade de entrevista, que em grupos separados, por se perceberem entre pares, os participantes se sentiriam mais livres para expressarem suas ideias e sentimentos.

Entretanto, apesar das inúmeras tentativas, não conseguimos realizar o grupo focal com os professores da escola Y por incompatibilidade de agendas e, mais recentemente, em virtude do isolamento social em vigor devido à pandemia do novocoronavírus¹. Vale destacar que dois professores que se disponibilizaram a participar da pesquisa pela escola Y também são lotados na escola X, pois como se trata de uma escola pequena, os docentes precisam completar a carga horária em outra instituição. Outra profissional da escola Y que manifestou interesse em participar do grupo focal trabalhava no Instituto Federal de Aracati e como possuía 100hs efetivas na escola Y, cumpria essa carga horária em apenas dois dias e nos demais era lotada no IFCE. Somente uma professora tinha maior disponibilidade de tempo, uma vez que trabalhava apenas na escola Y com 100hs efetivas no turno da manhã.

Essa jornada de trabalho vivida por esses professores sempre inviabilizou as tentativas de reuni-los coletivamente, para que o grupo focal pudesse acontecer. Como são professores com vínculos efetivos, continuamos enfrentando essa dificuldade, também no ano de 2020. O último contato mantido com o grupo na tentativa de adequação de agendas para o encontro foi no dia 12 (doze) de março. Entretanto, diante do avanço do novo coronavírus no Ceará², o

¹O nome oficial do novocoronavírus é Sars-CoV-2. Trata-se da sigla para “síndrome respiratória aguda grave por coronavírus 2” - da mesma família da Sars (Síndrome Respiratória Aguda Grave), identificada em 2002. O vírus foi detectado, inicialmente, em Wuhan, China, e reportado pela primeira vez em 31 de dezembro de 2019. A OMS declarou o novocoronavírus como emergência de saúde pública de importância internacional em 30 de janeiro de 2020. Entretanto, com a disseminação comunitária da COVID-19 em todos os continentes, a OMS passou a caracterizá-lo como pandemia em 11 de março de 2020. Para conter o avanço do vírus, a Organização recomendou três ações básicas: isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social de toda a população.

² O governo do Estado do Ceará, no dia 16 de março de 2020, através do decreto nº 33.510, declarou situação de emergência em saúde. Posteriormente, por meio do Decreto nº 33.519, de 19 de março de 2020, foi suspenso, por 10 dias, o funcionamento de uma série de órgãos, instituições e atividades de convívio social. De acordo com a última prorrogação, decreto nº 33.595 de 20 de maio de 2020, o Estado permanecerá em isolamento social até 31 de maio de 2020.

governador decretou, em 17 (dezesete) de março, o primeiro decreto de isolamento social para conter a pandemia. Decidimos não utilizar entrevistas individuais, por compreendermos, mediante análise preliminar, que os dados coletados nos três grupos focais realizados, forneciam informações suficientes para responder nosso objeto de estudo. Além disso, consideramos o tempo que dispúnhamos para a sistematização dos resultados.

Toda pesquisa que envolve a investigação de seres humanos, durante o processo de levantamento de dados, tem como um de seus pilares o comprometimento ético do pesquisador para com os participantes. “O consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos” (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 75) são premissas fundamentais da questão ética. Por isso, realizamos o grupo focal nas escolas após a aprovação da pesquisa pelo comitê de ética da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, o que ocorreu em 30 de agosto de 2019 através do parecer 3.590.016/2019

O imperativo ético exige que o pesquisador respeite os acordos construídos com os participantes ao negociar as condições para a realização de um estudo, por exemplo, “se aceitar fazer algo como moeda de troca pela autorização, deve manter sua palavra. Se concordar em não publicar os resultados, deve igualmente manter a palavra dada” (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 77).

Nesse sentido, no dia 2 de setembro de 2019, fomos à escola X para mantermos contato com os participantes da pesquisa. Inicialmente, conversamos com os gestores da escola e apresentamos os objetivos da pesquisa, sua importância para o contexto educacional e a relevância das entrevistas para o alcance das finalidades do estudo, buscando sensibilizá-los a participarem do processo de levantamento de dados. Apresentamos, ainda, os principais pontos da Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016, que trata das questões éticas da pesquisa que envolve seres humanos, para que os participantes tivessem clareza das garantias que essa resolução lhes assegura: liberdade de participação, integridade, anonimato e privacidade, sigilo e confidencialidade e garantia de ressarcimento e indenização, caso ocorra algum dano material ou imaterial aos mesmos.

Em seguida, definimos quantos e quais membros do núcleo gestor participariam do Grupo Focal pela escola X. A escola possui um diretor e quatro coordenadores. Foi acordado que apenas três gestores participariam das entrevistas, pois argumentaram que era imprescindível dois membros da gestão para ficar coordenando a escola, inclusive para evitar interrupções indevidas durante o desenvolvimento das reuniões do grupo focal. Três integrantes da gestão se voluntariaram a participar do grupo focal.

Quando solicitamos aos gestores, o agendamento da data para realização do encontro, pediram-nos que ocorresse após a realização do SPAECE, SAEB e do ENEM, uma vez que a gestão estava voltada para o acompanhamento das atividades planejadas com foco nessas avaliações externas. Nesse sentido, agendamos o grupo focal para o início de dezembro de 2019.

Os gestores informaram-nos que no final daquele mês a escola realizaria os jogos interclasses e sugeriram-nos que realizássemos o grupo focal com os professores na semana dos jogos, uma vez que não haveria aula, mas todos os professores estariam cumprindo seu horário, normalmente, tanto para prestigiarem os alunos quanto para realizarem atividades burocráticas, enquanto à gestão proveria toda a logística necessária ao evento. Acatamos a sugestão e pedimos ao núcleo gestor um momento de sensibilização com o corpo docente da instituição, para que pudéssemos replicar os esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa aqueles profissionais, visando, também, a sua adesão à realização do grupo focal.

Na conversa com os professores, além de socializar aspectos da pesquisa já referidos anteriormente, explicamos a composição do grupo focal e a sua importância para as intenções da pesquisa. Isto posto, através de adesão voluntária, quatro professores efetivos, sendo um pertencente a cada área do conhecimento – Linguagens e Códigos, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza – se voluntariaram para participar do grupo focal e agendamos a sua realização para o início de outubro de 2019, semana dos jogos interclasses. Os educadores e gestores que se dispuseram a participar da pesquisa assinaram, nessa oportunidade, o TCLE.

Processo similar ao descrito anteriormente, ocorreu na escola Y. Também no mês de setembro de 2019 fomos à instituição com o objetivo de socializar as intenções da pesquisa, os procedimentos de construção de dados e agendar os grupos focais. Fomos bem acolhidos pelo núcleo gestor que se mostrou receptivo em participar da pesquisa e não colocou obstáculos à sua realização.

A escola conta com uma diretora e duas coordenadoras. Acordamos que toda a equipe gestora participaria do grupo focal e a assessora financeira assumiria, nesse dia, a coordenação das turmas. Dessa forma, o grupo focal com os gestores ocorreu com paridade em relação ao número de participantes nas duas escolas da pesquisa. Os gestores também solicitaram que o grupo focal fosse realizado após as avaliações externas e alegaram uma série de atividades programadas voltadas para este fim como reuniões com as turmas, com os

país, acompanhamento de aulões, visitas às universidades. Diante dessa agenda da escola Y, o grupo focal também foi marcado para dezembro de 2019.

Perguntamos aos gestores a data de realização dos jogos interclasses e a possibilidade de o encontro com os professores ocorrer nesse período. Fomos informados que os jogos aconteceriam na última semana de novembro, mas não seria possível o encontro ocorrer durante os jogos, porque os professores ajudariam na sua execução. Segundo a diretora, como a escola não possui uma quadra de esportes, esse momento aconteceria na Escola Profissional de Aracati/CE e os docentes seriam distribuídos em diversos espaços para evitar que os alunos interferissem no andamento das atividades da instituição anfitriã e permanecessem, apenas, no ginásio, espaço destinado a eles.

Em seguida, mantivemos contato com os professores, esclarecemos os objetivos da pesquisa e a nossa opção pelo grupo focal como instrumento de construção dos dados. Por adesão, quatro professores manifestaram interesse em participar desse momento e combinamos que, posteriormente, entraríamos em contato com os docentes para agendar a data do Grupo Focal, haja vista que os professores precisavam retornar à sala de aula, pois findara o intervalo. Os educadores e gestores que se dispuseram a participar da pesquisa também assinaram, nessa oportunidade, o TCLE.

O grupo focal com os professores da escola X ocorreu no dia 4 de outubro de 2019, no período da tarde, com duração de 53min06s (cinquenta e três minutos e seis segundos). Quando realizamos a transcrição dos discursos, os dados geraram nove laudas digitadas em fonte Times New Roman, tamanho 10 e em espaço simples. Nossa intenção, conforme referido anteriormente, era de compor o grupo focal com um professor efetivo de cada área do conhecimento – Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Entretanto, o professor da Área de Ciências da Natureza teve um imprevisto e não pode participar do grupo focal.

Diante desse fato, fomos à sala de professores, explicamos o ocorrido e fizemos o convite aos docentes que se encontravam em horário de planejamento. Uma professora da área de Ciências Humanas com formação em Geografia se dispôs a participar do grupo focal. Compreendemos que a ausência da profissional da Área de Ciências da Natureza não comprometeu o propósito da formação do grupo, uma vez que o docente da Área de Matemática também ministrava aulas de Física na escola para complementar sua carga horária.

A opção pelos professores efetivos como sujeitos de nossa pesquisa foi na perspectiva de aumentar a possibilidade dos participantes terem acompanhado as discussões ocorridas na escola sobre a BNCC. A escolha de um professor de cada área do conhecimento foi para que pudéssemos perceber implicações, tensões e desdobramentos na construção da Base Nacional no contexto da prática a partir das vivências de professores de áreas diversas, o que trouxe múltiplos olhares à pesquisa.

O grupo focal com os gestores da escola Y aconteceu no dia 10 de dezembro de 2019, no período da manhã, com duração de 50min (cinquenta minutos). Essas falas geraram doze laudas digitadas em fonte Times New Roman, tamanho dez e em espaço simples. Na escola X, ocorreu em 12 de dezembro de 2019, no período da tarde, teve duração de 1h13min68s (uma hora, treze minutos e sessenta e oito segundos) e, após transcritas, resultaram em doze laudas formatadas conforme descrição anterior.

Para viabilizar um espaço adequado à realização desses encontros, no dia anterior, entrávamos em contato com os gestores das escolas e discutíamos com eles qual seria o espaço cedido para a reunião. Enfatizávamos a necessidade de se considerar a privacidade dos participantes e de se evitar ruídos que pudessem interferir na qualidade dos áudios e do espaço estar organizado com um mínimo de cinco cadeiras dispostas em círculo para facilitar a interação entre os participantes. O espaço cedido na escola X para o encontro com os professores foi a sala de planejamento e o grupo focal com os gestores nas duas escolas ocorreu na sala do diretor da instituição.

Optamos por registrar as informações construídas nos grupos focais através da gravação de áudios, pois, no nosso entendimento, esse recurso deixaria os participantes mais à vontade, minimizando possíveis constrangimentos e hesitações que a escolha de outros recursos poderia potencializar. Embora no TCLE assinado pelos participantes tivéssemos especificado o uso desse recurso e as razões de sua utilização, no início de cada grupo focal, pedimos permissão aos professores e gestores para gravarmos as entrevistas em áudio.

Gaskell (2015) enfatiza que uma boa conversação no grupo focal exige um moderador bem preparado e enfatiza a necessidade de um tópico guia pensado a partir dos fins e objetivos da pesquisa. Segundo o autor, “um bom tópico guia irá criar um referencial fácil e confortável para uma discussão, fornecendo uma proposta lógica e plausível através dos temas em foco” (GASKELL, 2015, p. 67). Contudo, adverte que o moderador não deve se tornar escravo do tópico guia, mas usá-lo com flexibilidade. Nas palavras do autor, o moderador precisa utilizar “[...] sua imaginação social científica para perceber quando temas

considerados importantes e que não poderiam estar presentes em um planejamento ou expectativa anterior, aparecerem na discussão” (GASKELL, 2015, p. 67)

Nesse sentido, durante o encontro, buscamos compreender, a partir do discurso dos participantes, como os sujeitos atribuem sentidos a essa política, como esse discurso circula na escola e quais desdobramentos essa política produz no currículo das unidades de ensino. Procuramos identificar, durante a moderação do Grupo Focal, como a escola se mobilizou para a discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular; como os participantes perceberam o processo de construção da Base; como reagiram à discussão dessa política de currículo; como compreendem a política de uma Base Nacional Comum Curricular no contexto de sua prática; quais os desafios diante das mudanças propostas pela BNCC; quais as implicações de uma base para o currículo e como os participantes significam currículo.

Oliveira, Leite e Filho e Rodrigues (2007) em referência a Malhotra (2006) descrevem como o moderador deve proceder durante a realização do grupo focal: estabelecer relações com os participantes, esclarecer as regras de interação, definir os objetivos, intensificar as discussões relevantes e resumir as ideias expressas para determinar o alcance da concordância.

Côncios dessas orientações, iniciamos os grupos focais esclarecendo o propósito da reunião e explicando as regras do debate. Pedimos aos participantes que falassem um de cada vez e evitassem interromper o fluxo do pensamento do outro. Entretanto, poderiam, quando de posse da fala, acrescentar, contestar ou ampliar o discurso desses participantes. Solicitamos, ainda, que todos procurassem participar das discussões, pois dela resultaria os resultados da pesquisa.

Nos três grupos focais houve uma boa interação entre os participantes, as discussões fluíram de forma satisfatória e não houve fuga ao tema, tampouco distrações que exigissem nossa intervenção. Entretanto, em alguns momentos, pedimos aos participantes para que fossem mais específicos sobre alguns comentários, por exemplo, quando o gestor da escola X fez referência a um arranjo curricular construído pela instituição e em outro momento quando o professor H alegou que naquele ano o currículo das terceiras séries estava um sufoco. Seguindo as orientações de Gaskell (2015, p. 80), nessas ocasiões, nossa intervenção se limitou as seguintes construções “Quando você diz X, o que você quer dizer com isso?”.

Percebemos que algumas falas mobilizaram a atenção do grupo e desencadearam um debate entre os participantes. Questões relacionadas ao processo de construção da Base, as cobranças por resultados, a falta de formação para os professores em relação à BNCC, a

retirada da autonomia do professor, a forma como as escolas lidam com as políticas foram temas que estimularam a troca de ideias durante o grupo focal. Foi comum nessa ocasião um participante complementar a fala do outro e/ou falarem ao mesmo tempo, situação contornada por eles mesmos, o que dispensou a nossa moderação.

Como os discursos fluíram com naturalidade, não precisamos, enquanto moderadores, colocar todos os pontos em discussão, pois à proporção que os participantes foram se colocando, percebemos que muitas dessas temáticas já estavam contempladas nos discursos proferidos. Para ilustrar essa afirmação, à medida que os participantes enunciavam como a escola se mobilizou para a discussão sobre a Base, destacaram também sua visão sobre o processo de construção da BNCC e os processos de resistência, conflitos e negociações ocorridos na escola para acomodação da política. Outra questão que não precisou da nossa abordagem foi em relação aos desdobramentos que a BNCC produziu no currículo das escolas. Como as instituições de ensino estavam em processo de elaboração da Proposta de Flexibilização Curricular (PFC) alinhada à BNCC e aos itinerários formativos, essas questões foram abordadas pelos participantes, dispensando a nossa moderação.

Iniciamos o processo da análise dos dados do grupo focal, fazendo a transcrição das entrevistas. Novamente, recorremos a Gaskell (2015) para externar nossa compreensão sobre esse processo. Para esse autor, uma transcrição bem-feita é o primeiro passo da análise e quando realizada pelo próprio pesquisador traz vantagens à pesquisa. Conforme aponta, quando lemos as transcrições, relembramos aspectos da entrevista que vão além das palavras, revivemos as temáticas discutidas, as convergências, as contestações e as tensões geradas ao longo dos grupos focais. Por isso, decidimos realizar as transcrições de todas as entrevistas realizadas, digitando-as direto no computador.

No processo da transcrição, utilizando os recursos do Word, realçamos algumas falas, acrescentamos comentários ao texto, identificamos as temáticas mais comuns e tomamos nota das ideias que nos vinham à mente, algumas vezes, já estabelecendo associações entre os discursos transcritos e o referencial teórico da pesquisa. Sempre atentos ao fato de que “[...] é vital garantir que toda interpretação esteja enraizada nas próprias entrevistas, de tal modo que, quando a análise é feita, o corpus pode ser traduzido para justificar as conclusões (GASKELL, 2015, p. 86).

Na transcrição das entrevistas, registramos os discursos dos participantes excetuando os vícios de linguagem, as palavras repetidas e os erros de concordância. Utilizamos o recurso dos colchetes seguido de reticências [...] para recortar os discursos feitos e para ocultar o

nome das escolas e dos participantes, quando os mesmos eram identificados por algum dos entrevistados.

Para Gaskell (2015, p. 85) o objetivo amplo da análise é procurar sentidos e compreensão e recomenda ao pesquisador que:

Conserve sempre à sua frente as finalidades e os objetivos da pesquisa, procure padrões e conexões, tente descobrir um referencial mais amplo que vá além do detalhe particular. [...]. Vá em busca de contradições, da maneira como as atitudes e opiniões se desenvolvem nas entrevistas [...].

Nesse sentido, na interpretação dos discursos produzidos nos grupos focais consideramos o contexto em que as ideias foram produzidas, a reiteração pelo grupo de ideias semelhantes, as temáticas que mobilizaram os participantes e os consensos ou contradições percebidas a partir delas e buscamos ampliar nossa compreensão desses discursos mediante a triangulação com o referencial teórico da pesquisa. Na redação das análises, construímos o texto de forma a destacar quando as temáticas discutidas foram abordadas diretamente por nós, enquanto moderadores, e quando resultaram da interlocução entre os participantes.

3.3.2 O *corpus* documental da pesquisa

O *corpus* documental da pesquisa empírica foi composto pela análise do Projeto Político Pedagógico das escolas (PPP). Nosso interesse na análise do PPP das instituições mantém relação com o referencial teórico-metodológico da pesquisa, o ciclo contínuo de políticas de Ball e Bowe. Como esse é um documento oficial produzido no contexto da prática, cuja formulação implica uma releitura dos sentidos oriundos do contexto da influência, intentamos perceber como as unidades de ensino significam conhecimento, currículo e ensino nesse documento.

Shiroma, Garcia e Campos (2011, p. 223) abordam a complexidade envolta na análise dos textos políticos, pois esses documentos “dão margens a interpretações e reinterpretações que geram, por consequência, significados e sentidos diversos a um mesmo termo”. Com base nessas características, as autoras recomendam que esses textos devem ser “compreendidos em sua articulação ou confronto com outros textos” (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 224)

Nesse sentido, ao lermos o PPP buscamos perceber os diálogos mantidos com outros textos curriculares, destacando como o projeto político pedagógico das escolas significa

aspectos da política curricular e ao fazê-lo quais as aproximações e distanciamentos mantidos com a BNCC, objeto de estudo da pesquisa.

Fomos à instituição da pesquisa X no dia 22 de novembro de 2019 e na Y no dia 25 do mesmo mês para termos acesso aos referidos documentos. Não encontramos dificuldades por parte dos gestores no desenvolvimento dessa ação. O PPP das escolas se encontrava na sala da diretora de cada unidade de ensino. Após recebermos esse material, dirigimo-nos à sala de planejamento na escola X e à biblioteca na escola Y para realizarmos a leitura do documento e as anotações pertinentes aos dados que buscávamos.

Conclusos os procedimentos de construção de dados da pesquisa, convém relembrar que o ciclo de políticas de Ball, conforme referido e discutido anteriormente, é referencial teórico – metodológico desta pesquisa, portanto na análise dos dados produzidos intentamos entender os movimentos de construção da BNCC na escola na perspectiva do ciclo de políticas, destacando como ao longo da sua trajetória e à medida que circula entre os diversos contextos, a Base vai sendo significada pelos sujeitos.

4 AS INTERFACES GLOBAL E LOCAL NA FORMULAÇÃO E GESTÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Neste capítulo, discutimos a articulação global e local na formulação e gestão das políticas educacionais. Destacamos como o neoliberalismo tem transformado o processo de formulação de políticas mediante dois processos tipificados por Ball (2014) como Nova Governança e formação de Redes Políticas. Em um segundo momento, analisamos o processo de recontextualização aos quais as políticas estão submetidas. Por fim, discutimos o domínio de uma lógica empresarial na gestão das políticas que retira da educação sua dimensão política, abordando o conceito de performatividade e suas implicações para o currículo.

Ball (2011) discute as transformações ocorridas no setor público e na sociedade civil que modificaram “[...] as formas de emprego, as estruturas organizacionais, as culturas e os valores, os sistemas de financiamento, os papéis e os estilos de administração, as relações sociais e de pagamento e as condições das organizações públicas (BALL, 2011, p. 23). Para o autor, essas mudanças são processos globais que reconfiguraram as funções do estado a partir da passagem do estado de bem-estar Keynesiano para um estado do trabalho Schumpeteriano. Nesse processo, o discurso fordista de produtividade e planejamento foi substituído “[...] por uma retórica de flexibilidade e empreendedorismo pós-fordista” (JESSOP, 1994 *apud* BALL, 2011, p. 23).

Esse processo de reestruturação do Estado no Reino Unido, segundo Ball (2001), esteve articulado às políticas neoliberais thatcherista e em termos econômicos significou a adoção de novas formas de regulação entre o governo e o setor público mediante estratégias como privatização e estabelecimento de parcerias público-privadas, entretanto não se limita apenas a isso. Nas palavras de Ball (2014, p. 229, grifos do autor):

O neoliberalismo é econômico (um rearranjo das relações entre o capital e o Estado), cultural (novos valores, sensibilidades e relacionamentos) e político (uma forma de governar, novas subjetividades) e está estendendo-se em potencial por todas as arenas da vida social.

Segundo o autor, apesar de a globalização ser um tema muito debatido na pesquisa em educação, essas análises ainda utilizam o quadro conceitual de Estado-Nação que se mostra insuficiente para apreender a formação e o dinamismo das políticas em tempos globais. Para esse autor, é necessário pensar a educação de uma perspectiva “cosmopolita”, para “identificar e conectar iniciativas locais e globais, seus defensores e aqueles que as colocam

em prática, tanto para entender o que é igual entre esses contextos quanto o que é diferente – ou seja, mediações locais e traduções do movimento de tecnologias de educação global” (BALL, 2014, p. 19).

Nesse sentido, na discussão que faz sobre a globalização, Ball (2001) procura se distanciar de uma visão determinística que entende esse processo como gerador de políticas homogêneas e argumenta que essa internacionalização de ideias é submetida a uma reflexão sobre a concretização das mesmas em cada realidade. A política resulta, portanto, de uma mescla de influências globais, embates entre as forças políticas e as relações de poder estabelecidas, de acordos construídos entre governos e dos valores e das ideias dos sujeitos, quando institucionalmente colocam essas políticas em prática.

Ball (2011) tece uma série de críticas em relação à pesquisa educacional. Para esse autor, nessas pesquisas há uma falta de teorização sobre a própria política, estando o foco das pesquisas orientado para a prática. A ausência dessa reflexão crítica acarreta uma desconexão entre a política educacional e a arena geral da política social.

Ao falhar em dar conta das maneiras pelas quais a educação é incluída em um conjunto de mudanças econômicas e políticas mais gerais, pesquisadores em política educacional restringem as possibilidades de interpretação e jogam os atores que vivem os dramas da educação para fora de sua totalidade social e de seus múltiplos desafios (BALL, 2011, p. 44).

Esse isolacionismo produz resultados baseados na culpabilização de escolas e professores, a política é considerada sempre boa e se não trouxe os resultados esperados é porque houve falhas na sua implementação. Esse hiato entre política e prática resulta, ainda, em políticas voltadas para um único foco desprezando o fato de que “[...] outras políticas estão em circulação e que o estabelecimento de uma pode inibir, contradizer ou influenciar a possibilidade de fixação de outras” (BALL, 2011, p. 44).

Outro aspecto discutido pelo autor é que algumas análises entendem os sentidos da política como claros e fixos, o que pressupõe que elas são ou devem ser realizadas de uma única maneira em todos os lugares, uma espécie de fantasia alimentada pela interpretação do que representa a globalização. Ball (2011, p. 37) defende a necessidade de se romper com essa visão e entender as políticas como “incompletas, incoerentes e estáveis”, ou seja, seus sentidos não são transparentes e as “[...] condições, recursos, histórias e compromissos locais serão diferentes e que a realização das políticas vai, por isso, diferir” (BALL, 2011, p. 37).

Disso decorre outro aspecto apontado por Ball (2011), que é a necessidade de as pessoas serem incluídas na análise das políticas, não enquanto simples implementadoras, mas

como sujeitos complexos que, ao se depararem com os textos políticos e com os problemas por eles apresentados, buscam soluções mediadas pelo contexto em que se encontram, o que implica na produção de novos sentidos para a política, ou como aponta Ball (2011, p. 46), “na forma como nós tornamos as políticas encarnadas”.

Do exposto, percebemos que ao refletir sobre os fluxos e influências das políticas Ball adota uma posição relacional e não determinística, daí reside o interesse do autor na trajetória das políticas, por entender a formulação das mesmas como processos que ocorrem em diferentes arenas.

Com base nessas premissas, passaremos a discutir como as políticas educacionais são alteradas pela redefinição do papel do Estado, os atores que para além do Estado participam do processo de constituição de políticas e como o Brasil participa dessa rede transnacional de ideias a partir da análise do movimento Todos pela Educação (TPE) e suas implicações para a política educacional brasileira.

4.1 A INFLUÊNCIA DO NEOLIBERALISMO NA FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS

Para Ball (2014), a redefinição do papel do Estado faz com que este deixe de ter exclusividade na formulação das políticas educacionais e na prestação dos serviços por ela gerados para assumir uma “[...] combinação de regulação, monitoramento de desempenho, contratação e facilitação de novos prestadores de serviços públicos” (BALL, 2014, p. 73). Quando o Estado deixou de ser o produtor de bens e serviços, passando a regular processos de mercado, o dinamismo gerado a partir dessa nova organização hierárquica de poder nos Estados impulsionou as condições de disseminação das políticas neoliberais e de suas tecnologias (privatização, parcerias público-privadas, mercantilização, escolha, liderança) e transformou a política contemporânea educacional em um negócio global ao criar condições para a expansão dos mercados.

Nesse novo paradigma de atuação, os governos perdem sua posição privilegiada na formulação de políticas, porém ganham novos poderes ao catalisar outras forças políticas nesse processo. A partir do momento em que essas políticas são construídas de forma compartilhada, os Estados-Nação sempre podem se beneficiar do êxito dessas políticas em outros lugares, o que facilita a construção de consensos e limita a resistência a essas propostas. A esse respeito, Cóssio (2015, p. 620) ressalta que:

Em alguns casos, as agendas dos organismos internacionais são convenientemente utilizadas para reafirmar as concepções dos próprios grupos que estão no poder, o que significa dizer que alguns países não apenas se submetem, mas concordam e se valem do apoio global, não se referindo aos países centrais, idealizadores das mudanças, mas aos periféricos.

Segundo a autora, ao alterar o papel e as funções dos Estados Nacionais e as relações dos países entre si, a globalização neoliberal fez surgir no cenário global novos atores que passam a mediar políticas econômicas, ambientais, sociais, inclusive educacionais, área anteriormente considerada estratégica e por isso de responsabilidade de cada nação. Essa nova configuração do processo de formulação das políticas foi denominada de “governança” pelos organismos internacionais.

A ideia é de alargamento das relações e de ampliação das possibilidades de atingir objetivos e metas em favor do “bem comum”, contando com a participação e colaboração de parceiros, quer sejam países, instituições, pessoas, para além do Estado, visto que este, sozinho, na acepção dos formuladores, não é capaz de fazer frente aos grandes desafios dos tempos atuais (CÓSSIO, 2015, p. 624, grifos da autora).

Na governança, o que surge é um Estado heterárquico, no qual o poder, antes centralizado e vertical, é diluído entre vários agentes que passam a formular políticas em redes. O conceito de redes destaca “[...] que as políticas se movem ao redor do mundo e são recontextualizadas em diferentes espaços/tempos” (FRANGELLA; OLIVEIRA, 2017, p. 25).

Concordamos com as autoras que a mobilidade de ideias políticas em tempos de globalização não produz homogeneidade, pois os sujeitos locais atuam na produção da política, reinterpretando as influências recebidas através do entrecruzamento dos contextos macro e micro, o que resulta na construção cultural da própria política (FRANGELLA; OLIVEIRA, 2017)

Desta forma, as políticas são desnacionalizadas e passam a ser elaboradas tanto a partir de influência de organizações internacionais tradicionais (ONU, UNESCO, OCDE, FMI, Banco Mundial) como de novos atores, que passam a integrar o contexto de influências das políticas - a nova filantropia, os institutos, as fundações, as ONGs, os empresários e os empreendedores de política – a partir das ideias que circulam na rede global de soluções educacionais. Portanto:

Em diferentes graus, em diferentes países, o setor privado ocupa agora uma gama de funções e de relações dentro do Estado e na educação pública em particular, como patrocinadores e benfeitores, assim como trabalham como contratantes, consultores, conselheiros, pesquisadores, fornecedores de

serviços e assim por diante; tanto patrocinando inovações (por ação filantrópica) quanto vendendo soluções e serviços de políticas para o Estado, por vezes de formas relacionadas. Novas formas de influência política estão sendo habilitadas e alguns atores e agências locais estão sendo marginalizados, desprivilegiados ou burlados (BALL, 2014, p. 181).

Dentro dessas redes, ocorre a mercantilização das políticas educacionais, onde a própria política “[...] é agora comprada e vendida, é mercadoria e oportunidade de lucro, há um mercado global crescente de ideias” (BALL, 2014, p. 222), uma vez que o ideário neoliberal difunde a ineficiência do Estado em gerir a política e apresenta o mercado como modelo de excelência na prestação de serviços públicos como também na proposição de soluções simples e baratas para sanar os problemas da educação.

Conforme destaca Marchelli (2017, p. 214):

As reformas educacionais que se têm no bojo da globalização baseiam-se em programas e projetos que imbuídos de elaboradas intenções gerenciais, didáticas e formativas normalmente se colocam como tábuas de salvação da qualidade do ensino oferecido pelas escolas públicas.

Ball (2014) menciona a dificuldade de se perceber como as políticas são produzidas nessas redes, dada a complexidade que as constituem. Nelas, as ações e os papéis dos sujeitos não são fixos, algumas têm curto período de duração, possuem interesses diferentes que podem ser alterados com o tempo. As relações de poder dentro e entre as redes são assimétricas, entretanto compartilham de soluções para as políticas que fluem e ganham legitimidade por meio delas. Nas palavras do autor, “relações de redes são opacas, consistindo em boa parte, de trocas sociais informais, negociações e compromissos que se constituem nos bastidores” (BALL, 2014, p. 33).

Essa mobilidade das políticas pelas redes de relações sociais tenciona as fronteiras entre o Estado, a economia e a sociedade civil e traz implicações para o contexto de influência e de produção de texto das políticas. É cada vez mais difícil seguir o curso dos discursos e dos sentidos da política devido à opacidade das quais eles se revestem à proporção que circulam nos diversos locais dentro e entre as redes. De acordo com Ball (2014), em virtude dos contínuos e flexíveis deslocamentos das políticas não fica claro de onde partiu o discurso, quem o proferiu, o efeito causado e em troca de que determinados sentidos foram atribuídos ou não aos discursos.

Segundo Ball (2014), o Brasil participa desse movimento transnacional de ideias políticas, por meio de seis instituições brasileiras que fazem parte da rede *Liberty Network*: os Institutos *Millenium*, *Liberal*, *Liberdade*, *Atlântico*, *Mises* e o de Estudos Empresariais. O

Todos pela Educação (TPE), programa fundado por empresários e bancos brasileiros e que tem exercido grande influência na definição de nossas políticas educacionais, é uma das organizações parceiras do instituto Liberdade. Esses institutos são ramificações locais das redes internacionais que exercem influência nos governos nacionais, garantindo, assim, o fluxo das políticas neoliberais em escala mundial (BALL, 2014). Além disso, institutos como Ayrton Senna e Unibanco e a fundação Lemann, membros do Todos pela Educação, são atores empresariais cujas vozes têm tido destaque e bastante espaço na definição da política educacional brasileira ao promoverem a venda de “pacotes prontos” aos estados.

Segundo Shiroma, Garcia e Campos (2011), o movimento Todos pela Educação foi criado por um grupo de empresários através de alianças com a sociedade civil, organizações sociais, educadores e gestores das escolas públicas para reverter os baixos índices da educação brasileira. Seu principal objetivo é alavancar a qualidade do ensino traduzida na melhoria dos indicadores educacionais obtidos por meio das avaliações externas.

Conforme apontam os atores citados, para o acompanhamento da evolução dos indicadores educacionais, o movimento atua em diversas frentes: difusão de conceitos mediante a produção de documentos e sua divulgação em eventos como também através de parcerias com profissionais da mídia; difusão de indicadores educacionais a partir da criação do portal “De olho na educação” para fornecer à sociedade indicadores sobre a educação brasileira; difusão de recomendações individualizadas mediante links direcionados aos pais, professores e gestores com sugestões de ações personalizadas e eficazes para a mudança desejada. (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011).

Com base nas recomendações propostas pelo TPE é possível inferir que pais e professores são os principais alvos das mensagens. Aos pais, caberia uma dupla função: colaborar com a educação dos filhos, abandonando uma atitude passiva e tímida e passando a reclamar e exigir seus direitos de consumidores e fiscalizar as atividades desenvolvidas pelo Estado e pelas escolas na busca de melhorar o ensino.

Shiroma, Garcia e Campos (2011) analisam a nível discursivo como os pais são representados pelo movimento e a noção de participação em que se apoiam. O Todos pela Educação, além de trabalhar com uma noção idealizada de família, distante da realidade dos pais das escolas públicas, ainda os desqualifica, descrevendo-os como pertencentes às classes sociais desfavorecidas, portanto frágeis, vulneráveis e destituídos de uma cultura de cidadania. O movimento ancora-se “[...] numa visão conservadora, alegando que a educação vem do berço, que os pais são corresponsáveis pela qualidade da educação e que a culpa do

fracasso deve ser compartilhada pela família e pela escola” (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 239).

Em relação à participação, os autores em tela alegam que ela se encontra equidistante do conceito de participação utilizado nas lutas sociais da década de 80 do século passado, cujo sentido era entendido no contexto de uma gestão democrática que procurava envolver a população na tomada de decisões. A ideia disseminada pelo TPE é de uma gestão participativa “[...] usada como estratégia de responsabilização (accountability), em que não se faz menção à participação como partilha de poder, mas apenas de responsabilidade” (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 239).

Outro alvo preferencial das mensagens do Todos pela Educação são os professores. A eles, compete o desenvolvimento de uma escola pública eficaz. O apelo discursivo para esse segmento volta-se para a recuperação da autoestima dos docentes, sendo a resistência da categoria às reformas educacionais atribuída ao abandono estrutural do magistério. Via de consequência, o movimento procura se colocar como o grande aliado do professorado, abrindo mão de julgá-lo, “[...] os empresários asseguram que agora o professor não está mais sozinho” (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 240), para apoiá-lo na luta pela melhoria do ensino.

Esse apoio considerado solidário é o entendimento do empresariado sobre a valorização do professor. “O professor tem o direito de se sentir responsável e de ser responsabilizado pelo desempenho de sua turma, e precisa ter oportunidades reais de aperfeiçoamento e acompanhamento profissional e de capacitação em serviço” (TPE, 2008, p. 26 *apud* SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 240).

De acordo com os autores supracitados, o movimento TPE não representa nenhuma novidade em relação ao interesse do empresariado brasileiro em participar e interferir na educação pública, haja vista que, na década de 90 do século XX, foram desenvolvidas várias iniciativas capitaneadas pelos empresários que apontaram premissas e metas para a reforma educacional brasileira.

Na perspectiva de Shiroma, Garcia e Campos (2011), o que difere o Todos pela Educação de outras investidas empresariais nesse setor é a reposição do papel do Estado como principal provedor da educação, chegando inclusive a defenderem o aumento percentual do PIB dos atuais 3,7 para 5%, contrastando com o defendido anteriormente, “quando afirmavam que a educação não precisava de mais recursos, mas de boa gestão” (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 242).

Compreendemos que essa mudança de posicionamento dos empresários no que concerne ao aporte de recursos destinados à educação mantém estreita relação com esse processo de institucionalização de uma governança baseada na aliança público-privada. Nessa visão, a função da escola é produzir resultados padronizados, cabendo à gestão das instituições de ensino gerenciar esses resultados mensuráveis que passam a ser entendidos como qualidade da educação.

O empresariado brasileiro, como o Instituto Airton Sena, Unibanco e a Fundação Lemann, se colocam discursivamente como experts na criação de sistemas de assessoramento e de controle do trabalho docente que, após implementados em determinados projetos, são vendidos aos estados e às prefeituras. Portanto, é de olho em seus interesses comerciais que esses empresários passam a defender um maior aporte de recursos públicos para a educação.

Macedo (2018) discorre sobre os interesses comerciais envolvidos na definição da BNCC. Segundo a autora, estão previstos 100 milhões em recursos do tesouro nacional para a implementação da Base. Segundo a autora, a Base cria um mercado lucrativo para as fundações privadas, empresas, conglomerados financeiros na elaboração de materiais didáticos, cursos para capacitação de professores e assessorias a estados e municípios, principalmente nesses tempos em que se privilegiam no setor público as parcerias com as instituições privadas.

Macedo (2018) em diálogo com Ball (2012) assevera que as políticas educacionais estão perdendo o seu caráter público tanto pelo estabelecimento das parcerias público-privadas quanto pela assimilação de seus modos de gestão. A autora aponta que “estamos jogando fora uma experiência de formação de professores e de pesquisa das Universidades brasileiras para ‘comprar’ parcerias internacionais contestadas em seus cenários nacionais e que pouco conhecem da nossa tradição” (MACEDO, 2018, p. 31, grifos da autora).

Outro ponto destacado pelos autores que diferencia o Todos pela Educação de investidas empresariais de épocas passadas é a intenção desse movimento de educar a sociedade, principalmente os pais, para o controle e a fiscalização das ações do Estado e das escolas, “[...] criando uma (considerada) nova consciência social de responsabilidade e de aposta na educação como ferramenta produtora de mudanças necessárias à sociedade” (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 245).

As mudanças esperadas pelo movimento em tela é outro ponto que difere das investidas empresariais no setor educacional da década de 1990, voltadas para a qualificação das pessoas adaptando-as à nova organização produtiva do capital ou para manter a condição

de empregabilidade dos trabalhadores. O que os empresários advogam agora é apenas a inclusão dos sujeitos para evitar o esgarçamento do tecido social, uma vez que, na visão do movimento, “a passagem pelos bancos escolares [...] não guarda nenhuma relação com a possibilidade de mobilidade social, mas é apresentada como uma forma de inclusão social” (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 245).

Segundo Ball (2014), o próprio mercado cria constantemente espaços para articulação e difusão dos discursos políticos das redes através de reuniões, blogs, conferências, publicações de livros, premiações. Em geral, por meio dessas conexões são reafirmados valores caros ao receituário neoliberal: liberdade, individualismo, responsabilidade e empreendedorismo, liberdade de mercado e governo limitado. Para o autor, o neoliberalismo não é uma tendência natural do mundo contemporâneo, tampouco é inevitável, trata-se, na verdade, de um processo planejado, altamente organizado e bem financiado.

Como já referido, para Ball (2011) esse conjunto de mudanças econômicas e políticas trazem implicações para a educação, embora nas pesquisas relacionadas a essa área ainda exista um hiato entre a política educacional e a arena geral da política social como se o trabalho dos professores fosse constituído exclusivamente “[...] por princípios e preocupações educacionais e não afetados e mediados pela nova economia moral do setor público” (BALL, 2011, p. 36). Essa desconexão resulta na culpabilização de escolas e professores, sendo a política vista sempre como solução e nunca como parte do problema.

Os países não participam desse processo de agenda neoliberal de maneira idêntica. Essas mudanças têm ritmos diferentes nos Estados-Nação a depender da posição que ocupam na economia capitalista e das suas fragilidades perante as organizações multilaterais. Por isso, Ball (2014, p. 115) destaca a necessidade de se “[...] atentar para as especificidades, resistências e variações locais - a questão da recontextualização”. Esse conceito aponta como as políticas são acomodadas nas realidades nacionais, bem como as ressignificações que sofrem ao longo dos contextos pelos quais transitam.

4.2 AS INTERFACES ENTRE O GLOBAL E O LOCAL: RECONTEXTUALIZANDO AS POLÍTICAS

Anteriormente, discutimos como o neoliberalismo tem transformado o processo de formulação de políticas mediante as novas relações que se estabelecem entre o Estado, o mercado e a sociedade civil. Nesta seção, destacamos o entrecruzamento entre as ideias

circulantes no contexto global e aquelas que gravitam o microcontexto para discutir como as políticas são configuradas a partir de “[...] combinações de lógicas globais, distantes e locais” (BALL, 2001, p. 102).

Ball (2001) destaca que as políticas “são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e em última análise, recriadas nos contextos da prática” (BALL, 2001, p. 102). É da interconexão entre tendências globais e das particularidades locais que resultam as políticas nacionais

Nesse sentido, Ball (2001) ressalta que os discursos da política ao se deslocarem de um contexto ao outro são sempre ressignificados, recriados, ou seja, os discursos são recontextualizados, o que permite a heterogeneidade das políticas. Nas palavras de Lopes e Macedo (2011, p. 106), o conceito de recontextualização:

Vem sendo utilizado para entender os processos de reinterpretação aos quais textos políticos são submetidos, na medida em que circulam nas diferentes instâncias de governo e destas para as escolas. Ou ainda para entender como a apropriação de textos internacionais vem sendo feita em dado contexto nacional.

A recontextualização ocupa lugar central no ciclo de políticas de Ball, uma vez que os discursos e os textos à proporção que circulam entre os diversos contextos vão sendo recontextualizados para acomodar os interesses dos diversos grupos que participam desse processo.

Segundo Lopes (2005), em suas análises, Ball parte do conceito de recontextualização de Bernstein que a partir de uma matriz estrutural:

Postulava a separação entre os campos pedagógicos oficial e não-oficial na produção do discurso pedagógico, pressupondo que o movimento de transferência consiste na passagem verticalizada de ideias entre contextos distintos no âmbito de uma estrutura social fixa (LOPES, 2005, p. 395).

Para essa autora, Ball (1992; 1994) inicialmente entende recontextualização como uma bricolagem de discursos e textos, concepção próxima ao pensamento de Bernstein, mas, ao incorporar o conceito de cultura à análise de recontextualização, passa a discutir esse processo como produtor de discursos híbridos. Segundo Lopes (2005; 2013), a incorporação da noção de hibridismo ao conceito de recontextualização torna-o mais complexo.

A potência da abordagem de Ball encontra-se no reconhecimento de que a circulação dos textos e discursos implica a circulação de ideias, concepções e valores dos atores sociais que atuam no campo da educação e, por isso,

produzem a reinterpretação das políticas para além ou para aquém do que é suposto por quem escreve os textos e tenta por eles construir regras para as políticas (LOPES, 2013, p. 393).

Para Lopes (2006), o processo de recontextualização gera políticas híbridas; o hibridismo envolve a mescla de perspectivas teóricas diferentes, como a mistura que os PCN fazem entre construtivismo e abordagem instrumental de currículo, como também “a negociação de sentidos nos diferentes momentos da produção de todos esses textos e discursos” (LOPES, 2006, p. 40).

Do exposto, destacamos que o processo de recontextualização é importante para a compreensão de como o macro contexto e o micro contexto se entrecruzam ao longo da trajetória das políticas. Tomando como exemplo a política de currículo, as orientações oriundas de agências multilaterais são modificadas nos contextos dos Estados-nação; as orientações curriculares nacionais resultantes desse processo sofrem modificações ao serem mediadas pelas secretarias estaduais e municipais e pelos professores, ao serem ressignificadas novamente no contexto da prática. Como afirma Lopes (2006, p. 39):

É possível identificar traços de homogeneidade nas políticas de currículo nacional e da avaliação em países distintos, indicando a circulação desses discursos. Mas as formas e finalidades de tais políticas produzidas localmente são heterogêneas, transferindo múltiplos sentidos ao global e evidenciando tal articulação entre homogeneidade e heterogeneidade, entre global e local.

Nessa perspectiva, em relação à política de currículo, compreendemos que a inserção no contexto escolar é necessária para a compreensão de como os sujeitos, que estão no cotidiano das escolas, leem as políticas globais em contextos locais. Acreditamos, assim, que a escola, enquanto instituição social, não está imune às singularidades de seu entorno e reage às demandas colocadas por ele. Portanto, são as circunstâncias enfrentadas em cenários sociais específicos que vão ditar a micropolítica produzida nas instituições de ensino.

4.3 A LÓGICA GERENCIALISTA NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO E SUA IMPLICAÇÃO NA POLÍTICA DE CURRÍCULO

A partir da mobilidade das políticas entre as redes, dois processos ganham destaque na política educacional global, em especial na atual conjuntura nacional: a liberdade dos pais na escolha da escola dos filhos assim como o papel da escola privada, e a reforma dos sistemas públicos de ensino mediante adoção de práticas gerencialistas. Enquanto a primeira tendência

aponta para a desestatização do Estado, sujeitando as escolas públicas à concorrência e/ou à transferência da educação pública ao setor privado, a segunda atua no sentido de mudar a cultura organizacional das escolas.

Na perspectiva de Ball (2014), da qual compartilhamos, essa reestruturação do setor público vai além da mera redução do Estado. Esse processo implica na subordinação deste às forças do mercado mediante a adoção do novo gerencialismo. Consequentemente, os discursos de excelência, efetividade e qualidade inundam o serviço público, transformando sua cultura e seus valores. Os sistemas de controle direto característicos do antigo gerencialismo passam a ser tidos como burocráticos, ineficientes e inibidores do espírito empreendedor dos empregados. Com isso, o novo gerencialismo restringe os sistemas de controle e foca na motivação das pessoas para a prestação de um serviço de qualidade e excelência.

Essa motivação é pensada a partir de “[...] uma mistura de incentivos e recompensas que permitem estimular respostas autointeressadas” (BALL, 2011, p. 26). Como destaca o autor, as pessoas agora produzem mais não porque estão comprometidas com o bem comum, com o coletivo, mas porque ao atingir determinados resultados obterão uma dada recompensa. Para Ball (2011), a lógica do mercado ensina a respeitar resultados, não princípios, sendo nesse novo ambiente moral em que os serviços públicos passam a ser prestados.

Os diretores de escolas compõem o segmento em que a incorporação do novo gerencialismo ocorre de forma mais contundente. Nas palavras de Ball, “gerentes tornam-se líderes mais do que controladores, provendo visão e inspiração que geram compromisso coletivo da corporação em ser a melhor” (Ball, 2011, p. 24). Esse modelo de gerir as escolas tem como foco central a preocupação com a qualidade, entendida como alcance das metas e resultados estipulados, uma vez que “[...] muito da parafernália da qualidade é tomada de empréstimo do setor privado” (BALL, 2011, p. 27). Nessa busca pela excelência, a palavra de ordem é a inovação, “profissionalismo é substituído por responsabilização e coleguismo por competição e comparação interpessoal de performances” (BALL, 2011, p. 28).

Ball (2011) faz algumas advertências em relação a essa nova cultura de valores que passa a fazer parte da vida das instituições públicas, alegando que o grau e a extensão dessas mudanças são bastante heterogêneos. O primeiro aspecto colocado pelo autor é que as mudanças do gerenciamento neotaylorista para o novo gerencialismo não são rupturas claras, pois “[...] as intervenções continuadas do Estado em todas as práticas organizacionais tendem

a encorajar a retenção de características organizacionais em máquinas burocráticas” (BALL, 2011, p. 29), logo essas formas de gestão continuam coexistindo no setor público.

O segundo aspecto apontado pelo autor diz respeito ao fato de nem todas as organizações receberem essas mudanças com igual boa vontade e entusiasmo. Essas resistências e contra discursos fazem com que as pessoas absorvam a linguagem da reforma, mas não sua substância, por isso é importante a análise política “não confundir o calor e o ruído da reforma e a retórica da marketização com a mudança real de estrutura e valores” (BALL, 2011, p. 30). Outra advertência do autor refere-se à possibilidade de se encontrar práticas mescladas de antigas e novas formas de gerencialismo, pois dependendo da posição da organização no mercado ou das configurações locais e regionais, ela mantém certa autonomia em relação à reforma.

Por fim, Ball adverte que a total transformação para a lógica do pós-fordismo não é possível, pois, mesmo com a reestruturação do Estado, este não pode prescindir do profissionalismo-burocrático, o que se pode discutir é como a burocracia pode ser acomodada dentro da lógica política e organizacional do novo gerencialismo.

Dado o destaque que as políticas neoliberais dão às práticas gerencialistas no cenário global, passaremos a examinar, nesta seção, o que consideramos como “a sua materialidade” no âmbito das instituições de ensino através do conceito de performatividade. Analisamos, inicialmente, o primeiro sentido da performatividade - sistemas de gestão de desempenho - que segundo Ball (2014) é o mais utilizado na discussão desse conceito. Posteriormente, discorreremos sobre a maneira como os profissionais são alterados por esse processo objetivando destacar como estes são subjetivados pelo discurso neoliberal. Por fim, destacamos as consequências que essa cultura traz para as políticas de currículo.

A performatividade é uma tecnologia neoliberal de gestão e torna-se ponto chave na gerência das organizações – escola, empresas, universidades – posto que, ao acarretar mudanças endógenas no setor público, cria as bases para a privatização dos serviços públicos (BALL, 2014). Ela é um dos aspectos da nova governança do Estado cujo objetivo é promover mudanças organizacionais nas instituições do setor público e nas subjetividades de seus profissionais. Ball (2014) alerta que a performatividade não serve apenas para melhorar o desempenho das instituições à luz dos modelos de gestão empregados no setor privado, mas, principalmente, para moldar os trabalhadores nesse processo, através da internalização dos valores característicos de uma cultura performática.

Essa tecnologia traz para o setor público as estratégias do novo gerencialismo por intermédio da definição e do alcance de metas, do estímulo à concorrência com base na criação de sistemas de bonificação, de responsabilização individual dos sujeitos e da simultânea desresponsabilização do Estado em relação à qualidade dos serviços prestados.

A responsabilização das instituições e das pessoas nesse processo envolve questões relacionadas ao desempenho, por meio do alcance de metas, resultados e aperfeiçoamento, sendo alcançados através de sanções ou recompensas tanto individuais quanto coletivas. Além disso, a responsabilização envolve a eficácia, mediante redução de custos por meio de inovação e é provocada pelo estímulo à liderança e ao empreendedorismo (BALL, 2014).

A performatividade, ao adentrar o serviço público, altera de forma profunda as relações sociais descortinadas nesse espaço, fazendo com que seu público e seus servidores reproduzam a mesma lógica que rege os mercados. Assim, eles passam a se ver como mercadorias e passam a competir entre si para ver quem consegue melhores desempenhos, atingindo mais público-alvo e mais lucros. Nas palavras de Ball (2014, p. 67), essa lógica transforma “[...] o indivíduo em uma empresa, [...] em uma unidade produtiva de automaximização que opera em um mercado de desempenho”. O desempenho de pessoas e instituições é aferido “[...] por meio de auditorias, inspeções, avaliações, autorrevisões, garantia de qualidade, avaliações de pesquisa e indicadores de resultados” (BALL, 2014, p. 67).

Nessa perspectiva, outro efeito dessa cultura performática é alterar a mentalidade dos trabalhadores a partir da incorporação de valores, comportamentos e atitudes do ideário neoliberal, “a performatividade funciona mais poderosamente quando está dentro de nossas cabeças e de nossas almas” (BALL, 2014, p. 66). De tão treinadas que as pessoas são na produtividade, cujo foco é o alcance de metas estabelecidas, esse sistema passa a gerir as suas próprias vidas. A satisfação pessoal na vida e o prazer obtido com o trabalho estão atrelados ao alcance de performances de qualidade e excelência, a lógica do mercado é incorporada as finalidades da própria vida humana.

Ball (2014, p. 66), alerta que a performatividade não deve ser entendida como um sistema de opressão, pois as recompensas, premiações e satisfações oferecidas aos profissionais de certa forma os seduz, levando-os a assumirem a responsabilidade de “[...] trabalhar duro, mais rápido e melhor [...]” para se tornarem mais produtivos e assim conseguirem sua autovalorização como também a de seus pares. Nas palavras do autor, “a performatividade convida-nos e incita-nos a tornarmo-nos mais efetivos, a trabalharmos em

relação a nós mesmos, a melhorarmos a nós mesmos e a sentirmo-nos culpados ou inadequados se não o fizermos” (BALL, 2014, p. 66).

Em relação à política educacional, essa cultura causa impactos na avaliação, na gestão das escolas, nas políticas de currículo e na formação de professores, uma vez que tanto o ensino quanto a aprendizagem são transformados em produtos calculáveis e precisam ser mensurados, periodicamente, através de avaliações internas, externas (SAEB, ENEM, PROVA BRASI) e internacionais (PISA) para se aferir a considerada qualidade da educação ministrada nas escolas em uma dinâmica na qual “[...] os conhecimentos legitimados dos estudantes passam a ser vistos como idênticos aos resultados dos testes que o representam” (LOPES; LÓPEZ, 2010, p. 101).

Cóssio (2015) postula que os documentos dos organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial, orientam que para o alcance dessa qualidade, a ênfase deve ser na aprendizagem de competências e habilidades requeridas pelo mercado de trabalho; já para maior clareza sobre os conhecimentos mais necessários orientam a adoção de um currículo único, para tornar mais universalizado o que se deseja avaliar posteriormente. Via de consequência, os documentos orientam também o desenvolvimento de sistemas de avaliação para aferir o desempenho alcançado em relação aos objetivos e metas estipulados.

Segundo a autora, uma das implicações da reforma para o trabalho docente e a formação de professores é a responsabilização pelos resultados dos estudantes nas avaliações externas; essa ênfase no currículo único também traz implicações, pois, além de priorizar algumas áreas do conhecimento, ainda limita a abordagem pedagógica ao que é requerido nos testes, comprometendo a autonomia docente. Outra questão pontuada por Cóssio (2015) é que os cursos de formação de professores são acusados de serem muito teóricos e de não prepararem os profissionais para ensinar, havendo uma orientação voltada à centralidade da prática nos currículos de formação de professores. Com Cóssio (2015) entendemos que “os reformuladores educacionais não falam em didática, em conhecimentos necessários à ação docente, o imprescindível é replicar as boas práticas e obter bons resultados, sem necessariamente refletir sobre elas, analisá-las criticamente e produzir novos saberes” (CÓSSIO, 2015, p. 636).

No Brasil, essas avaliações ganham destaque e vários estados brasileiros, a exemplo do governo federal, criam seus sistemas de avaliação intensificando-se o princípio de responsabilização de professores e das escolas, mediante a implantação de processos formais de *accountability* em educação numa perspectiva predominantemente instrumental “[...] que

tende a sobrevalorizar indicadores e resultados acadêmicos quantificáveis e mensuráveis sem levar em consideração as especificidades dos contextos e dos processos educativos” (AFONSO, 2001, p. 26). Para esse autor, embora as formas de *accountability* variem segundo o momento e o lugar, preservam sua característica fundamental de assegurar o exercício de controle de escolas e professores.

Refletindo sobre os diferentes sentidos assumidos por uma perspectiva instrumental de avaliação na produção de determinadas performances, Lopes e López (2010) citam o caso do ENEM. Segundo as autoras, nesse exame a perspectiva instrumental se encontra hibridizada a outras tendências. Ora assumem um viés mais democrático, quando associam seus resultados ao ingresso no ensino superior e contribuem para a redução de desigualdades no acesso à Universidade e ora acentuam os efeitos performáticos do exame através da constituição de *rankings* para as escolas.

Nesse processo, faz-se necessário validar quais conteúdos serão inseridos nos sistemas de avaliação, o que implica reduzir a educação ao ensino (MACEDO, 2012). Para Dias, Farias e Souza (2017) são reproduzidos discursos na mídia e na academia que relacionam a proficiência dos alunos nas avaliações à atuação e à formação dos docentes. “Se os alunos não aprendem, conforme pretendem indicar os resultados dos testes, o professor não sabe ensinar. Por consequência, o currículo de formação de professor precisa ser modificado” (DIAS; FARIAS; SOUZA, 2017, p. 254). Segundo Lopes (2018), a propositura de uma Base Nacional Comum Curricular tem como uma das justificativas suprir a falta de clareza do professor em relação ao que ensinar. Em consequência, as três versões da BNCC têm como foco prescrever o conteúdo curricular a ser ensinado ao longo da educação básica e a partir da instituição da base modificar o currículo de formação de professores.

De fato, a instituição da BNCC alterou a política nacional de professores, quando no apagar das luzes do governo Temer foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação uma nova proposta de formação de professores, sob o argumento de que os cursos de formação de professores são muito teóricos e não preparam os docentes para os desafios da prática, pois não valorizam a didática nem as metodologias de ensino. A nova proposta centra-se na prática, no saber fazer e propõe a criação da residência pedagógica, logo no primeiro semestre do curso, para que os futuros professores estejam semanalmente na escola sob a orientação de um professor universitário e apoio de um professor experiente da escola. A residência também propiciará uma articulação entre os institutos de formação de professores e as redes de ensino.

Essa residência tem como modelo a residência médica, o que, para nós, implica associar, mais uma vez, assim como as questões do conselho de ética, a educação à área da saúde.

Além da residência pedagógica, as novas diretrizes propõem a obrigatoriedade do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) para todos os graduandos, a sua realização anual com utilização para ingresso na carreira; a alteração nos planos de carreira dos professores, mediante a criação de uma matriz de competência com quatro níveis de proficiência: inicial, probatório, altamente eficiente e líder; a criação de doze competências específicas necessárias à formação de professores para orientar o formato do currículo das faculdades; uma nova formatação para o curso de pedagogia, dividindo-o em três etapas: os dois primeiros anos seriam comuns a todos os cursos do país e voltados às discussões sobre políticas públicas, didática do ensino e a própria BNCC; no terceiro ano o graduando escolhe uma etapa do ensino – Educação infantil, Alfabetização ou Anos iniciais do Ensino Fundamental – para aprofundamento e o último ano do curso seria voltado à especialização em quatro áreas: gestão, Educação Profissional, Educação Infantil e Didática do Ensino Superior.

Entidades ligadas à educação como a Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) se posicionaram contrárias a essa política por entenderem que ela representa a perda do caráter público das políticas educacionais ao adotar uma perspectiva privatista e mercadológica. A ANFOPE argumenta que a referida proposta rebaixa a formação teórica dos professores, reduzindo-a a um caráter técnico instrumental, desconsidera os estudos, investigações e debates dos profissionais da educação sobre esse tema e secundariza as IES formadoras públicas do processo de formação continuada, abrindo espaço para organizações sociais e fundações empresariais (ANFOPE, 2019)

A ANPED, ao se posicionar também contrária à nova proposta de formação de professores instituída a partir da BNCC, argumenta que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 ainda vigente traduz concepções e princípios de uma política de formação de professores em diálogo com o movimento dos educadores e registram

De um lado, conquistas para a formação dos profissionais ao consolidar normas e diretrizes nacionais em sintonia com a defesa da escola pública de qualidade; e de outro, sua suficiência, indicando que a aprovação da BNCC não demanda mudanças nas DCNs de formação de professores, pois ela expressa devidamente a necessidade de a formação de professores articular-se às políticas públicas de educação (ANPED, 2019, n.p).

Para Lopes (2006, p. 49), a introdução na educação de uma cultura performática sustenta e é sustentada por uma concepção prescritiva de currículo:

A cultura da performatividade [...] engendra a concepção de que existe um conjunto de performances adequadas a serem formadas no indivíduo. Admitindo-se tal conjunto de performances como desejável ou necessário, admite-se igualmente que existe um determinado modelo de currículo capaz de formá-lo, sendo importante a difusão de orientações para sua constituição na prática das escolas.

O enfoque das competências é, nessa visão, o princípio orientador do currículo. Os conteúdos são valorizados como meios para a formação de competências e habilidades exigidas a partir das mudanças no mundo global. O conhecimento difundido no currículo ganha um viés utilitarista, como um meio para as pessoas aprenderem a fazer algo e desempenharem funções no mundo do trabalho. Lopes e López (2010), em referência ao trabalho de Lyotard (1986), alegam que o valor do conhecimento deixa de ser legitimado pelo critério da verdade, da justiça ou da beleza, “sua dimensão cognitiva é esvaziada de sentido, reduzindo-se a uma função de valor de troca no mercado social: afirma-se a positividade do conhecimento caso ele se expresse em saber-fazer passível de ser trocado por vantagens sociais” (LOPES; LÓPEZ, 2010, p. 100).

Com base nas reflexões feitas, entendemos que tanto a Reforma do Ensino Médio quanto a definição de uma Base Nacional Comum Curricular, políticas que, atualmente, têm mobilizado diversos atores do campo educacional e a sociedade brasileira, foram constituídas dentro de uma perspectiva neoliberal numa inter-relação entre políticas globais e locais. Os itinerários formativos que a referida reforma coloca no currículo do Ensino Médio reforça a individualidade tão difundida pela perspectiva neoliberal, tornando o estudante responsável pela sua formação, uma espécie de empreendedor de si mesmo.

A BNCC ao fixar um currículo nacional, ao fazê-lo mediante uma concepção de conhecimento centrado no desenvolvimento de competências, ao reforçar as avaliações externas e ao criar um mercado vantajoso para a produção de materiais sinaliza uma aproximação com as ideias voltadas para a solução de problemas educacionais que circulam globalmente. Concordamos com Lopes (2006, p. 43) que:

Tentar fixar sentidos e significados da cultura como universais, *a priori*, em nome de uma razão que busca legitimá-los como os melhores para um dado currículo, faz parte de uma luta por hegemonia na qual certa particularidade busca ascender à categoria de universal. Entender esse universal como provisório e mutável, fruto de uma negociação política, passa a ser um dos pontos centrais para as lutas por novas hegemonias.

Compreendemos que, nessa sociedade global, se as formas de produção de capital exigem das pessoas novas e complexas habilidades também apresentam desafios no campo das relações humanas que precisam ser enfrentados. Entretanto, como afirma Ball (2004, p. 1111) “[...] existe um crescente menosprezo ou enfraquecimento das metas sociais da educação”. No reino dos mecanismos de mensuração de metas e de controle dos resultados e das práticas dos profissionais, há cada vez menos espaços para a discussão de valores éticos (responsabilidade social, liberdade, justiça, tolerância) em um mundo cada vez mais diverso e complexo.

Defendemos que essa complexidade do social destaca a necessidade de o currículo ser construído contextualmente e de os estudantes se envolverem com o conhecimento nele proposto não sob uma perspectiva utilitarista, mas percebendo-o “[...] como uma ideologia profundamente comprometida com questões e lutas que dizem respeito à produção de identidades, cultura, poder e história” (GIROUX, 2003, p. 61).

Essa visão de conhecimento antagoniza com o entendimento deste enquanto cânone, noção de conhecimento da BNCC, por não haver vinculação com a situação existencial das pessoas, compreendendo-o a partir de uma pretensa neutralidade que sabemos inexistente, haja vista que o conhecimento está intrinsecamente associado às relações de poder. Nesse sentido, quando defendemos a contextualização dos saberes transmitidos via currículo, estamos cientes de que, através do conhecimento, temos a possibilidade de construir outros mundos, outras formas de existência e assumimos uma opção política que não se coaduna com uma proposta de centralidade curricular.

5 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O CONTEXTO DA PRÁTICA

Conforme dito ao longo desse trabalho, partimos da perspectiva de que a BNCC será lida de forma contextual nas diferentes instituições de ensino, por isso propusemos, nesse capítulo, compreender como os profissionais das escolas da pesquisa significam no contexto da prática a Base Nacional Comum Curricular. Entendemos, assim, que os sentidos de uma política não são dados *a priori*, mas que existe uma complexa teia de relações que mediam a construção desses sentidos.

“Na prática, as escolas são constituídas de diferentes tipos, de diferentes gerações, de professores com diferentes disposições em relação ao ensino e à aprendizagem, fixados dentro de diferentes ondas de inovação e mudança” (BALL; MAGUIRE; BRAU, 2016, p. 18), e esses aspectos possibilitam a significação dos textos políticos de formas diversas.

O capítulo está organizado em três seções. Na primeira seção, apresentamos a caracterização das escolas com o intuito de destacar aspectos contextuais das instituições de ensino em relação à localização e matrícula, aos valores partilhados por professores e gestores, à infraestrutura e às parcerias estabelecidas localmente, já que entendemos o contexto como um fator mediador do processo de significação das políticas.

Na segunda seção, faremos a análise do Projeto Político Pedagógico das escolas. Com Lopes (2011) entendemos que esses documentos produzidos localmente e norteadores do contexto da prática, quando elaborados, são tensionados por interesses, crenças, eventos e circunstâncias, fazendo com que as orientações oriundas do contexto de influência (MEC, SEDUC) “[...] seja (m) relido (s) diferentemente pelos sujeitos no momento da representação da política nos textos” (LOPES, 2011, p. 259).

Por fim, na última seção apresentamos os discursos dos professores e gestores acerca dos sentidos atribuídos por eles à Base Nacional Comum Curricular, ocasião em que buscamos compreender como essa política é significada por esses profissionais.

5.1 CARACTERIZANDO AS ESCOLAS

As duas escolas da pesquisa estão localizadas no município de Aracati no Estado do Ceará. Aracati encontra-se a 150 km da capital cearense Fortaleza. Foi fundada em 11 de abril de 1747 e teve o núcleo urbano, sede do Município, tombado em 2000 pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) como patrimônio nacional. É a terra onde

nasceu o romancista Adolfo Caminha, o primeiro bispo cearense, Dom Manuel do Rego Medeiros, o abolicionista Dragão do Mar e o pianista clássico Jacques Klein. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³, em 2018, a população estimada de Aracati era de 74.084 pessoas distribuídas na sede (cidade) e nos sete distritos.

Uma das principais fontes de economia do município é o turismo. Aracati é conhecida nacional e internacionalmente pela praia de Canoa Quebrada, o segundo destino turístico mais procurado no estado do Ceará. Majorlândia e Quixaba também recebem destaques como praias secundárias. Além do turismo, destaca-se pela produção da carcinicultura e pescado. Em 2015, a cidade ficou entre os três municípios que mais geraram empregos no Ceará.

As duas escolas selecionadas para a construção de dados da pesquisa são da rede pública estadual e ofertam o Ensino Médio. Uma delas oferece, ainda, a Educação de Jovens e Adultos. As instituições de ensino estão sob a jurisdição da 10ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento de Ensino (10ª CREDE). O Estado do Ceará tem 20 coordenadorias de ensino. Elas representam a política de educação da SEDUC/CE. A 10ª CREDE está localizada na cidade de Russas. Além do município de Aracati, a CREDE é responsável pela administração de escolas de mais 12 municípios

Uma das escolas, denominada de X na pesquisa, está situada em um bairro carente na periferia do município de Aracati-Ce. Foi fundada no dia 25 de outubro de 1967, pelo prefeito Armando Rocha e recebe o nome de um dos filhos ilustres de Aracati. Trata-se de uma escola de Ensino Médio Regular, com extensão na escola de Ensino Fundamental Francisco Amaral Lima, localizada no distrito de Cacimba Funda. Atende também a Educação de Jovens e Adultos. Funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno. A escola “tem por objetivo elevar a qualidade de ensino de seus educandos, oferecendo aos mesmos uma educação com equidade, que desenvolva competências e habilidades, tendo como foco o sucesso do aluno” (PPP, Escola X, 2015, n.p).

A outra escola, denominada de Y na pesquisa, está localizada no centro do município de Aracati, funciona em um prédio tombado pelo patrimônio histórico cultural e também recebe o nome de um filho ilustre do município. A escola foi fundada em 5 de janeiro de 1926, sendo a mais antiga escola de Ensino Médio pública de Aracati. Funciona nos turnos matutino e vespertino. A referida instituição “[...] vem se fortalecendo enquanto escola viva, trabalhando para despertar o potencial crítico-criativo de adolescentes, jovens e adultos (...), onde as dimensões cognitiva, afetiva e social devem estar sempre presentes” (Blog da escola).

³IBGE. **Cidades e Estados:** Aracati. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ce/aracati.html>. Acesso em: 25 jan. 2019.

As duas escolas atendem aos estudantes oriundos das classes sociais menos favorecidas. A população mais carente tem, ainda, a possibilidade de pleitear uma vaga para o Ensino Médio na congregação Marista, cuja unidade em Aracati tornou-se filantrópica, ou na Escola de Ensino Profissionalizante Elsa Maria Porto Costa Lima pertencente à rede estadual. A cidade possui também duas escolas privadas e um instituto federal que ofertam a etapa do Ensino Médio em Aracati.

Com relação aos aspectos pedagógicos, vejamos os dados abaixo:

Tabela 3 - Indicadores de matrícula, aprovação, reprovação e abandono da escola X no triênio 2017-2019.

ANO	MATRÍCULA	APROVADOS	REPROVADOS	ABANDONO
2017	1426	87,06%	4,55%	8,39
2018	1518	95,34%	3,36%	1,30%
2019	1545	95,50%	2,77%	1,76%

Fonte: Secretaria da escola (2019).

Tabela 4 - Indicadores de matrícula, aprovação, reprovação e abandono da escola Y no triênio 2017-2019.

ANO	MATRÍCULA	APROVADOS	REPROVADOS	ABANDONO
2017	564	86,17%	6,56%	7,27%
2018	502	91,24%	4,31%	4,38%
2019	491	93,28%	4,69%	2,03%

Fonte: Secretaria da escola (2019).

Em relação ao número de matrículas, os dados demonstram a tendência de crescimento da escola X e uma queda nas matrículas da escola Y. A SEDUC, nesse cenário de contenção orçamentária, determinou o fechamento do turno noturno da escola Y a partir de 2017, concentrando as matrículas nesse turno na escola X. Entretanto, como a matrícula na referida escola continua em uma trajetória descendente, pensamos que outros fatores contribuem para isso. Um deles é a demanda por ingresso no mercado de trabalho que tende a afastar os alunos da escola, pois, caso isso ocorra, os discentes são transferidos para a outra unidade de ensino, uma vez que somente ela dispõe, agora, do turno noturno.

Além disso, o fato dessa escola não possuir uma quadra poliesportiva em razão de funcionar em um prédio tombado pelo patrimônio histórico e o IPHAN não permitir a construção, por alterar a paisagem em torno do patrimônio nacional, também contribui, ao nosso ver, para essa diminuição no número de matrículas. A escola X, como possui uma quadra coberta, acaba capitaneando a simpatia das juventudes, pois apresenta um trabalho intensivo na área de esportes que tem repercutido bastante na sociedade de Aracati.

Outro fator a ser considerado nesse processo pode ser um trabalho de marketing nas redes sociais desenvolvido pela escola X, destacando seus resultados positivos nos últimos anos com o objetivo de se projetar como a melhor opção para os alunos, criando inclusive um slogan que diz que a referida escola “é show”.

No que concerne aos indicadores de aprovação, reprovação e evasão percebemos que as unidades de ensino elevaram seus índices de aprovação e diminuíram os indicadores de reprovação e abandono. Parece-nos que o modelo de Gestão Escolar para Resultados (GEpR) implantado no Estado tem contribuído para esses resultados. Esse modelo é voltado à melhoria da gestão escolar da rede pública estadual e à garantia do sucesso escolar dos estudantes mediante acompanhamento e monitoramento, por meio do Sige Escola, dos indicadores escolares referentes à matrícula, à aprovação, à reprovação, ao abandono e às avaliações externas Enem/Spaace.

Abaixo, apresentamos a mostra de resultados do SPAECE nas disciplinas de Português e de Matemática, referentes aos anos de 2017-2019 nas instituições da pesquisa.

Tabela 5 - Resultados do SPAECE nas disciplinas de Português e Matemática da Escola X, período de referência 2017-2019,

ANO	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA
2017	265	259,3
2018	267,2	261,3
2019	274,3	256,3

Fonte: Secretaria da escola (2019).

Tabela 6 - Resultados do SPAECE nas disciplinas de Português e Matemática da Escola Y, período de referência 2017-2019.

ANO	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA
2017	258,3	251,6
2018	262,2	253,9
2019	265,3	259,2

Fonte: Secretaria da escola (2019).

Observamos um processo de crescimento das instituições também no SPAECE, o que mostra uma coerência entre os indicadores externos e internos das escolas, ou seja, à proporção que a escola melhora seus indicadores de aprovação, reprovação e abandono, apresenta crescimento nas avaliações de larga escala.

Uma das linhas de ação do modelo de gestão do Estado é o uso pedagógico do SPAECE mediante discussão e estudo dos boletins que acompanham esses resultados, para intensificar o estudo dos descritores nos quais os alunos apresentam menor rendimento.

Percebemos, através do discurso dos participantes durante o grupo focal, que o estudo desses descritores ao longo do ano letivo é uma prática corrente nas duas instituições, ou seja, houve a incorporação da matriz de referência dessa avaliação ao currículo dessas escolas.

Identificamos que a gestão da escola X, no intuito de potencializar seus indicadores, criou, no ano letivo de 2019, um arranjo curricular próprio no currículo da escola em relação às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O currículo do Estado oferta para essas disciplinas quatro aulas semanais. O arranjo feito pela escola distribuiu as quatro aulas semanais dessas disciplinas em dois eixos: curricular e descritivo. Dessa forma, cada componente curricular ficou com duas aulas semanais.

Nessas disciplinas, a parte curricular está voltada para os conteúdos do livro didático, os quais já se encontram alinhados ao ENEM. Já a parte descritiva, tem como foco os descritores do SPAECE e do SAEB. Sobre esse processo, os gestores falaram:

Nós fizemos uma intervenção em 2019. Nós pegamos os conteúdos de Português e Matemática e dividimos em dois eixos: o curricular e o descritivo. No começo, não foi fácil implementar isso, mas, hoje, já colhemos os frutos desse trabalho. (GESTOR A, ESCOLA X, 2019).

Nós, sempre, tivemos dificuldade em deixar claro para o aluno como trabalhar com foco nessas avaliações [...]. Então, numa discussão acabou surgindo a ideia dessa divisão, é tanto que nós batizamos a mesma disciplina só que ramificada. Então, eu pego um Português que vai trabalhar essa Literatura, essa gramática voltada mais para o ENEM e nós temos o Português que vai trabalhar com foco estritamente nos descritores do SPAECE e SAEB. Na divisão da carga horária, nós batizamos o Português que vai para o lado do ENEM e trabalha todos os conteúdos do livro didático de Português curricular. E aquele, cujo conteúdo está todo baseado nos descritores do SPAECE e do SAEB de Português descritivo. Além disso, não colocamos o mesmo professor para trabalhar as duas disciplinas naquela sala, foram professores diferentes, para dinamizar um pouquinho, para o aluno não ficar pensando “eu vou ter aula do professor de Português Curricular e é o mesmo professor de Português Descritivo” e o próprio professor também não acabar confundindo esse processo (GESTOR C, ESCOLA X, 2019).

Os gestores mostraram-se confiantes de que essa iniciativa repercutiria de forma significativa nos resultados da escola.

Nós cremos que um bom resultado vai sair disso aí, porque você sabe que o foco da escola, hoje, é nessas avaliações também e o nosso aluno ainda não conseguia chegar lá, porque ele não compreendia esse processo do que é um descritor, de como ele funciona, como ele se encaixa em um tipo de conteúdo, quais as habilidades, quais as competências que são cobradas e aí ficou muito mais claro para os alunos (GESTOR C, ESCOLA X, 2019).

Observamos que essa iniciativa põe em relevo as soluções criativas que a escola constrói, ao ser tensionada por determinadas demandas. Essa foi uma política gestada no contexto da prática e que contava com um alto grau de certeza por parte dos gestores de que contribuiria de forma significativa para a melhoria dos indicadores da referida instituição. Entretanto, quando analisamos o desempenho da escola X no SPAECE em Matemática, observamos que as expectativas da unidade de ensino não foram concretizadas, haja vista que a escola apresentou uma queda acentuada na proficiência de Matemática.

Com isso, não estamos afirmando que essa interrupção nos indicadores de crescimento da disciplina de Matemática que a escola vinha apresentando mantém uma relação estreita com o arranjo curricular construído, o que conduziria a afirmação simplista de que essa iniciativa não trouxe nenhum ganho para a instituição. O que intentamos demonstrar com esse achado são as incertezas, a imprevisibilidade, o devir que envolve a educação e os nossos ensaios de construção curricular. A partir da noção derridiana de desconstrução, entendemos com Lopes e Borges (2015, p. 491) que essa abordagem torna “[...] a equivocidade e o fracasso constitutivos do educar e colocam em suspensão a usual concepção racional e aplicável do conhecimento”.

Além disso, esse achado reforça a contestação que fazemos a uma política de controle curricular como a Base Nacional Comum. Ora, se uma política construída localmente, considerando aspectos contextuais que ali se encontravam, não é indicativo de que os resultados desejados serão alcançados, quiçá uma política produzida à distância a partir de uma noção genérica de um sujeito universal. Assim, com Lopes (2015), defendemos que o currículo não pode ser “[...] uma estratégia calculada para determinado fim preestabelecido” (LOPES, 2015, p. 13), pois “não haverá esse currículo plenamente produzido numa dada direção, seja ela qual for” (LOPES, 2015, p. 14).

O núcleo gestor das escolas foi reconduzido ao cargo em 2017, para o quadriênio 2018-2021, através de eleições diretas com a participação de pais, alunos, funcionários e professores. A escola X, por ser uma escola de nível A, deveria possuir um diretor e três coordenadores, porém como a escola possui uma extensão distante aproximadamente 50 km da sede da escola tem direito a mais um, possuindo, portanto, quatro coordenadores em seu quadro. Já a escola Y é classificada como de nível C e possui um diretor e dois coordenadores.

Durante o grupo focal e, posteriormente, aos termos acesso ao Projeto Político Pedagógico da instituição percebemos que os discursos ali presentes apontam sentidos de uma

tentativa de construção de uma gestão democrática. A gestora da escola Y falou de forma bastante enfática ser defensora de uma gestão democrática e participativa. Um dos membros do núcleo gestor da escola X ressaltou

Nunca podemos pensar que uma única pessoa vai direcionar o destino de uma escola, por exemplo. A gente precisa conduzir isso, coletivamente, uma coisa que aqui [...] se faz bem, desde o momento que eu cheguei é pensar coletivamente. Então, isso é um ponto muito positivo, porque no resultado tem a cara de todo mundo (GESTOR C, ESCOLA X, 2019).

A escola X tem como missão “Garantir educação básica com equidade e foco no sucesso do aluno, contribuindo para que os jovens concluam o ensino médio com qualidade e em condições para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, apresentando como visão de futuro “[...] ser reconhecida como uma instituição educacional de qualidade pelo serviço de excelência prestado a comunidade aracatiense” (PPP, ESCOLA X, 2015, n.p). A escola Y em seu Projeto Político Pedagógico faz alusão “a uma educação voltada para a formação humana em todas as dimensões” (PPP, ESCOLA Y, 2015, n.p), valorizando o ser humano e objetivando a construção de uma escola de qualidade para todos.

A tabela, abaixo, traz a quantidade de professores efetivos e temporários das unidades de ensino no ano letivo de 2019.

Tabela 7 -Quantidade de professores em exercício na docência.

ESCOLA	EFETIVO	TEMPORÁRIO	TOTAL
X	40	27	67
Y	27	11	28

Fonte: Secretarias das escolas (2019).

Percebe-se um número significativo de professores temporários nas duas escolas. Em sua maioria, esses docentes são da área de Matemática e Ciências da Natureza. Segundo os gestores, essa rotatividade de professores traz desafios para a questão pedagógica, pois contribui para a descontinuidade do processo ensino-aprendizagem. Além dessa quantidade de professores em exercício da docência, a escola X conta com sete docentes e a escola Y com nove professores lotados em outras atividades na escola como Centro de Multimeios, Laboratório Didático de Ciências e Laboratório Escolar de Informática.

No que concerne à formação acadêmica, a grande maioria do quadro de professores é especialista na disciplina em que atua ou na área de conhecimento a qual está vinculado. É bastante incipiente o número de mestres e doutores nas duas instituições. Cada escola conta com um docente com doutorado. Na escola X, esse profissional está lotado na coordenação,

sendo professor efetivo com formação em Língua Portuguesa. Na escola Y, o docente com título de doutor é efetivo da área de matemática e encontra-se em efetiva regência de sala de aula.

Em relação à titulação de mestre, a escola X tem cinco professores efetivos e um professor temporário com mestrado: dois possuem formação em Língua Portuguesa e encontram-se lotados na coordenação da escola e no centro de multimeios; dois possuem formação em Matemática e estão lotados em sala de aula; um tem formação em Geografia e está de licença saúde desde 2018; o último, é professor temporário com formação em Filosofia, lecionando essa disciplina desde 2018. Por sua vez, a escola Y tem três professores efetivos com titulação de mestre, todos em efetiva regência de sala de aula: um possui formação em Matemática, um em Língua Portuguesa e um tem formação em Química.

No que concerne à estrutura física, a escola X possui dezoito salas de aula, sendo doze climatizadas, laboratório de ciências, laboratório de informática, centro de multimeios climatizado com uma ampla biblioteca, banheiros adaptados às pessoas com necessidades especiais, sala de professores, secretaria escolar, quadra poliesportiva coberta e cantina com refeitório. A instituição passou, recentemente, por uma série de reformas em sua infraestrutura como climatização das salas de aula, instalação de serviço de som, colocação de piso industrial nos pátios internos, reforma dos banheiros dos alunos com instalação de espelhos e bancadas de mármore, construção da cantina e do refeitório, mudança da fachada externa do prédio com a substituição do muro por grades de proteção, permitindo a visualização dos espaços internos da escola e construção de uma subestação elétrica para solucionar as constantes quedas de energia na unidade de ensino.

A escola Y possui sete salas de aula, laboratórios de ciências e informática, sala de professores, centro de multimeios sem climatização, secretaria, um espaço destinado à cantina e banheiros. Como já referido, anteriormente, por funcionar em um prédio tombado pelo patrimônio histórico, a escola Y não dispõe de autonomia para mexer na estrutura do prédio, por exemplo, segundo os gestores não podem ser trocadas as janelas, os pisos tampouco fazer qualquer construção no terreno disponível que altere a paisagem em torno do parque histórico, a ponto da escola ter sido contemplada pela SEDUC com uma quadra poliesportiva coberta e o IPHAN ter vetado a sua construção.

Para a gestão da escola Y, esse fato é um complicador para a instituição. Ao mesmo tempo em que reconhecem a beleza arquitetônica do prédio que retrata a própria história da cidade, mostram-se preocupados com a modernização das instalações da escola, visando

torná-la mais atrativa aos jovens e mais viável ao processo ensino-aprendizagem. Nesse momento de construção da proposta de flexibilização curricular da unidade de ensino alinhada à BNCC e aos itinerários formativos, a preocupação com a infraestrutura foi demanda muito presente no discurso dos gestores. “Precisamos de uma reestruturação também em relação à estrutura da escola, não basta dizer que é interessante fazer isso, ampliar aquilo, mas de que forma a escola pode fazer isso na estrutura que possui?” (GESTOR E, ESCOLA Y, 2019).

As escolas da pesquisa apesar de possuírem Laboratório de Informática não dispõem de uma base material adequada para a utilização efetiva desse espaço, haja vista que a conexão com a internet é de baixa velocidade e a quantidade de computadores disponíveis no laboratório é insuficiente para atender a contento as atividades pedagógicas. Acrescente a isso que essas máquinas são antigas e não possuem suporte para determinados *softwares*. Além disso, os gestores enfatizaram que, embora um bom acesso à internet e computadores mais modernos sejam necessários ao trabalho com as tecnologias digitais, não são suficientes e fizeram alusão à falta de formação dos professores para o uso pedagógico das tecnologias digitais em sala de aula. Via de consequência, o uso dessas tecnologias nas instituições da pesquisa é bastante incipiente, tendo maior uso tecnologias como o projetor multimídia, a televisão e o DVD.

Diante das dificuldades vividas pelas escolas em relação ao uso das novas tecnologias em sala de aula e dos postulados da BNCC sobre as tecnologias digitais e a computação, compreendemos que existe uma distância entre a escola que temos e o currículo que a Base Nacional do Ensino Médio enseja. Embora reconheçamos que a apropriação da cultura digital amplia “as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho” (BRASIL, 2017, p. 475), entendemos que a sua efetivação no cotidiano das escolas brasileiras não envolve, simplesmente, uma questão de currículo, mas sim investimento maciço na estrutura dessas escolas como também na formação de seus profissionais.

Não encontramos no documento da Base nenhuma alusão ao cenário vivido pelas instituições de ensino brasileiras em relação às condições materiais necessárias, para que o acesso à cultura digital seja potencializado nesses espaços. Pareceu-nos que, em relação a essa questão, a Base foi proposta para uma escola ideal, cuja estrutura está adequada ao mundo digital, e não para a escola real que encontramos país afora.

As escolas da pesquisa procuram estabelecer parcerias com diversas instituições presentes no município de Aracati tanto para dinamizar suas atividades quanto para solucionar demandas cotidianas. A gestora da escola Y fez referência à parceria com a Coordenadoria da

Juventude para promoção de palestras de interesse dos jovens como, por exemplo, ingresso no mercado de trabalho e prevenção ao uso de drogas. A referida escola fez alusão ao projeto Escuta Amiga desenvolvido em parceria com o Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF) cujo público alvo são alunos que apresentam sofrimento psíquico. Destacou também parcerias com a Faculdade do Vale do Jaguaribe (FVJ), sediada em Aracati, como forma de incentivar os alunos a participarem do Exame Nacional do Ensino Médio.

A escola X alegou estabelecer parceria com o Conselho Tutelar e a Secretária de Saúde através do Centro de Assistência Psíquico Social (CAPS), uma vez que recebe alunos com necessidades especiais e precisa estar em sintonia com esses órgãos tanto para discutir questões voltadas à saúde dos mesmos quanto para tratar da omissão dos responsáveis em prover as condições necessárias à manutenção da saúde desses adolescentes como a não aplicação da medicação na dosagem adequada e o não comparecimento às consultas com os especialistas.

Além disso, a referida escola mantém parceria com o Núcleo Interdisciplinar de Direitos Humanos da Faculdade Vale do Jaguaribe para discutir temáticas ligadas aos direitos humanos e realiza com o apoio da FVJ como também da Universidade Potiguar do Rio Grande do Norte à Feira das Profissões, ocasião em que as universidades montam na quadra poliesportiva da instituição stands com informações sobre diversas profissões.

As duas escolas mantêm parcerias com instituições como o Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), Caixa Econômica Federal, Banco do Nordeste no sentido de enviar alunos para participarem de seleção para estagiários nessas repartições. Essas instituições mantêm parcerias, ainda, com a Secretária de Ação Social do Município que através do Governo do Estado do Ceará desenvolve o Projeto Primeiro Passo, oportunizando aos jovens matriculados em escolas de Ensino Médio a inserção no mercado de trabalho mediante estágios remunerados em empresas que aderem ao programa.

Conforme discutimos no capítulo anterior, os itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio estão voltados para a integração dos jovens “[...] de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 478). É por meio deles que a flexibilidade do currículo acontece, são eles que tornam a escola mais atrativa e próxima dos anseios das juventudes, são os itinerários formativos a grande aposta do currículo para essa etapa da Educação Básica.

O que constatamos nas escolas foi que essa inserção no mundo do trabalho já é uma realidade nessas instituições. Portanto, a BNCC potencializará uma ação que já ocorre, embora em escala menor, no contexto da prática dessas unidades de ensino.

5.2 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: SENTIDOS DE CONHECIMENTO, CURRÍCULO E ENSINO

Nessa seção, focalizamos os sentidos atribuídos ao conhecimento, currículo e ensino no Projeto Político Pedagógico das escolas.

A escola X anuncia em seu PPP que o conhecimento deve ser contextualizado, favorecer o processo comunicativo e o ato de pensar, contribuindo para a transformação da sociedade. Na visão da escola “[...] o processo de aquisição do conhecimento é essencialmente humano e se dá nas relações sociais, nos diálogos internos e externos, gerando mudanças na forma de pensar dos indivíduos, que contribuirão para a mudança da sociedade” (PPP, ESCOLA X, 2015, n.p). A escola Y adota perspectiva similar ao destacar que “[...] é função da escola formar os jovens para a cidadania, para uma sociedade melhor e mais justa, consciente de seus direitos e deveres, participantes ativos na construção de um Brasil para todos” (PPP, ESCOLA Y, 2015, n.p).

Os sentidos de conhecimento expresso nesse documento das escolas apontam um viés utilitarista, trata-se de recorrer a um saber viável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos. Ao nosso ver esses sentidos estão alinhados aos discursos que circulam nos documentos que balizaram a elaboração do PPP dessas escolas como os Parâmetros Curriculares Nacionais e o relatório Delors da UNESCO.

Embora o documento não faça referência ao Relatório Delors é nítida a sua influência no momento da elaboração do PPP das escolas. O projeto da escola Y faz alusão aos quatro pilares da educação constantes nesse relatório para apontar os sentidos da proposta pedagógica da escola.

Sustentados pelos quatro pilares da educação, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, a proposta educativa de nossa escola centraliza-se na formação de um sujeito ativo, construtor de sua aprendizagem, que através dos conteúdos apreendidos, possa aplicá-los de forma eficiente e eficaz em diversas situações de seu cotidiano, colaborando para a transformação de sua comunidade e de seu entorno” (PPP, ESCOLA Y, 2015, n.p).

O Projeto Político Pedagógico da escola X também aponta que esses quatro pilares “incorporam-se como diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular” da instituição e reforça a necessidade “de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista” (PPP, ESCOLA X, 2015, n.p).

Para a escola Y, o currículo deve ser organizado a partir de competências e habilidades exigidas pelo mundo contemporâneo. Conforme consta em seu PPP, a referida instituição “[...] busca desenvolver um currículo voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades destinadas a preparar os nossos jovens para o mercado de trabalho e para a vida” (PPP, ESCOLA Y, 2015, n.p). Observa-se ainda a intenção de alinhar o currículo da escola às matrizes de referências do ENEM.

Como resultado das práticas de planejamento coletivo, a escola conta com um currículo redimensionado, atendendo as necessidades de aprendizagens de nossos educandos e voltados para o desenvolvimento das competências e habilidades exigidas pelo ENEM. As ações pedagógicas estão direcionadas para o combate aos altos índices de reprovação e evasão, visando aumentar o número de aprovados nos processos seletivos para ingresso na universidade. (PPP, ESCOLA Y, 2015, n.p)

Para a escola em tela, para viabilizar esse currículo, o corpo docente e o núcleo gestor trabalham em conjunto, intensificando a prática dos planejamentos coletivos semanais, os quais tornaram-se espaço para a discussão de resultados, estudo de novas práticas metodológicas, análise da gestão de sala de aula e elaboração de novas formas de avaliação diagnóstica.

A referida instituição destaca que além da preocupação com o nível cognitivo dos alunos também se preocupa com os aspectos humanos do indivíduo, “[...] tendo o cuidado de desenvolver um currículo que atenda às necessidades afetivas, emocionais e de orientação cidadã de nossos jovens” (PPP, ESCOLA Y, 2015, n.p). Para tanto, a escola desenvolve uma série de programas detalhados no seguinte trecho do documento.

Assim, é desenvolvido o Programa Saúde e Prevenção na Escola, que surgiu como uma iniciativa da UNESCO e busca a integração entre saúde e educação, tendo como perspectiva a saúde nas diversas dimensões: social, biológica, psicológica, emocional. Inúmeras ações são desenvolvidas em conjunto com o Professor Diretor de Turma nas aulas de formação cidadã. Tal projeto objetiva a melhoria da qualidade de vida de nossos jovens, orientando-os sobre temas como diversidade, sexualidade (PPP, ESCOLA Y, 2015, n.p).

Consideramos salutar que a escola traga em seu Projeto Político Pedagógico essa dimensão humana envolvida no ensino e na aprendizagem. Entretanto, entendemos que esse aspecto de certa forma está secundarizado no currículo da escola, pois o foco da prática de ensino é com o conhecimento envolvido no processo de cumprimento de metas e melhoria dos indicadores educacionais da unidade de ensino. Observamos que a própria noção de gestão democrática está voltada para o partilhamento de responsabilidades visando esse fim. Essa busca desenfreada por resultados, ao nosso ver, inibe ou deslegitima outras ações desenvolvidas na escola.

A escola X, ao discorrer sobre currículo, explicita que a teoria norteadora de sua proposta curricular é a pós-crítica.

Poder e conhecimento não se opõem; são interdependentes. Abre-se espaço, então, para um currículo multiculturalista, ora visto numa perspectiva liberal ou humanista com base nas ideias da tolerância, respeito e convivência harmoniosa; ora, numa perspectiva mais crítica, em que prevalece a compreensão de que as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas pelas relações de poder (PPP, ESCOLA X, 2015, n.p).

Nesse sentido, segundo o PPP da referida escola, “não basta que se ensine a tolerância e o respeito, por mais que isto seja importante. É necessário insistir na análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas” (PPP, Escola X, 2015). Fechando essa discussão o documento traz uma citação de Silva (1999, p. 150).

[...] depois das teorias crítica e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. [...] No currículo se forja nossa identidade.

Entendemos, com Silva (1990), que as teorias pós-críticas ampliam e modificam as análises de relações de poder já utilizadas pelas teorias críticas. Nas perspectivas críticas e pós-críticas o currículo não pode ser compreendido à margem das relações de poder que o arquitetaram. Entretanto, o poder na teoria pós-crítica, ainda com Silva (1990), não tem um único centro, estando espalhado pelo tecido social. Essa ideia de descentramento estende-se ao próprio entendimento de sujeito, que passa a ser visto como não portador de identidades fixas, ele também é um ser descentrado, cuja identidade vai sendo forjada a partir das demandas que lhe são apresentadas. Além disso, as teorias pós-críticas enfatizam a linguagem e os processos de significação, com isso “[...] não precisam da referência de um conhecimento

verdadeiro baseado num suposto “real” para submeter a crítica o conhecimento socialmente construído do currículo” (SILVA, 1990, p. 149).

Essa incursão no pensamento de Silva (1990), mesmo referencial utilizado pela escola ao teorizar sobre currículo, é para que possamos problematizar a assertiva da escola de que se fundamenta em uma teoria pós-crítica em relação ao seu fazer curricular. Entendemos que essa intenção da instituição vai perdendo fôlego ao longo do documento, ao mesmo tempo que realça os hibridismos constituintes das produções dos textos/discursos políticos, pois no nosso entendimento prevalece nele uma concepção de currículo centralizado e alinhado às matrizes de referência das avaliações externas, conforme indicam os seguintes trechos do documento

A escola tem utilizado estratégias e ações para melhorar os resultados das avaliações externas. A escola se apropria de avaliações de anos anteriores para planejamento e desenvolvimento de novas metodologias com foco nas mesmas. No ano de 2014, foram trabalhados todos os descritores do SPAECE com o objetivo de melhorar os índices da avaliação. Realizamos simulados das provas e gincanas voltadas para o SPAECE. Já se encontra no calendário letivo de 2015 as ações voltadas para essa avaliação (PPP, ESCOLA X, 2015, n.p).

Nos últimos três anos, a escola desenvolve um plano de ação estratégico voltado para o ENEM [...] Assim como o SPAECE, as principais ações do Enem já estão contempladas no calendário escolar desde o tríduo pedagógico. Durante todo o ano letivo, os alunos são preparados para essa avaliação no intuito de garantirem boa nota e ingressarem na universidade (PPP, ESCOLA X, 2015, n.p).

Ademais, a presença, ao longo do PPP da escola, de significantes como transformação social, autonomia, participação conforme expresso no objetivo da sua proposta pedagógica de “proporcionar uma educação de qualidade que possa preparar os educandos para enfrentar esse mundo globalizado, tornando-os éticos, autônomos, competentes, ativos, críticos, participativos e comprometidos” (PPP, ESCOLA X, 2015), aproxima o currículo dessa instituição mais de uma perspectiva crítica, uma vez que esses termos são caros a essa abordagem e como nos diz Silva (1990, p. 149), “as teorias pós-críticas olham com desconfiança para conceitos como alienação, emancipação, libertação, autonomia, que supõem todos, uma essência subjetiva que foi alterada e precisa ser restaurada”.

Nessa mesma perspectiva, Lopes (2015, p. 448) nos diz que nos enfoques pós-estruturais:

O propósito utópico fixo de mudança social – a sociedade sem poder ou sem classes, a sociedade sem desigualdades, sem conflitos, ou qualquer outra

construção utópica análoga que se possa enunciar – é abandonado ou pelo menos substituído por agendas contextuais e localizadas, impossíveis de serem enumeradas.

Entendemos que a forma como essa instituição compreende o ensino também reforça a prevalência da perspectiva crítica em seu currículo. Para a escola, o processo ensino-aprendizagem “é um processo social em que o conhecimento é resultado da construção pessoal do aluno. E é importante perceber que o professor é um mediador importante nessa construção” (PPP, ESCOLA X, 2015). Na visão da instituição ao interagir com o mundo a sua volta os estudantes passam a atuar e a mudar a realidade que o cerca.

Concluída a análise dos significados de conhecimento, currículo e ensino no Projeto Político Pedagógico das escolas percebemos uma convergência entre os sentidos atribuídos a estes significantes e àqueles contidos na Base Nacional Comum Curricular. Ao nosso ver, e apoiados pelo arcabouço teórico que orienta esse trabalho, tanto um quanto outro reforçam a ideia de que através do conhecimento, previamente, selecionado e capitaneado ao patamar de ideal, essencial é possível a construção de um ser humano pretensamente racional, centrado e capaz de construir um novo projeto de sociedade.

Comprendemos que esses posicionamentos construídos pelas escolas em seus PPPs são releituras de discursos que predominam nas políticas curriculares brasileiras a partir da década de 1990, caracterizados por uma visão prescritiva de currículo, que coloca uma equidistância entre a formulação e a implementação da política. Além disso, como a ciência moderna privilegia “[...] os elementos controláveis e quantificáveis da realidade” (ALVES; OLIVEIRA, 2002, p. 84), expressos nos pressupostos da universalidade e da generalização, é que propostas curriculares como a BNCC apostam em conteúdos universais, válidos para todos e todas sem nenhuma relação com o contexto de vida das pessoas, haja vista que a ciência galileo-newtoniana banuiu “[...] do mundo das ideias os aspectos singulares e qualitativos do real” (ALVES; OLIVEIRA, 2002, p. 84).

Encontramos nos PPPs das instituições alguma alusão aos aspectos da realidade local. A escola Y (PPP, 2015, n.p) alega que a escola deve valorizar:

Ao máximo a criatividade e a vivência de cada um. Deve também abrir espaço para que seus alunos expressem conhecimentos e vivências adquiridas fora da escola e produzam diferentes formas de expressão cultural, incentivando e propiciando a participação ativa de todos.

A escola X alega que a aprendizagem para ser significativa deve permitir “aos alunos identificar e se identificar com as questões propostas, tornando-os capazes de intervir na

realidade. “Para tal, os conteúdos trabalhados nascem da necessidade que o educando encontra ao tentar realizar sua tarefa” (PPP, ESCOLA X, 2015, n.p).

Entretanto, para nós, esses discursos apontam que não são as especificidades do contexto tampouco as singularidades dos sujeitos que constitui o fio condutor da proposta pedagógica dessas instituições. Como já demonstramos, esses aspectos devem ser considerados no momento de execução da proposta, ou seja, trabalhados de forma contextualizada como estratégia de ensino-aprendizagem.

5.3 OS DISCURSOS DOS DOCENTES E GESTORES

Conforme descrevemos no percurso metodológico, as escolas da pesquisa foram denominadas de X e Y. Na escola X, os gestores foram nomeados de A, B e C e seus professores de G, H, I e J. Já os gestores da escola Y pelas letras D, E e F.

Consideramos conveniente para a leitura das análises resgatar as questões discutidas no grupo focal: como a escola se mobilizou para a discussão sobre a Base; como os participantes perceberam o processo de construção da BNCC; como reagiram à discussão dessa política de currículo; como compreendem a política de uma Base no contexto de sua prática; quais as possibilidades ou limites de efetivação da Base; como significam currículo.

Convém lembrar também que o ciclo de políticas de Ball, conforme referido e discutido anteriormente, é referencial teórico-metodológico dessa pesquisa, portanto na análise dos dados produzidos intentamos entender os movimentos de construção da BNCC na escola na perspectiva do ciclo de políticas, destacando como ao longo da sua trajetória e à medida que circula entre os diversos contextos, a Base vai sendo significada pelos sujeitos.

No intuito de perceber como a Base Nacional Comum Curricular é significada por professores e gestores, iniciamos o grupo focal questionando os participantes como as escolas se mobilizaram para a discussão sobre a BNCC. Os gestores da escola Y e os professores participantes de forma geral enfatizaram em seus discursos o processo de consulta on line conduzido pelo MEC em 2015.

Desde que começaram as discussões e nos foi solicitado que fizéssemos as contribuições, nós começamos a nos reunir, as coordenadoras estudaram junto com a gestão e depois discutiram nos planejamentos coletivos com os professores, que foram para o site fazer as suas contribuições (GESTOR F, ESCOLA Y, 2019).

A contribuição no início foi pela questão da internet, você entrava em uma página que era disponibilizada pelo governo para você dá as suas opiniões

sobre as mudanças no currículo em 2015. Em 2016, a gente conversou muito sobre isso no encontro das jornadas pedagógicas do ano e depois ficávamos conversando no decorrer do ano letivo nos planejamentos de área, porque, ainda, estava em um processo de construção (PROFESSOR H, ESCOLA X, 2019).

Os gestores da escola X não fizeram referência à consulta pública e enfatizaram outros processos de discussão ocorridos no âmbito da escola: “Primeiro, a gestão procurou dar uma mergulhada nesse material, analisá-lo, porque era tudo muito novo para a gente e não estávamos compreendendo muito bem que proposta era essa” (GESTOR C, ESCOLA X, 2019), “A gente fez no final do ano (2018) um estudo com os professores sobre a BNCC dentro de cada área do conhecimento, como era que isso poderia funcionar” (GESTOR B, ESCOLA X, 2019, grifo nosso).

Nesse momento de mobilização dentro das escolas, um gestor da escola Y expôs o objetivo da unidade de ensino ao realizar essa discussão e destacou o intento de minimizar as resistências à Base por parte dos docentes como forma de assegurar a sua aplicabilidade.

Nossa principal intenção ao discutir a Base, além de fazer toda essa amplitude que a base propõe, é também de estimular o professor a ter essa abertura, é fazer com que o professor se abra a novas metodologias, a novos objetivos de aprendizagem. Então, além da informação, a gente também precisou fazer com o nosso professor esse momento reflexivo, para que eles se abram a essas novas metodologias, para que essa Base possa ser aplicada” (GESTOR E, ESCOLA Y, 2019).

Analisamos que a gestão da referida escola parece ter internalizado que nesse modelo de Gestão Escolar para Resultado, sobre o qual discutimos na seção anterior, é função do gestor seduzir os docentes para ver com bons olhos as políticas que chegam a escola, visando com isso o desempenho máximo da unidade de ensino. Segundo Ball (2002, p. 8) dentro de uma cultura performática “[...] o trabalho do gestor envolve o instilar da atitude e da cultura segundo a qual o trabalhador se sente, ele próprio, responsável e ao mesmo tempo comprometido ou pessoalmente empenhado na organização”.

À proporção que falavam sobre como a escola se mobilizou para essa discussão, os participantes também atribuíram sentidos ao processo de construção da Base e apresentaram visões divergentes sobre esse processo. Há quem o entenda como um processo inovador: “entendo que a forma como a BNCC nos chegou foi inovadora até por causa do contexto, da emancipação tecnológica, de como as coisas são tão dinâmicas, tão rápidas, você acessar a internet, você dá a sua opinião sem se identificar, sem dá a sua cara” (PROFESSOR G, ESCOLA X, 2019). Por outro lado, há quem o entenda como mera pró-forma

Na minha opinião, aquela consulta que foi submetida ao professor foi uma pró-forma, porque na verdade não soubemos o resultado, o que eu coloquei, o que eu sugeri, o que tu sugeriu, será que foi atendido? O documento era só para dizer que era democrático, que a Base é uma questão democrática. Mas, se formos ver as coisas já estavam bem delineadas, já estava tudo bem definido (PROFESSOR J, ESCOLA X, 2019).

É uma forma de você ir lá e dá sugestões para tentar agregar o máximo de opiniões possíveis, mas eu gosto muito desse estar próximo, às vezes, conversando surge uma ideia diferente. Quando você expõe sua ideia num site para partilhar um pensamento, às vezes, fica só naquilo ali e não melhora, não aflora mais. Então, eu penso, não sei se os meus colegas concordam, que esse processo foi do macro para o micro, para mim foi de cima para baixo. Não foi muito aberto no meu ponto de vista no sentido geral da coisa (GESTOR C, ESCOLA X, 2019).

Penso que foi algo que poderia ter sido, realmente, um movimento mesmo democrático. Tinha um desenho de uma Base, criada por quem? Como foi isso? Foi uma construção democrática? Então, já chegou um documento pronto, para que pudéssemos só fazer algumas observações, mas é aquilo pronto e acabado. Acho que ela é um reflexo do que foi passado naquele período, a saída de um governo e a entrada de um novo governo, aquilo que estava, anteriormente, toda aquela discussão, todo aquele trabalho, não vale mais e agora é um novo trabalho, para mim foi uma situação meio que imposta (GESTOR D, ESCOLA Y, 2019).

Outro gestor da escola Y fez uma ponderação a esse discurso de que a Base não foi um movimento democrático.

Eu acho que não foi assim tão democrática, mas eu também não percebo como [...] percebe, porque sabemos que o Ensino Médio da forma como ele estava e ainda está, porque está em processo de reconstrução, não estava atendendo realmente as necessidades das juventudes. Então, eu vejo a Base como uma tentativa de mudança, pode ser que a forma como ela foi colocada, à princípio, não tenha sido uma forma tão democrática, mesmo diante das contribuições que foram abertas para a população, os professores das escolas fazerem as suas contribuições, [...] mas eu acho que é uma tentativa válida de mudança e como toda tentativa tem que ser vivida, tem que ser estudada, vivenciada, para sabermos qual o efeito que ela vai surtir (GESTOR F, ESCOLA Y, 2019).

Compreendemos que essas diferentes narrativas sobre a Base entre sujeitos de uma mesma instituição e entre instituições distintas destacam a complexidade envolvida no contexto da prática, pois nele a política novamente se vê envolta em uma cadeia de influências geradoras de novos significados para a política.

Evidentemente, grupos em particular ou indivíduos estarão sempre em posição de privilegiar as suas representações preferidas. No entanto, estas seleções e escolhas não são feitas num vácuo político. Elas são “condicionadas” pelas prioridades, restrições e clima criados pelo ambiente/meio político (BALL, 2002, p. 15, grifos do autor).

Nesse sentido, as perspectivas dos sujeitos implicadas nesses discursos em relação à política impacta na maneira como a BNCC será interpretada e trabalhada nesses espaços. Conforme nos aponta Lopes (2015, p. 448):

Há múltiplas demandas contextuais, mais que isso, contingentes (Laclau,1990), produzindo sentidos para as políticas. Por isso mesmo as políticas têm sua perspectiva racional e estruturada fortemente questionada e passam a ser admitidas como incoerentes, contraditórias, não coesas, desordenadas.

Entendemos que os questionamentos e as contradições destacados no discurso dos participantes em relação à BNCC, mantêm relação com o fato dos docentes terem participado da versão inicial de construção da Base através da consulta pública realizada pelo MEC, apenas, para contribuir com sugestões para aperfeiçoá-la. Não foi facultado aos professores questionarem os fundamentos subjacentes a essa política. Conforme aponta Lopes (2015, p. 455-456, grifos da autora):

Os termos desse debate já são vinculados a uma série de pressupostos que não são postos em questão: vínculo imediato entre educação e desenvolvimento econômico, caráter salvacionista da educação (quase todos os problemas sociais são supostos como resolvidos com mais educação), redução da educação a níveis de aprendizagem e ao fornecimento de garantias sociais de que todos os alunos terão credenciais/padrões de aprendizado uniformes [...], suposição de que professores não sabem o que fazer nas escolas sem uma base nacional predefinida.

Os participantes também abordaram os conflitos, as resistências e as negociações ocorridos na discussão dessa política de currículo. Apontaram os diversos questionamentos feitos em relação à BNCC

Como nós vamos fazer? Será que realmente vamos conseguir executar essa proposta? Porque quando pensamos numa educação que vai se fazer integral, não pensamos, apenas, no currículo em si, pensamos em todo um dinamismo que mexe com esse cotidiano. Como esse currículo vai funcionar dentro dessa perspectiva.? O que vamos realmente oferecer ao aluno? (GESTOR C, ESCOLA X, 2019).

Houve muitos questionamentos em relação à lotação. À medida que o processo foi caminhando, os impactos foram diminuindo, o processo foi se tornando mais lento. Essa preocupação existe, esse anseio de saber como isso vai ser concretizado mesmo no chão da escola, mas acho que, hoje, essa preocupação está menos, está mais sutil (GESTOR F, ESCOLA Y, 2019).

Nós já temos um currículo que seguimos, mas a BNCC não está totalmente inserida nesse currículo. Então, ainda, estamos nessa expectativa de como de fato vai acontecer a inserção desse novo currículo, particularmente, na área de Humanas, porque sabemos que a maior porcentagem da carga horária vai

para Linguagens e Matemática e as disciplinas de Humanas ficam como uma rebarba, vamos dizer assim, da questão curricular (PROFESSOR I, ESCOLA X, 2019).

Além desses questionamentos, os participantes, principalmente os professores, fizeram referência a uma espécie de apatia diante do constante fluxo de políticas presentes na escola, que segundo eles não pode ser entendida como ausência de resistência em relação à Base.

Nós, professores, estamos meio amortecidos. Isso é reflexo da política nacional que temos no país. Tem vindo tanta coisa para cima do professor que, às vezes, não temos tempo de reagir. Não é que o professor esteja gostando da BNCC, não é que o professor queira isso. É porque ele está numa situação de dizer “lá vem mais trabalho, lá vem mais coisa, então vai ter mesmo, vai ser colocado mesmo, então deixe aí (PROFESSOR J, ESCOLA X, 2019).

Não houve resistência, porque não estamos sentindo as mudanças trazidas pela BNCC na prática e acredito que alguns estejam achando boa essa demora. Vamos ficar com o currículo que temos, que já estamos acostumados. O novo causa algum incômodo, transforma, vai gerar algum trabalho também para cada um de nós. E isso, talvez, é que vá gerar o conflito (PROFESSOR I, ESCOLA X, 2019).

É como os colegas estão dizendo, hoje, não temos condições de aplicar nem o currículo que nós temos por conta, justamente, desse tafetismo. Hoje tenho que aplicar atividade tal referente ao SPAECE, essa semana tem que ser isso, semana que vem tem que ser tal coisa. E as coisas que devemos nos ater, parar para pensar muitas vezes a gente vai deixando para depois (PROFESSOR G, ESCOLA X, 2019).

Os professores apontaram as tensões trazidas por uma cultura de performance em curso nas escolas e que na visão deles tende a sobrecarregá-los, haja vista que são constantemente cobrados para cumprirem determinadas tarefas para o alcance dos resultados estipulados.

A forma como essas cobranças chegam não só sobre o sucesso do aluno, mas também em relação ao desempenho do professor, precisa ser discutidas. Na entrada da escola tem um cartaz com os seguintes dizeres: faltam tantos dias para a prova do ENEM, faltam tantos dias para a prova do SPAECE. Até que ponto esse cartaz de boas-vindas é benéfico ao trabalho do professor? Percebemos que isso causa uma constante tensão em nós. Aquele cartaz está lembrando ao professor que o aluno tem que dominar uma série de conteúdos para o bem de ambos. É preciso fazer essas leituras (PROFESSOR G, ESCOLA X, 2019).

Na questão da flexibilização do nosso planejamento, por exemplo, esse terceiro ano tem duas Matemáticas, matemática descritiva e a matemática curricular. A primeira voltada para os conteúdos que estão no plano de curso que a gente faz e a outra, a descritiva, para o SPAECE. Aí o que foi que aconteceu? Devido a cobranças por resultados no IDEB, abandonamos,

praticamente, o currículo do terceiro ano e estamos trabalhando só os descritores do SPAECE. Está sendo um sufoco aqui os terceiros anos. (PROFESSOR H, ESCOLA X, 2019).

Ao nosso ver, esse fluxo de cobranças voltado para a competição, eficiência e produtividade dos docentes, como afirmou Ball (2002, p. 7), é base para as incertezas e inseguranças, haja vista que nesse modelo os sujeitos são submetidos “[...] a avaliações/apreciações regulares, a revisões e comparações de seu desempenho”, o que os coloca em um permanente estado de tensão, nos dizeres do professor ele está vivendo um sufoco. Ainda com Ball (2002) como dentro dessa cultura performática, os sujeitos são significados na instituição mediante o seu desempenho, os profissionais se questionam constantemente “Estamos a fazer o suficiente? Estamos a fazer o que é certo? Como conseguiremos estar à altura?” (BALL, 2002, p. 10)

Nesse ponto da discussão, os professores também destacaram a maneira como se relacionam com as políticas que chegam à escola. “Essas coisas são bem imediatistas, não dá tempo mastigar. Não tem aquele negócio de você sentar, estudar a política para ver como a gente vai fazer não” (PROFESSOR I, ESCOLA X, 2019). “Além da flexibilização, estamos sempre fazendo alguma mudança, alguma adaptação no decorrer do ano letivo em relação ao que foi planejado no início do ano” (PROFESSOR H, ESCOLA X, 2019).

Na realidade, colocamos no papel para dizer que tem alguma coisa, porém quando chega na hora, às vezes, nem cumprimos o que está lá no papel, porque vamos seguindo o dia a dia de acordo com a realidade. Quer dizer, o plano está lá bonitinho, na parte burocrática está tudo ok, mas aqui dentro, na sala de aula, está completamente diferente (PROFESSOR J, ESCOLA X, 2019).

Compreendemos que esses discursos apontam como a escola produz a política bem como as transformações pelas quais, necessariamente, elas passam no cotidiano da instituição. O foco não é no texto, no documento escrito, logo os sentidos vão sendo construídos na prática mesmo, aumentando a possibilidade de novos significados serem atribuídos à política, o que aponta para o fato já discutido por Lopes (2015, 2017, 2018) de que o controle da política de currículo é impossível.

Outra questão que destacamos nesses discursos é uma visão quase depreciativa da política que a escola produz, significada no discurso dos docentes como uma espécie de burlagem ao sistema. É como se os professores não se percebessem como sujeitos que de forma legítima produzem a política, mas sim como meros executores das mesmas.

Durante a mediação do grupo focal, perguntamos aos participantes como eles compreendiam a política de uma Base Nacional Comum Curricular no contexto de sua prática e quais as possibilidades ou limites de sua efetivação. Os gestores das escolas fizeram uma análise mais macro da política e manifestaram posições diferentes em relação à compreensão da mesma. Para os gestores da escola X, a BNCC segue os padrões da educação americana, não valoriza a realidade brasileira, sendo necessário haver a resignificação dessa Base, para não se perder a questão conceitual de currículo, pois este é identidade.

Toda vez que eu falo em BNCC, eu vejo a educação americana, a mesma proposta, a mesma ideia, o aluno escolhe as disciplinas, o aluno vai para a sala de aula que ele mais se sente bem, ou seja, para mim, ainda, é alguma coisa pautada em outras coisas que estão vindo por fora, mas ainda não pensa no Brasil, Brasil em si (GESTOR C, ESCOLA X, 2019).

A BNCC tem que ser agregada a resignificação desse currículo para cada local, porque quando você generaliza tudo e diz nós vamos aprender isso na Base Comum e não sistematiza que tem que haver uma significação desse currículo, que esse currículo tem que ser flexível de acordo com a localidade em que ele vai ser construído, perde-se também a questão conceitual de currículo. Currículo é identidade (GESTOR B, ESCOLA X, 2019).

Na compreensão dos gestores da escola Y, a BNCC é um documento bem desenhado e representa um crescimento para a educação brasileira e se for implantado de forma orgânica desde a Educação Infantil ao Ensino Médio contribuirá para a superação dos problemas que enfrentamos atualmente. Acrescentaram, ainda, que a Base traz equidade à educação brasileira ao trazer uma orientação curricular para todas as etapas da Educação Básica e definir critérios para as avaliações externas

Qualquer orientação curricular está para proporcionar exatamente a equidade, proporcionar a igualdade de ensino, para que haja uma orientação curricular importante, necessária, básica para as escolas nos mais diversos níveis. [...]. Se não há Base não tem como a gente fazer a aplicação da equidade, da igualdade de ensino, assim como também qualquer avaliação externa é obsoleta, não tem fundamento. Sem objetivo não há fundamento para uma avaliação externa (GESTOR E, ESCOLA Y, 2019).

A Base é um documento muito bem desenhado, representa um crescimento mesmo, um desenvolvimento não só da competência cognitiva, mas das competências como um todo. Então, se lá na base, as políticas municipais tiverem esse cuidado desde da Educação Infantil, quando esse menino chegar ao Ensino Médio, não vamos estar enfrentando os problemas que enfrentamos hoje (GESTOR D, ESCOLA Y, 2019).

Os gestores da escola Y apresentaram um discurso que se tornou hegemônico na sociedade brasileira em relação à Base, sendo inclusive fortemente influenciado pelo texto do

próprio documento. Logo, externaram uma visão positiva dessa política que na visão deles representa um salto de qualidade para a educação brasileira. Tivemos a impressão de que, embora não se coloquem contrários à BNCC, os gestores da escola X relativizaram a importância da Base na superação dos desafios enfrentados pela nossa educação, destacando aspectos da política que precisam ser aperfeiçoados.

Ao nosso ver, quando se posicionaram em relação às possibilidades ou limites de efetivação da proposta da Base, os gestores corroboram com a interpretação que realizamos acima. Nas palavras dos gestores da escola X:

É necessário ressignificar esse currículo, essa Base de acordo com a identidade de cada região. Nós somos um país continental, com culturas muito diferentes. Vamos precisar olhar para essas culturas também, olhar para essas várias juventudes que temos dentro de cada escola, não dá para fazer uma escola só no Brasil inteiro, a base não pode ter esse objetivo, ela pode ser o ponto de início, porque senão vamos ficar andando em círculo, pensando que estamos fazendo uma coisa nova, mas fazendo a mesma coisa (GESTOR B, ESCOLA X, 2019).

Eu acho importante pensar exatamente nessa Base, mas que ela seja a raiz e aos poucos possa se ramificar dando voz aquilo que a gente tem de identidade nesse ambiente. Então, se ela não propõe isso, a escola se robotiza, ela acaba só repetindo, repetindo, repetindo. Então, é como se eu tivesse formando pessoas para serem exatamente aquilo que, de repente, alguém está planejando o que seja (GESTOR C, ESCOLA X, 2019).

Para a gestão da escola Y:

O grande desafio mesmo vai ser o professor modificar a sua forma de ensinar. Ele é professor de Língua Portuguesa, mas vai ter que ensinar um itinerário que de forma interdisciplinar está associado a outra área, então acho que o grande desafio vai ser esse, a forma como o professor vai perceber, vai receber e vai trabalhar, porque sabemos que aqui vai ser necessário realmente muito estudo (GESTOR F, ESCOLA Y, 2019).

Às vezes, temos propostas inovadoras e lá na sala de aula, no chão da escola, a política acontece da forma mais tradicional possível, não acontece. (GESTOR D, ESCOLA Y, 2019).

Na nossa visão, a escola Y potencializa ainda mais o seu discurso em prol da Base a ponto de colocar como limite para a sua efetivação a prática pedagógica dos professores. Inferimos a partir do discurso dos gestores a concepção de que outras políticas de currículo tão inovadoras quanto a própria Base fracassam em decorrência do ensino, ou seja, o problema não está na concepção da política em si, mas no ensino presente nas escolas. A escola X continua fazendo a problematização da política e apontando aspectos que possam

aperfeiçoá-la como a necessidade de adequar a Base à cultura de cada região e às várias juventudes existentes nas escolas.

Por sua vez, os professores, quando responderam a essa mesma pergunta, destacaram questões da política diretamente relacionadas ao exercício da docência e apontaram contrapontos ao discurso da Base. No discurso deles, a BNCC retira a autonomia do professor, distancia o ensino de uma relação humana e privilegia conteúdos que podem não ter nenhum significado para a vida dos alunos.

Se vem definido o que eu tenho que dá, o que eu tenho que fazer, como deve ser a minha prática em sala de aula, isso aí tira a autonomia do professor, o professor vai ficar em sala de aula cada vez mais sem autonomia (PROFESSOR J, ESCOLA X, 2019)

Uma BNCC nessa ótica que estamos percebendo aqui na maioria como controladora, como vai atar o trabalho do professor, como vai distanciar daquela relação humana, daquela interação afetiva, e mais na construção de cobrança dos conteúdos (PROFESSOR G, ESCOLA X, 2019)

E esse aluno será que ele sabe alguma coisa sobre esses conteúdos, sobre BNCC? Será que foi perguntado a ele sobre isso também? Porque a nós professores teve a chamada pública. Mas, e quanto aos alunos? Será que houve algum questionamento, algum posicionamento, foi perguntado a eles o que eles esperam da vida escolar deles, o que que eles de fato querem construir como conhecimento para eles? Será que eles estão preparados para isso, para receber isso? Eles querem isso mesmo? (PROFESSOR I, ESCOLA X, 2019)

Em relação às possibilidades e aos limites da Base, os docentes questionaram o perfil de cidadãos e profissionais que resultará dessa política e apontaram que a Base não é um currículo voltado para desenvolver o senso crítico do aluno, mas sim para melhorar o desempenho do Brasil nas avaliações externas e formar o jovem trabalhador para o mercado de trabalho.

Não é um currículo para questão de formar para cidadania, desenvolver o senso crítico do aluno. É mais para atender essa questão dos organismos internacionais mesmo que estão cada vez mais exigindo do Brasil uma posição em relação a questão dos indicadores, e de trabalhar o jovem para a produção, o mercado de trabalho (PROFESSOR J, ESCOLA X, 2019)

Acho que a cidadania e a equidade vêm para mascarar o último que é o mercado de trabalho. Eu acho que é apenas para não dizer que é só o mercado de trabalho, ficaria muito pesado, pensamos a cidadania a partir de uma concepção filosófica, sociológica. Como eles trazem o discurso da cidadania e propõem tirar as disciplinas de humanas do currículo? (PROFESSOR I, ESCOLA X, 2019)

Estamos preparando os meninos para uma prova, mas educação não é só a prova, tem outras questões também (PROFESSOR H, ESCOLA X, 2019)

Observamos uma análise muito coerente dos professores no que tange a uma organização curricular com base em competências como é o caso da BNCC. Conforme aponta Silva (2018, p. 11), prepondera nessas políticas “uma concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania”. Ainda para a autora, a formação dos indivíduos nesse caso está voltada para interesses externos a eles, mas convenientes à lógica mercantil, o que dificulta que “[...] se tome o conhecimento como objeto de experiência que oportuniza a reflexão e a crítica” (SILVA, 2018, p. 11).

Outra questão que esses discursos apontam é um reducionismo na BNCC da ação de educar ao ensino de conteúdos. Segundo Macedo (2012) “[...] como na Base o conhecimento não é visto como prática de significação, mas como coisa, como produto sócio histórico que, uma vez selecionado, passa a fazer parte do currículo” (MACEDO, 2012, p. 727), é que se opera essa simplificação da ação de educar à ideia de ensino, “[...] transformando a educação em mero reconhecimento, em inserção no já existente, em uma cultura já dada” (MACEDO, 2012, p. 728)

Percebemos que os professores apontaram uma visão mais crítica da política que os gestores. Tivemos a impressão de que os docentes percebem a Base como mais uma política que chega a escola entre tantas outras já propostas, relativizando um pouco o seu impacto na educação brasileira. Quando dizem que o foco é apenas os conteúdos, o mercado de trabalho e oferecer respostas aos organismos internacionais, estão inferindo que outras políticas também já perseguiram esse propósito, ou seja, na nossa compreensão eles reagiram diante da política de forma menos apaixonada que os gestores. Essa nossa percepção também é corroborada pelas seguintes falas que associam a BNCC a propostas curriculares como os PCN e caracterizam-na como uma política que agrega orientações anteriores, porém com a possibilidade de exercer maior controle sobre a prática dos docentes.

É como se pegasse uma junção de todos os documentos que já tem e ficasse num só, na BNCC, mas agora com um controle maior sobre a prática do professor (PROFESSOR H, ESCOLA X, 2019).

Na realidade o que é que vai mudar na vida da gente? Porque eles determinam os conteúdos comuns e os diversificados. Nós trabalhamos hoje com conteúdos comuns e diversificados, os parâmetros dizem isso, só que na verdade o diversificado, o regional é sufocado pelo comum, porque o comum vai visar o nacional, o ENEM (PROFESSOR J, ESCOLA X, 2019)

Quando realizamos o grupo focal, as escolas da pesquisa estavam em processo de elaboração da Proposta de Flexibilização Curricular alinhada à BNCC e aos referenciais Curriculares para a Elaboração dos Itinerários Formativos de seus ⁴currículos.

Durante o grupo focal, ao manifestarem suas percepções sobre a construção da PFC nas escolas, os participantes produziram discursos com acentuado sentido de insegurança, ansiedade, angústia por não se sentirem preparados para a mediação desse processo. Para os gestores da escola X: “nós temos muita coisa para dar conta em termo de competências e habilidades em pouco tempo, em 1800 horas” (GESTOR A, ESCOLA X, 2019); “existe uma grande dúvida em torno dessa questão do itinerário formativo, porque temos a impressão de que o aluno vai escolher, mas a escola vai oferecer determinados itinerários, em determinados modelos” (GESTOR B, ESCOLA X, 2019).

Nesse mesmo sentido, os participantes da escola Y alegaram: “não sabemos qual vai ser o caminho que o Ceará vai seguir, pois está tudo ainda muito nebuloso para gente” (GESTOR F, ESCOLA Y, 2019); “tem esse receio de redução de carga horária para determinadas áreas, está todo mundo questionando como vai ser esse novo desenho” (GESTOR D, ESCOLA Y, 2019).

Compreendemos que essas tensões percebidas no discurso dos gestores mantêm relação com o próprio contexto em que ele está sendo produzido, quando as questões relacionadas a essa flexibilização curricular ainda são muito recentes. Ademais, a própria maneira como esse currículo foi desenhado, via medida provisória, sem nenhuma discussão com a sociedade e, posteriormente, incorporado à Base, ao nosso ver, potencializa esse discurso, como aponta a fala da gestora da escola X ao afirmar que “os professores não se reconhecem nessa proposta de flexibilização curricular do Ensino Médio” (GESTOR B, ESCOLA X, 2019).

Nesse processo de construção da PFC, a demanda por formação foi muito presente no discurso dos participantes. Os gestores da escola X alegaram que as orientações do Ministério da Educação são muito superficiais “[...] nós não tivemos um suporte teórico que nos tenha dado uma fundamentação, uma segurança por onde nós trilharemos esse novo” (GESTOR B, ESCOLA X, 2019); “eu senti muita falta desse processo de formação nesse momento (...)

⁴A Portaria Nº 756, de 03 de abril de 2019, que instituiu o Programa de Apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular – PROBNCC - definiu o ano de 2019 voltado à revisão ou elaboração do currículo do Ensino Médio; e 2020 para a formação continuada das redes sobre os currículos revisados ou elaborados, com previsão de bolsas de estudos e pesquisas para esses dois ciclos.

ninguém veio aqui e juntou todo mundo e vamos treinar vocês ou vamos capacitar vocês” (GESTOR C, ESCOLA X, 2019).

Os professores da referida instituição, por sua vez, alegaram que tiveram várias discussões informais sobre a BNCC na sala dos professores, durante o intervalo, na hora do café, mas não houve uma discussão formal: “eu não participei de nenhuma discussão com fundamentação teórica, com embasamento nos documentos” (PROFESSOR H, ESCOLA X, 2019), “diante de uma política que se propõe a mudar a vida de uma escola e a vida do professor, eu acho que isso era para ser pauta de discussão dentro das reuniões de área” (PROFESSOR J, ESCOLA X, 2019)

Os gestores da escola Y perceberam essa falta de formação como uma falha do processo e destacaram que a “gestão não teve uma formação ainda a respeito da Base, do Novo Ensino Médio, dos itinerários, para que pudéssemos replicar junto aos professores” (GESTOR F, ESCOLA Y, 2019); “a maior preocupação que eu vejo é como isso vai se concretizar, como é que isso vai ser. É mais a parte prática do que a teórica” (GESTOR D, ESCOLA Y, 2019).

Significantes como “trilho”, “treino”, “replicar” e “prática”, presentes nas falas dos gestores, sugerem sentidos de uma formação voltada à operacionalização dessa proposta e não à compreensão das implicações dessa política para a educação, o ensino e o próprio currículo, ou seja, o papel da escola é entendido nessas falas como o de implementar a política formulada em outros espaços. A perspectiva do Ciclo de Políticas de Ball, em especial em nossa investigação, é tentar romper com esse binário formulação/implementação na compreensão das políticas, haja vista que nessa ótica existe um centro de poder, no qual a política é pensada e formulada, sendo transferida para as escolas para serem postas em prática pelos seus profissionais.

Os gestores perceberam por parte dos professores resistências, conflitos nesse processo de elaboração da PFC. Destacaram aspectos voltados à lotação, dado o receio dos professores de perderem carga horária nesse novo desenho; aos recursos financeiros disponíveis para a execução da proposta; à infraestrutura da escola, questionando como essas mudanças propostas seriam acomodadas no espaço que a escola dispõe.

Qual vai ser a estrutura que nós vamos ter, qual a programação que nós vamos ter, quais as capacitações que nós iremos ter para a gente viver essa nova realidade? Porque não é dormir, encerrar o ano de 2021 de um jeito e nós vamos começar 2022 de outro jeito, pronto e vai dar certo (PROFESSOR I, ESCOLA X, 2019).

Se nós estamos vivendo esse momento de contingenciamento e temos uma política que precisa de dinheiro, como é que vai acontecer isso? É mágica? (PROFESSOR J, ESCOLA X, 2019)

As duas escolas também enfrentaram resistências em relação à discussão sobre os itinerários formativos. A escola X pontuou que tiveram que observar as vocações econômicas do município, os interesses e necessidades dos alunos e as demandas dos professores. A escola Y acrescentou como resistência o diálogo entre esses itinerários e as disciplinas escolares, alegando que isso mexe com a identidade dos professores.

Por que eu não sou professor de Matemática? Por que eu não sou professor de história? Eu sou professora de Língua Portuguesa, porque eu me identifico. Não é de uma hora para outra que vou aprender novos conhecimentos, dominar outra área de conhecimento e contagiar meus alunos (GESTOR E, ESCOLA Y, 2019).

Na visão do Ciclo de Políticas, essas resistências e conflitos que ocorrem no contexto da prática possibilitam a recontextualização das políticas, pois há um novo discurso sendo produzido e novos sentidos são atribuídos à política. A recontextualização ocupa lugar central no ciclo de políticas de Ball (LOPES, 2005), uma vez que os discursos e os textos que circulam entre os diversos contextos vão sendo recontextualizados para acomodar os interesses dos diversos grupos que participam desse processo.

Além disso, há um processo fluído de produção de sentidos sobre os itinerários formativos que mantém relação com as condições de trabalho e a identificação dos docentes. Esses itinerários estão sendo significados no sentido de atender a essas demandas que no momento de construção da PFC se colocam de forma muito forte para os gestores, e, contingencialmente, produz “[...] um discurso comum, provisório e contingente, no qual há fixação parcial dos sentidos possíveis de significação” (DIAS; LOPES, 2009, p. 85).

Gestores e professores contestaram esse discurso de que os itinerários formativos flexibilizam o currículo do Ensino Médio. Para eles, os alunos não terão poder de escolha, vão se adequar aos itinerários formativos ofertados na escola ou no município, dependendo das parcerias estabelecidas e das possibilidades das redes de ensino.

É uma farsa dizer que o aluno vai escolher. Num universo de 1800 alunos eu quero, sei lá, técnico em informática, técnico em enfermagem, entretanto a escola vai oferecer duas coisas para eles e eles vão se encaixar nessas duas coisas. Então, essa é a verdade (PROFESSOR J, ESCOLA X, 2019).

As redes não vão ter condições de oferecer vários itinerários. Cada escola vai acabar ofertando ao aluno o que ela achar mais possível, mais exequível de fazer e o aluno vai ter que se adequar, ele não vai ter aquela perspectiva da

escolha que foi propagada daquela forma não (GESTOR B, ESCOLA X, 2019).

Aqui, no Aracati, quais são os itinerários que serão ofertados diante da realidade das três escolas? Temos uma escola profissional e duas regulares, temos o Instituto Federal, o que é possível e o que não é? Então no final das contas, o aluno vai se adequar aos itinerários que vão estar sendo ofertados aqui na cidade de Aracati, conforme a realidade. Então, no final das contas, eu acho que não vai ser esse currículo tão flexível não, porque o que me garante que o meu aluno vai ter interesse nesse itinerário que está sendo ofertado? (GESTOR F, ESCOLA Y, 2019).

Entendemos que essa crença de que os itinerários formativos não flexibilizam o currículo do Ensino Médio está tão arraigada nos participantes que teve desdobramentos no próprio desenho da política, uma vez que as escolas não realizaram a escuta aos alunos para definir esses itinerários, elemento tido como essencial nos Referenciais Curriculares para a elaboração dos Itinerários Formativos, cujas orientações foram replicadas pela SEDUC no documento encaminhado às escolas para subsidiar a construção da PFC.

Depreendemos do discurso dos gestores um certo receio em causar falsas expectativas aos discentes, haja vista que têm convicção de que não dispõem das condições objetivas para atender aos diferentes anseios que poderiam ser mobilizados mediante uma ampla consulta ao alunado. Ao nosso ver, esse é um exemplo de como as concepções dos profissionais que lidam institucionalmente com as políticas acabam por resignificá-las.

Os gestores alegaram que a SEDUC enviou às escolas um documento para orientar esse processo de elaboração da proposta de flexibilização curricular alinhada à BNCC e aos itinerários formativos. Esse documento estava organizado por eixos e recomendava às unidades de ensino que procurassem identificar as ações já desenvolvidas pela escola que pudessem ser encaixadas nessa proposta, inclusive com sugestões de ações implementadas na rede estadual com foco na flexibilização do currículo.

Fizemos o estudo com os professores dessas orientações, para que todo mundo tivesse uma visão geral, já que é em cima desse plano que o Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular será implementada de fato. Então, fizemos os grupos de estudo, cada grupo lançou suas propostas, sugeriu e em seguida levamos à plenária. [...]. Com base na visão do grupo, fazíamos interferências, implementávamos outras ideias, e em cima de tudo isso finalizamos o nosso plano (GESTOR A, ESCOLA X, 2019).

O processo já começou muito desgastado. [...] tivemos o prazo de menos de um mês para elaborar essa PFC, já tínhamos sentado e visto com os professores, não fizemos escuta aos alunos, as ações que dentro do nosso currículo já são flexíveis: as ações curriculares de reforço, as atividades que acontecem no contra turno, atividades esportivas, o desenvolvimento das

competências socioemocionais, as aulas de formação cidadã, o curso de audiovisual [...] (GESTOR F, ESCOLA Y, 2019).

É interessante observar que o texto político que norteia as ações da PFC da escola é oriundo da SEDUC; os gestores em nenhum momento fizeram referências aos textos do MEC como os referenciais curriculares para a elaboração de itinerários formativos ou o guia de implementação do Novo Ensino Médio. Como já referido anteriormente, se consideramos que à proporção que circula entre os diversos contextos, a política é recontextualizada, e se, por outro lado, entendemos com os autores pós-estruturalistas (LOPES, MACEDO), que todo texto está aberto à produção de novos sentidos, esse fato indica uma recontextualização da política já em curso.

Apesar de todos os percalços e dificuldades, os gestores acham necessária a definição de uma Base Nacional, o que aponta uma ideia de política curricular centralizada. “A BNCC vai nos indicar caminhos, para que a aprendizagem aconteça na sala de aula” (GESTOR A, ESCOLA X, 2019), “é necessária nessa perspectiva de unidade, para dar uma cara a educação brasileira” (GESTOR B, ESCOLA X, 2019). Os participantes da escola Y aludiram que “a base tem uma influência, se de fato ela for concretizada da forma como está sendo orientada” (GESTOR D, ESCOLA Y, 2019), “a Base vai contribuir diretamente para o ensino” (GESTOR F, ESCOLA Y, 2019).

A única professora do grupo focal que se colocou contrária à Base não o fez por discordar de uma política de currículo centralizada, mas por achar que já existem outros documentos que normatizam o currículo das escolas, conforme aponta a seguinte fala:

Nós já temos tantos documentos que fundamentam os conteúdos mínimos, os conteúdos comuns, diversificados. Nós temos os parâmetros, nós temos as diretrizes, nós temos a constituição, então é necessário ter uma BNCC mesmo? (PROFESSOR J, ESCOLA X, 2019).

Apesar de defenderem a regulação do currículo, os gestores da escola X apresentaram outras demandas que deveriam estar presentes na sua elaboração. “Eu creio que poderia ter sido diferente, pensar um pouco por dentro, para descobrir quem é esse povo, quem é esse Brasil, para poder construir essa Base” (GESTOR C, ESCOLA X, 2019); “acho que definir o que é a BNCC tinha que ser feito por um processo diferente, um processo que analisasse o que o meu aluno precisa para a vida dele hoje” (GESTOR B, ESCOLA X, 2019).

Percebe-se no discurso dos gestores em defesa da BNCC, uma fala institucionalizada a partir da estreita relação apontada entre a definição de uma Base e a qualidade do ensino. Entendemos que essa homogeneidade curricular pretendida não é possível, pois a Base será

sempre lida contextualmente de formas diferente, pois os textos não possuem sentidos fechados tampouco fixos e claros, e ao serem lidos novos sentidos a ele serão sempre atribuídos (LOPES, 2017).

Na conclusão do grupo focal, questionamos aos participantes como eles significavam currículo. Alguns associaram currículo à seleção de conteúdos, reforçando a ideia de que alguns conhecimentos são mais válidos que outros e por isso devem constar no currículo. “O nosso currículo, que seria o oficial, é o que é visto como necessário em conteúdo, em aprendizagem para vida escolar do aluno em determinadas fases de sua vida (PROFESSOR G, ESCOLA X, 2019). “Currículo são aqueles pré-requisitos básicos que todo aluno tem que ter numa determinada fase escolar” (PROFESSOR H, ESCOLA X, 2019). “Currículo é a união desses conhecimentos que vão ser passados, vivenciados na escola através das disciplinas de maneira isolada ou através das disciplinas de maneira interdisciplinar, transversal, enfim” (GESTOR E, ESCOLA Y, 2019). “O currículo é o princípio norteador do processo de aprendizagem. É claro que ele tem que estar fundamentado, embasado na legalidade, atualmente, a BNCC vai nortear o currículo de cada escola” (GESTOR F, ESCOLA Y, 2019).

Esses discursos apontam a necessidade de regular o currículo e por meio dele o conhecimento transmitido pela escola. Inference-se da ótica dos participantes, a ideia de que mediante a seleção desses saberes produz-se uma unidade, um norte para o processo ensino-aprendizagem. Conforme assevera Lopes (2017, p. 116) “[...] essa política acaba por tentar regular as possibilidades de ser dos sujeitos, os processos de identificação, sedimentando certas identidades”, por acreditar ser possível que o currículo possa consubstanciar um projeto de país tido como ideal e possível de ser alcançado a partir da fabricação de certas identidades via controle do conhecimento, extirpando as diferenças que constituem as pessoas.

Subsidiados pelos estudos da referida autora, questionamos esse projeto por entendermos que toda política, incluindo a de currículo, é produto de negociações provisórias. Esse caráter contingente que a caracteriza não torna possível nem prudente universalizá-la para os distintos contextos políticos, pois “[...] a estabilidade produzida por tais decisões políticas não é apenas momentânea (ainda que esse momento possa ser identificado como de longa duração), mas ilusória e precária” (LOPES, 2017, p. 111, grifos da autora).

Os gestores da escola X, embora não tenham falado explicitamente em conteúdos produziram discursos com acentuado sentido de controle, algo programado, planejado, para

atingir um determinado objetivo, e associaram currículo ao alicerce de uma casa ou ao seu projeto de construção.

Currículo é muito importante e se você vai pensar em qualquer coisa que não seja baseada em uma proposta curricular, que seja significativa, que tenha uma concretude, que tenha uma importância, é como se você tivesse construindo uma casa sobre um alicerce em uma base de areia, vai cair, um dia (GESTOR C, ESCOLA X, 2019).

Da mesma maneira que o [...] falou da construção de uma casa, eu penso o currículo como se fosse o projeto para essa casa. Eu acho que a gente senta, a gente constrói, só que ele não se acaba ali naquele momento, porque, durante a construção, vão surgir tantas coisas que você vai querer agregar aquele ambiente, então, a escola é muito isso, é aquele dia a dia (GESTOR C, ESCOLA X, 2019).

O professor, a rede planejaram um determinado currículo que deve ser implementado, mas o professor, quando ele operacionalizar esse currículo, tem que flexibilizar, para que ele atenda a sua demanda [...] (GESTOR A, ESCOLA X, 2019).

Entendemos que por caminhos diversos esses gestores endossam a concepção de currículo de seus pares. Ao compararem o currículo à alicerce, a projeto, à ideia de operacionalização e implementação, remeteram-nos à ideia de fundamento, de um centro de poder decisório, potencializando a noção de centralização da política curricular, colocando como momentos estanques elaboração e implementação. Em linhas gerais, esses discursos destacam uma concepção de currículo projetada à margem da trajetória de vida das pessoas, permanecendo “[...] a lógica de projetar a identidade do outro, supor que há um sujeito, um modo de ser/significar, uma sociedade, um modo de desenvolvimento social a ser estabilizado como melhor” (LOPES, 2017, p. 117-118).

Dois dos participantes da pesquisa produziram discursos cujos sentidos apontam uma visão mais ampla de currículo, relacionando-o a uma ação política dotada de intencionalidade.

O currículo é uma política muito importante dentro da escola, aliás, a coisa mais importante dentro da escola é o currículo. Só que o currículo foi estigmatizado muito tempo como uma grade curricular, aquela grade que tem os conteúdos, e ao fazer isso não percebemos o currículo como uma política. [...]. Temos que tirar essa ideia de currículo como grade e pensar no currículo como uma ação política, como ideológico, porque o currículo é ideológico, tem uma ideologia por trás desse currículo (PROFESSOR J, ESCOLA X, 2019).

O currículo vai além da grade curricular, do mapa curricular, ele é uma parte disso. [...] Currículo é mesmo essa identidade da escola, as relações da escola, como ela pensa essa educação para esse aluno, que tipo de cidadão eu estou querendo formar, vai além do cognitivo, envolve todas as outras áreas do ser humano, então assim, é a essência da escola, o currículo para mim é

aquilo que a escola é ou aquilo que ela demonstra ser (GESTOR D, ESCOLA Y, 2019).

Entendemos que esses participantes alargaram a compreensão do que seja currículo ao colocar em cena uma ideia de não neutralidade em seu processo de elaboração. Não estamos afirmando com isso que esses sujeitos entendam o conhecimento disseminado por ele como tradução, como produção de sentido, concepção por nós defendida nesse trabalho, mas que, ao conceituarem currículo como uma política, colocaram em relevo as lutas, os embates e os interesses que se desenvolvem em torno dessa ação.

6 CONCLUSÃO

Esta dissertação investigou como gestores e professores significam, no contexto da prática, a Base Nacional Comum Curricular e, ao fazê-lo, que políticas produzem nas escolas da pesquisa. Nossa perspectiva de análise foi o Ciclo de Política de Ball, para que pudéssemos entender os movimentos de negociações, de lutas e de resistências através dos quais essa política foi sendo construída no contexto da prática pelos profissionais das unidades de ensino.

A pesquisa teve como objetivos problematizar a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e sua proposta de flexibilização curricular via itinerários formativos; discutir o Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe e suas implicações para a análise de políticas educacionais; analisar as interfaces globais e locais em torno da formulação de políticas; e compreender como os profissionais das escolas significam, no contexto da prática, essa Base.

É possível considerar a partir das reflexões feitas sobre a BNCC ao longo da pesquisa (ver o capítulo 2, subtópicos 2.1 e 2.2 e o capítulo 4, subitem 4.3) que a Base é uma política curricular que reforça uma cultura performática, ao operar com uma noção de conhecimento supostamente capaz de tornar as pessoas mais preparadas para enfrentar os desafios de uma sociedade global. Por esse ângulo, a BNCC, ao projetar identidades fixas a partir da seleção de saberes não contextualizados, não problematizados, entendidos como universais e necessários a todos e a todas independente das diferenças que constituem as pessoas, nega, dentre muitos outros aspectos, a dimensão cultural do currículo e insere a BNCC na luta pela significação dessa política.

Questionamos juntamente com os autores que dão base a esta pesquisa, o processo de regulação do currículo quer seja através da instituição de uma BNCC ou mediante outra iniciativa que retire dos sujeitos o protagonismo na construção dessa ação, visto que sua elaboração exige um mergulho na vida cotidiana, em especial no interior das escolas, para que as vozes dos sujeitos que habitam esses espaços possam ser ouvidas e consideradas. Necessário se faz, portanto, ter clareza sobre quem são esses sujeitos, o que sonham, o que fazem, o que querem, aquilo que é capaz de mobilizá-los, quais as suas bandeiras de luta, ou seja, privilegiar aquilo que é específico, particular e singular das identidades dos sujeitos. Concordamos com Lopes (2017) que o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas

É nessa perspectiva que concebemos a política de currículo. Para nós, o currículo deve contemplar as singularidades dos diversos espaços nos quais a educação acontece e contribuir para a valorização da identidade das pessoas como seres únicos, movidos por interesses e aspirações diversos. Concordamos com Arelaro (2007, p. 917) que “política pública educacional para ser competente tem que ter cheiro, voz e ação das gentes”.

Em relação ao processo de construção das políticas, as produções acadêmicas analisadas por meio da revisão de literatura (capítulo 1, subtópico 2.3), à discussão realizada sobre o Ciclo de Políticas (capítulo 3) e a análise das interfaces global/local na formulação e gestão das políticas (capítulo 4) possibilitaram ampliar a nossa percepção sobre as relações de poder determinantes dos acordos construídos e os seus impactos no texto da BNCC, pois partilhamos da compreensão de que as políticas são gestadas a partir de complexas articulações e, portanto, ao analisá-las, devemos nos apropriar do contexto em que são produzidas como também da dinâmica dos espaços em que são apropriadas.

No que concerne à revisão de Literatura, percebemos que, embora os profissionais envolvidos no processo de elaboração do documento estivessem preocupados com a construção de um texto plural que contemplasse a diversidade característica de nossa sociedade, a correlação de forças formada pós-*impeachment* de Dilma Roussef impossibilitou essa formulação. Citamos como exemplo a retirada da discussão em torno de gênero do texto da proposta. Partilhamos, também, com os autores das publicações analisadas, da compreensão de que o desafio da melhoria da qualidade da educação brasileira está além da definição de uma BNCC e acrescentamos a reflexão de Lopes (2015) de que a ênfase nessa questão revela os interesses do mercado nesse processo.

Identificamos que, no processo de construção da BNCC, foi perceptível o enfrentamento entre os grupos de interesse sobre as ideias e conceitos a serem adotados na Base. Micarello (2016), uma das autoras dos trabalhos analisados nessa seção, afirmou que os discursos alinhados ao MEC tiveram suas vozes privilegiadas na versão final da BNCC. Esse fato nos faz compreender como a tessitura de uma política é complexa, como é produto de pressões oriundas dos grupos de interesse e, portanto, o teor que expressa representa uma forma particular de concepção de mundo, de sociedade e dos homens que nela atuarão. Logo, não existe neutralidade nos objetivos de aprendizagem da BNCC, há uma intencionalidade voltada aos interesses dos grupos cujas vozes se tornaram hegemônicas no documento.

Ao problematizarem a viabilidade ou não de construção de uma Base Nacional Comum Curricular, as produções acadêmicas analisadas destacaram os significados que a

política de currículo tem assumido nas propostas oficiais dos governos brasileiros. Os autores apontaram o alinhamento de políticas de currículo como os PCNs, as DCNs e a própria BNCC com as políticas neoliberais, dado o enfoque desses documentos na centralização curricular, na avaliação em larga escala e na responsabilização de escolas, gestores e professores.

Como forma de resistência a essas políticas centralizadoras, que esvaziam a autonomia do professor, os autores propõem apostar no currículo enquanto produção cultural, haja vista que, entendido nesse enfoque, o currículo não está pronto e acabado, ele é uma produção contínua dada a imprevisibilidade dos diversos contextos nos quais os sujeitos estão inseridos e que não podem ser controlados ou determinados *a priori*, o que a Base Nacional tem a pretensão de conseguir.

A discussão sobre o Ciclo de Políticas de Ball e colaboradores, que tenta romper com uma visão vertical na análise das políticas, aprofundou o nosso entendimento sobre as características das políticas, propiciando-nos perceber a complexidade em torno de sua formulação expressa nas disputas por hegemonia, nas pressões dos grupos de interesse que buscam influenciá-las e no processo de recontextualização que ocorre, à medida que os textos políticos transitam pelos diversos contextos. Essa complexidade das políticas também se expressa na maneira como as ideias que circulam globalmente se conectam aos contextos locais e nas narrativas que são produzidas no âmbito dessas redes em relação à considerada qualidade da educação voltadas à definição de um currículo nacional, à ênfase nas avaliações em larga escala e à formação de professores, conforme discutimos no capítulo 4.

Passamos a destacar a partir desse ponto os achados empíricos da pesquisa e a nossa compreensão de como os profissionais das escolas significam a política de instituição de uma BNCC no contexto de sua prática. Na análise do Projeto Político Pedagógico das escolas, percebemos um alinhamento desse documento com os fundamentos da BNCC em relação ao conhecimento, ao currículo e ao ensino, embora tenham sido elaborados em 2015, quando o processo de elaboração da Base ainda se iniciava.

O conhecimento é significado no PPP das escolas como meio para o desenvolvimento de competências e habilidades exigidas pelo mundo do trabalho. Nesse sentido, é necessário que o currículo padronize esses saberes para assegurar as pessoas o preparo necessário ao enfrentamento dos desafios de uma sociedade global. O bom ensino é entendido como aquele que produz resultados nas avaliações externas, daí resulta o empenho das escolas de

planejarem ações estratégicas com foco no SPAECE e no ENEM. A qualidade da educação é análoga ao resultado alcançado nos exames.

Essa similaridade entre textos produzidos em momentos distintos, ao nosso ver, sugere que o discurso de inovação em defesa da Base buscou produzir uma narrativa que possibilitasse a criação dos consensos necessários à hegemonização dessa ideia de implantação de um currículo nacional. Na verdade, a Base repete as velhas fórmulas das políticas curriculares produzidas no país a partir da década de 90 do século passado como os PCN e as DCN. Embora o texto da BNCC não tivesse disponível no momento da elaboração do PPP das escolas, esses documentos, citados anteriormente, já circulavam no contexto da prática dessas instituições e já continham a representação política do discurso da Base, tendo sido relidos pelas escolas da pesquisa ao elaborarem a sua proposta pedagógica.

Em relação a esse discurso de que a Base é uma política curricular inovadora e capaz de promover mudanças profundas na educação brasileira, dirimindo desigualdades, proporcionando equidade e aumentando a qualidade do ensino, observamos que os participantes da pesquisa também atribuem à política de definição de uma Base Nacional Comum no contexto da sua prática outros significados. Esses discursos destacam que novos sentidos continuam sendo produzidos no contexto da prática em relação a essa política e outras disputas por hegemonia estão em cena, o que impacta na política que está sendo construída por esses sujeitos nessas instituições.

Nesse sentido, constatamos que, em alguns momentos, professores e gestores apresentaram posições divergentes em relação a aspectos da política e pareceu-nos que essas disputas de significação têm mantido relação com as diferentes posições assumidas por esses profissionais no âmbito das escolas. Há quem signifique a Base como uma política que representa um crescimento para a educação do país e capaz de minimizar as desigualdades que permeiam nosso sistema educacional, compreensão muito próxima daquela expressa no texto da própria política. Entretanto, há quem entenda que é uma política apartada da realidade brasileira, pois é influenciada por experiências curriculares vindas de fora, e apontem aspectos da política que precisam ser aperfeiçoados como a necessidade de adequar a Base à cultura de cada região e às várias juventudes existentes nas escolas.

Pelas leituras que fizemos dos dados obtidos, veio dos professores um posicionamento mais duro, diríamos até envolto em uma espécie de ceticismo, em relação à BNCC. Na visão deles, a Base distancia o ensino de uma formação humana em sentido amplo, privilegia conteúdos dissociados da realidade dos alunos e retira a autonomia do professor. Outra

questão que inferimos a partir do discurso dos docentes foi a associação da Base a outras iniciativas curriculares que já circulam no contexto da prática e também têm como foco um maior controle sobre os conteúdos ensinados na escola, para oferecer respostas às demandas exigidas pelo mundo do trabalho e melhora de resultados nas avaliações externas nacionais e internacionais, o que retira o ineditismo dessa política e relativiza o seu impacto na educação.

O processo de construção da proposta de flexibilização curricular para o alinhamento do currículo dessas instituições à BNCC e aos itinerários formativos foi envolto em contestações, resistências e conflitos. Há uma fluidez de sentidos em relação aos significados desses itinerários formativos e uma tentativa de acomodar demandas voltadas às condições de trabalho e a identificação dos docentes no momento de discutir os itinerários que serão oferecidos no currículo dessas escolas. Além disso, segundo o discurso dos gestores, a construção dessa proposta está embasada nas orientações que a SEDUC/CE elaborou a partir de documentos oriundos do Ministério da Educação, o que indica uma recontextualização da política em curso. Entendemos que através dos embates que estão ocorrendo no âmbito da escola, novos sentidos a ela serão atribuídos.

Constatamos uma unanimidade dos participantes ao refutarem a afirmação de que os itinerários formativos flexibilizam o currículo do Ensino Médio. Para eles, esses itinerários serão definidos mediante parcerias estabelecidas e realidade das redes de ensino, sendo apresentado aos alunos um desenho dos itinerários possíveis de serem ofertados nas escolas. Ao nosso ver, essa leitura feita pelos participantes levou-os a rejeitar a orientação de se realizar uma ampla consulta aos discentes no momento de definição desses itinerários e destaca como a circulação da política nos diferentes contextos vai sendo alterada a partir das crenças e dos valores dos sujeitos no contexto da prática. Destaca, ainda, que os sentidos de uma política não são dados *a priori*, mas mediados pelos sistemas de significados que definem as práticas sociais dos profissionais, quando lidam com as políticas.

Outra questão em relação a esses itinerários que identificamos nas escolas foi que essas instituições já realizam um trabalho voltado para a inserção dos jovens no mundo do trabalho, principal objetivo do itinerário de formação técnica e profissional da BNCC, através de iniciativas do Governo do Estado e do estabelecimento de parcerias locais com diversas instituições

Uma demanda muito presente nesse momento de construção da proposta de flexibilização curricular foi a questão da formação docente, entendida pelos participantes como necessária e cuja ausência foi significada como uma falha ao longo da trajetória da

BNCC. Os gestores apontaram a inoperância do MEC em orientar as escolas nesse processo como também a ausência de formações realizadas pela própria SEDUC. Associamos essa fala dos gestores às críticas à gestão do MEC no atual governo que apontaram a falta de coordenação das políticas educacionais no país. Por sua vez, os professores também destacaram a falta de formação em serviço sobre essa política, houve, apenas, discussões pontuais ou informais no âmbito das escolas.

Por outro lado, percebemos que essa ênfase na formação estava voltada ao como operacionalizar essa política na prática e não a uma compreensão mais ampla sobre a mesma. Entendemos que esses dados sugerem indícios de uma compreensão da política curricular de forma centralizada, ou seja, é papel do governo elaborar a política e da escola implementá-la, daí o discurso dos participantes sobre essa formação enfatizar significantes como treino, replicar, operacionalizar e prática.

Identificamos também essa compreensão da política como dois momentos estanques formulação X implementação, quando os professores relataram sobre o arranjo curricular construído pela própria escola para trabalhar as matrizes das avaliações externas, visando alavancar seus indicadores. Os professores não se reconheceram nos discursos como produtores legítimos dessa política, que foi significada como uma espécie de burlagem à política oficial, como se esse arranjo curricular produzido por eles não estivesse autorizado, porque a eles não foi dado esse poder.

Constatamos, a partir da análise dos dados, a existência de um fluxo constante de política nas escolas. No momento em que discutiam a BNCC, outras demandas se colocavam para os participantes como a elaboração de ações estratégicas voltadas às avaliações externas ou definição dos temas dos debates de atualidades, ação construída pela escola e voltada à redação do ENEM. Nesse processo, a política produzida nas escolas sobre a Base, não teve como foco o documento escrito, que fixa determinados sentidos à política, os significados foram construídos na própria prática, considerando as leituras que os profissionais fizeram da Base. Compreendemos que esse fato possibilitou que novos sentidos fossem atribuídos a política nessas escolas e coloca em relevo que as políticas são lidas contextualmente, institucionalmente, o que torna o controle da política de currículo, como afirma Lopes, impossível.

Outro ponto que identificamos nas escolas da pesquisa em relação às políticas em curso foi a cultura da performatividade. O próprio modelo de gestão escolar adotado pela SEDUC e voltado para resultados quantitativos já sugere que o foco dos gestores e

professores deve ser a definição e a consecução das metas projetadas, para assegurar o crescimento dos indicadores das escolas nas avaliações externas. Como discutimos no capítulo 3, essa estratégia do novo gerencialismo, além de criar sistemas de gestão de desempenho, materializados nos instrumentais de acompanhamento das ações, nas avaliações, nos indicadores de resultados, altera a subjetividade dos profissionais pela incorporação dessa mesma lógica às finalidades da vida humana.

Identificamos no discurso dos professores as tensões trazidas por essa cultura em virtude das pressões por resultados que tendem a sobrecarregá-los, acarretando incertezas e inseguranças. Entendemos que esses sentimentos são potencializados pela internalização feita por esses profissionais que, nesse modelo de gestão, os docentes são valorados pelos resultados que apresentam, independente do esforço ou empenho empreendidos ao longo do processo.

Além disso, pensamos que os discursos de política curricular centralizada que identificamos na pesquisa, podem manter relação com a cultura da performatividade que caracteriza as relações sociais nessas escolas. Como os profissionais entendem que precisam atingir determinadas performances, ao nosso ver, a defesa pela necessidade de uma BNCC feita pelos participantes, apesar das inconsistências apontadas e das críticas à essa política, pode decorrer do fato do currículo apontar os conhecimentos necessários ao seu alcance.

Conforme referido acima, a ideia da regulação do currículo via controle do conhecimento transmitido pela escola foi acentuado no discurso dos gestores e professores. Compreendemos que para a maioria dos participantes existe um centro de poder decisório para o currículo, que é projetado à margem da trajetória de vida das pessoas, numa tentativa de se alcançar um ideário de sociedade mediante projeção de determinadas identidades. Entretanto, em alguns momentos, identificamos discursos híbridos, nos quais já há uma tentativa de compreender as políticas de forma menos determinista, quando consideraram questões voltadas à valorização da cultura, às várias juventudes existentes na escola e associaram currículo à identidade.

Essas foram nossas compreensões em relação aos dados construídos na pesquisa. Entendemos que esses dados estão circunstanciados pelo contexto em que foram produzidos, quando às questões em relação à BNCC ainda são muito recentes; pelos valores que esses profissionais construíram em torno do fazer curricular a partir de suas vivências até o momento; pela cultura das instituições em que estão inseridos e, ainda, pelos limites do olhar da própria pesquisadora.

Por força do momento que estamos vivendo, questionamos, se os dados tivessem sido produzidos pós-pandemia, quais caminhos teriam sido apontados pela pesquisa. Afinal, quem poderia imaginar que ao escrever as conclusões desse estudo o mundo inteiro se encontraria de ponta à cabeça em virtude da COVID-19? Quem poderia prever que as nossas convicções, nossas crenças mais profundas estariam sendo postas em xeque diante do novo cenário que essa pandemia impõe ao planeta? Quem poderia supor que em um espaço tão curto de tempo tivéssemos que reinventar formas de trabalhar, de nos relacionar com as pessoas em virtude do isolamento social que nos é imposto como condição de sobrevivência? Quem poderá prever o mundo que resultará desse novo tempo? Aliás, será um tempo novo como alguns já especulam?

Acreditamos que algo de novo resultará de todo esse processo. Não sabemos exatamente o quê. O momento (sempre) é de incertezas. E o que faremos com as nossas certezas diante disso? O impacto dessas mudanças desestabilizará nossas crenças, nossas verdades absolutas, fazendo-nos perceber que não temos controle sobre o porvir? Admitiremos que para bem educar é necessário abrimo-nos ao imponderável, às imprevisibilidades, às possibilidades outras que nossa razão desconhece? Pensaremos, então, a educação sobre outras “bases”?

Fizemos essas ponderações para destacar as provisoriiedades desses achados. Considerando que as políticas de currículo são compreendidas por nós a partir de uma perspectiva descentrada, não temos a pretensão de generalizar seus achados e reconhecemos a necessidade de que outras pesquisas possam aprofundar essa discussão.

Apontamos como possibilidades de aprofundamento desse estudo uma análise em torno dos itinerários formativos, para compreendermos como as redes de ensino estão se organizando para viabilizá-los; quais propostas de itinerários estão sendo desenhados pelas instituições de ensino, as inovações que trazem ao currículo e o impacto desses arranjos na identidade dos docentes; o alcance dessa proposta de flexibilização curricular ao estímulo do protagonismo juvenil dos alunos; e, principalmente, o olhar dos discentes sobre esse modelo de currículo da BNCC do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 15-32, ago. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000200003>. Acesso em: 04 mar. 2019.
- ALMEIDA, Déberson Ferreira. **Base Nacional Comum Curricular: concepção do componente Educação Física para o Ensino Fundamental**. 2018. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.
- ALMEIDA, Ivanete Bellucci Pires de; BATISTA, Sueli Soares dos Santos. Educação Profissional no contexto das reformas curriculares para o ensino médio no Brasil. **EccoS - Rev. Cient.**, São Paulo, n. 41, p. 17-29, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=6804>. Acesso em: 07 jan. 2019.
- ALVES, Nilda; OLIVEIRA Inês Barbosa de. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. *In*: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 78-101.
- ANFOPE. TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **Base Nacional Comum para formação de professores da Educação Básica (BNC-FORMAÇÃO): Ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar**. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/11/BNCF-Celi-Taffarel-24112019.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2019.
- ANPED. **Uma Formação Formatada: Posição da ANPED sobre o “texto referência - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica”**. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/posicao_da_anped_sobre_o_texto_referencia_diretrizes_curriculares_nacionais_e_base_nacional_comum_para_a_formacao_inicial_e_continuada_de_professores_da_educ.pdf. Acesso em: 04 mar. 2019.
- ARELARO, Lisete R. G. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 899-919, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1328100.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2019.
- BALL, Stephen J.. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001 Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.
- BALL, Stephen J.. Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em Acesso em: <https://pt.scribd.com/document/234758596/Ball-2002-Reformar-Escolas-Reformar-Professores-e-Os-2>. Acesso em: 19 mar. 2019.
- BALL, Stephen J.. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, dez. 2004. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000400002&script=sci_arttext. Acesso em 04 mar. 2019.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen J. **Educação global S.A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

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

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. - Especial, 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2019.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 jun. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio: bases legais**. Brasília: SEMT, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 5, de 04 de maio de 2011**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16368&Itemid=866. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. **Lei N.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 11 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 04 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. Portaria N.º 1.570, de 21 de dezembro de 2017b. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>. Acesso em: 11 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: DF, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 nov. 2019.

BRASIL. **Guia de implementação da Base nacional comum curricular**: orientações para o processo de implementação da BNCC. 2018b. Disponível em: http://implementacaobncc.com.br/wpcontent/uploads/2018/06/guia_de_implementacao_da_bncc_2018.pdf. Acesso em: 11 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares para elaboração dos itinerários formativos**. Brasília, DF: MEC, 2018c. Disponíveis em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/DCEIF.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2019.

BRASIL. **Resolução N.º 3 CEB/CNE, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2018d. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 11 nov. 2019.

BURITY, Joaílido Albuquerque. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. *In*: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Leo Peixoto (org.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. p. 59-74.

CÂNDIDO, Rita de Kássia; GENTILINI, João Augusto. A. Base Curricular Nacional: reflexões sobre a autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. **RBP AE**, Rio de Janeiro, v.33, n. 2, p. 323-336, mai./ago. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/70269>. Acesso em: 07 jan. 2019.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Agenda transnacional e governança nacional: as possíveis implicações na formação e no trabalho docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 616-640, out./dez. 2015 Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/25957/18775> Acesso em: 15 out. 2019.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. A contextualização do conhecimento no Ensino Médio: tentativas do controle do outro. **Educ. Soc**, Campinas, v. 39, n. 143, p. 301-320, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v39n143/1678-4626-es-es0101-73302018184558.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2019.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; LOPES, Alice Casimiro Base Nacional Comum Curricular no Brasil: Regularidade na Dispersão. **Investigación Cualitativa**, Urbana, IL, 61801 v. 2, n. 2, 23-35, 2017. Disponível em: <https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/68>. Acesso em: 21 mai. 2020.

DELORS, Jacques. et al. **Educação: um tesouro a descobrir** – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

DIAS, Rosanne Evangelista; FARIAS, Livia M. C. B. de; SOUZA, Cristiane Gonçalves de. Tentativas de controle curricular na formação e no trabalho docente. *In*: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Marcia Betania de. (org.). **Políticas de Currículo, Pesquisas e Articulações Discursivas**. Curitiba: CRV, 2017, p. 251-268.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 79-99, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/dias-lopes.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO BARÃO DE ARACATI. **Histórico de nossa escola**. Disponível em: <http://embaraodearacati.blogspot.com/2008/03/historico-de-nossa-escola.html>. Acesso em: 28 out. 2019.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória Nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2019.

FRANGELA, Rita de Cássia; OLIVEIRA, Meyre-Ester Barbosa. Políticas curriculares e formação de professores. *In*: FRANGELA, Rita de Cássia; OLIVEIRA, Meyre-Ester Barbosa (org.); **Currículo de Formação de Professores: sobre fronteiras e atravessamento**. Curitiba: CRV, 2017, p. 21-42.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. *In* BAUER, Martin W; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 64-89.

GIACAGLIA, Mirta. Universalismo e Particularismo: emancipação e democracia na teoria do discurso *In*: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Leo Peixoto (org.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. p. 59-74.

GIROUX, Henry A. **Atos Impuros: a prática política dos estudos culturais**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GOMES, Aureo de Toledo. Construção da paz e virada Local: uma proposta de leitura laclauiana. *In*. MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Leo Peixoto; LINHARES, Bianca (Orgs.) **Laclau e seu legado interdisciplinar**. São Paulo: Intermeios, 2017, p. 129-154.

GONÇALVES, Rafael Marques; PEIXOTO, Leonardo Ferreira. Em defesa dos currículos praticados nos cotidianos escolares. **Educ.: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 27, n.

55, p. 213-226, mai./ago. 2017. Disponível em:
<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/11725>. Acesso em: 07 jan. 2019.

HELENO, Carolina Ramos. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular: a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial**. 2017. 145f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2017.

IANNI, Octávio. **Teorias da Globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LIMA, Laudirege Fernandes; SOUZA, Bruna de Souza; LUCE, Maria Beatriz. A abordagem do ciclo de políticas nos Programas de Pós-Graduação brasileiros: um mapa das teses e dissertações. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-29, 2018. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>. Acesso em: 07 mar. 2019.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de Integração Curricular**. Ed Uerj (n/d).

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005. Disponível em:
<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>. Acesso: em 12 jan. 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez. 2006. Disponível em:
<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.htm>. Acesso em: 12 jan. 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, Portugal, n. 39, p. 7-23 2013. Disponível em:
<https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 392-410, set./dez. 2013. Disponível em:
<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/lopes-cunha-costa.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 45, p. 445-466, mai./ago. 2015. Disponível em:
<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581>. Acesso em: 08 jan. 2019.

LOPES, Alice Casimiro; LÓPEZ, Sílvia Braña. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 89-110, abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/05.pdf> Acesso em: 14 mar. 2019.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Verônica. Formação docente, projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 486-507, jul./set., 2015. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n157/1980-5314-cp-45-157-00486.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

LOPES, Alice Casimiro. Política, conhecimento e a defesa de um vazio normativo. *In*: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Lio; LINHARES, Bianca (org.). **Ernesto Laclau e seu legado transdisciplinar**. São Paulo: Intermeios, 2017, p. 109-122.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. *In*: AGUIAR, Márcia Angela da S; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. [**Livro Eletrônico**]. Recife: ANPAE, 2018, p. 23-27. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf> Acesso em: 07 mar. 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963>. Acesso em: 11 nov. 2019.

LYOTARD, Jean. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: Aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 716-737, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/04.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: A falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 45-67, abr./jun. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n2/en_1982-6621-edur-32-02-00045.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

MACEDO, Elizabeth. A Base é a Base. *In*: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. [**Livro Eletrônico**]. Recife: ANPAE, 2018, p. 23-27. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2019.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p.47-69, abr. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 08 jan. 2019.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Políticas de currículo, formação docente e as propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *In*: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Marcia Betania de (org.). **Políticas de Currículo: pesquisas e articulações discursivas**. Curitiba: CRV, 2017, p. 211-233.

MATHEUS, Danielle dos Santos; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 11 nov. 2019.

MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Leo Peixoto (org.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso**: Em torno de Ernesto Laclau. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 41, p. 61-75, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=6801>. Acesso em: 07 jan. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NEIRA, Marcos Garcia; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 188-206, set. 2016 Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/45356>. Acesso em: 07 jan. 2019.

NEIRA, Marcos Garcia; ALVIANO JÚNIOR, Wilson; ALMEIDA, Déberson Ferreira de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS - Rev. Cient.**, São Paulo, v. 1 n. 41, p. 17-31. set./dez. 2016 Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=6807>. Acesso em: 07 jan. 2019.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0101328918300374?via%3Dihub>. Acesso em: 07 jan. 2019.

OLIVEIRA, Alysson André Régis de; LEITE FILHO, Carlos Alberto; RODRIGUES, Cláudia Medianeira Cruz. O processo de construção dos grupos focais na pesquisa qualitativa e suas exigências metodológicas. *In: Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração*, 21, 2007. Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...**Rio de Janeiro: ANPAD, 2007, p. 1-15. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EPQ-A2615.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2017.

OLIVEIRA, Marcia Betania. Universalismo e particularismo em torno da proposta de uma base nacional comum curricular (BNCC). *In: XII Colóquio sobre questões curriculares/VIII Colóquio luso-brasileiro de currículo/II Colóquio luso-afro-brasileiro de questões curriculares. Série. MORGADO, José Carlos; DIAS, Hildizina Noberto; SOUSA, Joana (org.) [Livro Eletrônico]*, Recife: ANPAE, 2017, p. 416-424.

PAIVA, Edil V; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; DIAS, Rosanne Evangelista. Políticas curriculares no foco das investigações. *In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org.). Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo, Cortez, 2006, p. 241-269.

PANDINI- SIMIANO, Luciane; BUSS-SIMÃO, Márcia. Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa.

EccoS - Rev. Cient., São Paulo, v. 1, n. 41, p. 77-90, set./dez. 2016 Disponível em: <http://oaji.net/articles/2017/4613-1490998258.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2019.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Programa de Governo 2002**. São Paulo: 2002. Disponível em: www1.uol.com.br/fernandorodrigues/arquivos/.../plano2002-lula.doc. Acesso em: 20 ago 2019.

PINTO, Céli Regina Jardim. É possível falar de um discurso feminista no século XXI?. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto; LINHARES, Bianca (org.). **Ernesto Laclau e seu legado transdisciplinar**. São Paulo: Intermeios, 2017, p. 85-107.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACATI. **Município**: Dados do município. Disponível em: <https://www.aracati.ce.gov.br/omunicipio.php>. Acesso em: 24 mai. 2019.

RESOLUÇÃO N.º 510, de 07 de abril de 2016 – **dispõe sobre normas aplicáveis à pesquisa em ciências Humanas e Sociais**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v21n8/1413-8123-csc-21-08-2619.pdf>. Acesso: 28 ago. 2017.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito. **Base nacional comum curricular e micropolítica: analisando os fios condutores**. 2016. 190f. 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**, João Pessoa, v. 9, n. 2, p. 215-236, mai./ago. 2016 Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/29922>. Acesso em: 07 jan. 2019.

RODRIGUES, Erika Virgílio da Cunha; LOPES, Alice Casimiro. Base nacional comum curricular no Brasil: regularidade na dispersão. **Investigación Cualitativa**, Urbana, v. 2, n. 2, p. 23-35, 2017. Disponível em: <https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/68>. Acesso em: 20 jan. 2020.

ROSA, Isaac Gabriel Gayer Fialho da. Temos uma crise no currículo brasileiro? Sobre a BNCC, Geni e o Zepelim e cortinas de fumaça. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 15-28, jul./dez. 2015 Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/669/573>. Acesso em: 07/01/2019.

SAKAMOTO, Cleusa Kazue. **Como fazer projetos de Iniciação Científica**. São Paulo: Paulus, 2014.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; OLIVEIRA, Márcia Betânia de. Políticas curriculares no Ensino Médio: ressignificações no contexto escolar. **Currículo sem Fronteiras**. v. 13, n. 3, p. 497-513, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/santos-oliveira.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2019.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 2006.

SEDUC, Portal do Governo do Ceará. **Célula de Acompanhamento à Gestão Escolar (CEAGE)**. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/celula-de-acompanhamento-a-gestao-escolar-ceage/>. Acesso em: 24 mai. 2019.

SEVERINO, Antonio Joaquim; PEREIRA, Dimitri Wuo; SANTOS, Vinicius Sampaio Feitoza dos. Aventura e Educação na Base Nacional Comum. *EccoS - Rev. Cient*, São Paulo, n. 41, p. 107- 125. set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=6954>. Acesso em: 07 jan. 2019.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 222-248.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.34, e214130, out. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982018000100301&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 mai. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Território contestador: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017

SOUSA, Joana Dark Andrade de; ARAGÃO, Wilson Honorato. A. A concepção de Currículo Nacional Comum no PNE. *Rev. Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 11, n. 1, p. 3-13, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>. Acesso em: 07 jan. 2019.

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais em Educação: Em defesa da educação pública com qualidade social. **MEC divulga dados do IDEB 2015**. UDIME – publicado em 09 de setembro de 2016. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/09-09-2016-09-27-mec-divulga-resultados-do-ideb-2015>. Acesso em: 11 nov. 2019.

ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DA PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Implicações da Base Nacional Comum Curricular no contexto da prática nas escolas públicas de Ensino Médio no município de Aracati-Ce.

Pesquisador: JOELMA DE SOUSA LEMOS

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 14710919.3.0000.5294

Instituição Proponente: UERN

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.590.016

Apresentação do Projeto:

No cenário atual de mudanças na educação com reformas no ensino médio e implantação de uma base nacional comum curricular, essa pesquisa trata-se de um projeto de mestrado em educação, o qual poderá contribuir para dialogar com os profissionais da educação sobre as implicações dessa política no contexto das escolas. Nesse sentido este estudo tem como objetivo geral investigar as implicações da BNCC no contexto da prática nas escolas públicas de ensino médio regular do município de Aracati a partir dos sentidos atribuídos pelos sujeitos a essa política curricular. Essa pesquisa investiga as implicações da BNCC no contexto da prática e utilizará como referencial teórico a versão final da BNCC para compreensão da política de currículo proposta na base; a abordagem do ciclo de políticas de Ball a partir dos estudos de Mainardes (2006) para compreensão das maneiras pelas quais uma política é interpretada e recontextualizada na prática, também será utilizado os estudos de Young (2014) por serem referência para a concepção de currículo adotado na BNCC e a produção de Lopes (2015, 2017) a fim de estabelecer um contraponto ao discurso difundido na BNCC. Esse estudo elegeu a pesquisa qualitativa, de natureza interpretativa, como modalidade de abordagem metodológica. A pesquisa realizar-se-á em 02 escolas públicas de Ensino Médio regular do Ceará, no município de Aracati, pertencentes a 10ª Crede: Beni Carvalho e Barão de Aracati-CE. Já a coleta de dados será realizada mediante observações, análise de documentos e a organização de um Grupo Focal. Os sujeitos da pesquisa serão professores de cada área de conhecimento - Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n

Bairro: Aeroporto

UF: RN

Município: MOSSORO

CEP: 59.607-360

Telefone: (84)3312-7032

E-mail: cep@uern.br



Continuação do Parecer: 3.590.016

Ciências da Natureza – e um coordenador de cada escola. O corpus documental da pesquisa é composto pela análise do Projeto Político Pedagógico das escolas (PPP), pautas das reuniões de área dos planejamentos coletivos, planos de cursos anuais e os relatórios encaminhados à Coordenadoria regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 10. Na análise dos dados coletados nesse estudo, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, a pesquisadora, para compreender as implicações da BNCC na prática docente, fará “uso da interpretação do conteúdo do texto ou da materialidade linguística oferecida, visando alcançar as possíveis significações” (SAKAMOTO, 2014, p. 62) e estabelecerá articulações entre os dados coletados e a fundamentação teórica, respondendo às questões da pesquisa

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Investigar as implicações da Base Nacional Comum Curricular no contexto da prática nas escolas públicas de Ensino Médio regular do município de Aracati a partir dos sentidos atribuídos pelos sujeitos a essa política curricular.

Objetivo Secundário:

- Dialogar com teóricos sobre as políticas curriculares nacionais;
- Compreender as implicações da base curricular na prática docente;
- Analisar os processos de consolidação da Base nas escolas da pesquisa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

No primeiro contato com os participantes da pesquisa, apresentaremos os principais pontos da Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016, que trata das questões éticas da pesquisa que envolve seres humanos. Isso será feito para que os participantes tenham clareza das garantias que essa resolução lhes assegura:

liberdade de participação, integridade, anonimato e privacidade, sigilo e confidencialidade e garantia de ressarcimento e indenização, caso ocorra algum dano material ou imaterial aos mesmos. Nesse sentido, os participantes da pesquisa terão a sua identidade preservada, por isso os professores serão nomeados com a letra P (em maiúsculo) e os gestores, com a letra G (em maiúsculo). As escolas serão denominadas de X e Y. Como a pesquisa envolverá profissionais de duas escolas, para diferenciar as diferentes vozes presentes no estudo, o gestor da escola X será identificado por G1 e o da escola Y por G2. De forma semelhante, os professores da escola X serão identificados por P1, P2, P3, P4 e os da unidade de ensino Y por P5, P6, P7 e P8. O manuseio dos

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n
 Bairro: Aeroporto CEP: 59.607-360
 UF: RN Município: MOSSORO
 Telefone: (84)3312-7032 E-mail: cep@uern.br



Continuação do Parecer: 3.590.016

dados obtidos será feito pela pesquisadora ou pela orientadora, caso seja necessário, e guardados em armário com acesso restrito à pesquisadora. No intuito de prevenir qualquer constrangimento ou risco aos gestores e professores, a pesquisadora seguirá, rigorosamente, as determinações do conselho de ética. Em relação ao conteúdo do grupo focal, será facultado aos participantes a possibilidade de não responderem alguma das questões propostas, caso não se sintam à vontade para fazê-lo

Benefícios:

Essa pesquisa poderá contribuir para dialogar com gestores e professores sobre as políticas curriculares em curso no país como a Base Nacional Comum, e ainda, perceber os desdobramentos dessa política no contexto das escolas, identificando os processos de ressignificação pela qual passa ao adentrar no chão da escola. Em termos financeiros, não haverá benefícios como pagamento ou prêmios para os participantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados sem pendências.

Recomendações:

Atualizar o endereço do CEP, pois consta o endereço antigo, hoje estamos funcionando no prédio do curso de medicina.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto não apresenta óbices éticos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1288343.pdf	14/08/2019 11:29:45		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.docx	14/08/2019 11:28:56	JOELMA DE SOUSA LEMOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE_revisado.docx	14/08/2019 11:20:06	JOELMA DE SOUSA LEMOS	Aceito

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n
 Bairro: Aeroporto CEP: 59.607-360
 UF: RN Município: MOSSORO
 Telefone: (84)3312-7032 E-mail: cep@uern.br



Continuação do Parecer: 3.590.016

Ausência	TCLE_revisado.docx	14/08/2019 11:20:06	JOELMA DE SOUSA LEMOS	Aceito
Outros	ROTEIRO_GRUPO_FOCAL.pdf	02/07/2019 14:38:09	JOELMA DE SOUSA LEMOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	CARTA_DE_ANUENCIA.pdf	02/07/2019 14:32:14	JOELMA DE SOUSA LEMOS	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	13/05/2019 12:50:48	JOELMA DE SOUSA LEMOS	Aceito
Outros	Termo_audio.pdf	19/02/2019 16:26:33	JOELMA DE SOUSA LEMOS	Aceito
Outros	Cronograma.pdf	19/02/2019 14:37:43	JOELMA DE SOUSA LEMOS	Aceito
Outros	Declaracao_pesquisador.pdf	19/02/2019 14:11:57	JOELMA DE SOUSA LEMOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MOSSORO, 21 de Setembro de 2019

Assinado por:
Ana Clara Soares Paiva Tôres
 (Coordenador(a))

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n
 Bairro: Aeroporto CEP: 59.607-360
 UF: RN Município: MOSSORO
 Telefone: (84)3312-7032 E-mail: cep@uem.br