



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

**Centro de Educação e Humanidades**

**Faculdade de Educação**

**Cláudia Vasconcellos Nogueira da Gama**

**Tentativas de controle da docência nas políticas em curso: uma  
análise sobre as articulações discursivas em torno da Base  
Nacional Comum Curricular**

Rio de Janeiro

2023

Cláudia Vasconcellos Nogueira da Gama

**Tentativas de controle da docência nas políticas em curso: uma análise sobre as articulações discursivas em torno da Base Nacional Comum Curricular**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Política Curricular.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosanne Evangelista Dias

Rio de Janeiro

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

G185 Gama, Cláudia Vasconcellos Nogueira da.  
Tentativas de controle da docência nas políticas em curso: uma análise sobre as articulações discursivas em torno da Base Nacional Comum Curricular / Cláudia Vasconcellos Nogueira da Gama. – 2023. 171 f.

Orientador: Rosanne Evangelista Dias.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Currículo – Teses. 3. Base Nacional Comum Curricular – Teses. I. Dias, Rosanne Evangelista. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

br CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

---

Assinatura

---

Data

Cláudia Vasconcellos Nogueira da Gama

**Tentativas de controle da docência nas políticas em curso: uma análise sobre as articulações discursivas em torno da Base Nacional Comum Curricular**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Política Curricular.

Aprovada em 22 de novembro de 2023.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Rosanne Evangelista Dias (Orientadora)

Faculdade de Educação - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Verônica Borges de Oliveira

Faculdade de Educação - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Dinah Vasconcellos Terra

Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro

2023

## DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a todos os professores que lutam diariamente, e incansavelmente, pela educação, trazendo novas significações para os currículos e para seus fazeres pedagógicos.

## AGRADECIMENTOS

À minha querida e tão amada mãe, Elizete. Primeira professora na minha vida, que tanto contribuiu para eu ser quem sou hoje. Que me apresentou a essência do amor, do amor puro, verdadeiro, que envolve o corpo e transcende a alma. Obrigada, mãe, por me ensinar, desde sempre, a encontrar dentro de mim a força para nunca desistir dos meus sonhos e para vencer as batalhas que se apresentam na vida. Obrigada por me fazer olhar o mundo com brilho nos olhos, com a alegria de uma criança brincalhona e a ter sempre dentro de mim a determinação para seguir o caminho que eu desejar.

Agradeço ao meu marido, Bernardo, meu amor-companheiro-amigo, tão essencial na minha vida! Obrigada por estar junto comigo nessa caminhada (e em todas as outras), me apoiando, me sustentando, me respeitando e dividindo comigo todas as alegrias e dificuldades. Obrigada por todas as conversas, por todas as vezes que se permitiu embarcar nos estudos pós-estruturais, pelas tentativas de compreender um pouco mais do que se tratava essa perspectiva e por todas as leituras atentas que fez deste trabalho. Obrigada por ser meu porto seguro! Sem dúvida, todo seu amor, companheirismo, cumplicidade e cuidado contribuem para a minha felicidade.

Ao meu pai, João Henrique, por estar presente em minha caminhada, torcendo pela minha felicidade. À minha avó, Elizabete, por ser colo, amor e carinho de todas as horas. Ao meu irmão, Eduardo, e a todos os meus familiares que acompanham carinhosamente meus passos. Aos meus sogros, Tereza, Ricardo e minha cunhada, Stella, pelo cuidado, atenção e amor que sempre dedicam a mim.

À querida Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosanne Evangelista Dias, minha orientadora, que nos ensina através das palavras e, principalmente, através do exemplo! Obrigada pelas mensagens de carinho, pelo olhar doce e respeitoso, pela atenção que ultrapassa a relação acadêmica. Agradeço também pela sua tranquilidade, pela paz de espírito que você transmite e que nos invade, trazendo a certeza que podemos ultrapassar todos os desafios com calma e sem duvidar de nossa capacidade. Quem dera todos os orientandos mundo afora pudessem ter o privilégio de vivenciar esse processo com a leveza que você nos ensina!

Agradeço ao Grupo de Pesquisa “Política de Currículo e Docência” pelos diálogos e estudos tão importantes para minha formação acadêmica e pessoal. Um agradecimento especial para Larissa, que por tantas vezes compartilhou comigo conhecimentos, leituras, ideias e também as angústias naturais desse processo. Obrigada também aos queridos colegas Felipe, Iris, Paula Eduarda, Ana Paula, Cristiane Custódio, Andréia, Shenia, Amanda, Maria Izabel, Sandra e Thais por todas as conversas e trocas potentes.

À minha querida professora-amiga-madrinha, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Andrea Fernandes, que me iniciou no mundo da pesquisa e que, incansavelmente, me incentiva a continuar trilhando o caminho acadêmico. Obrigada por acreditar no meu melhor, me dar bons conselhos e por sempre torcer pelo meu sucesso e felicidade!

À minha tia-madrinha, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elaine Constant Pereira, que me inspirou desde às primeiras palavras escritas e que acompanhou de perto toda a minha trajetória. Exemplo de mulher-professora, que não se intimida frente à uma batalha, que a tantos já ensinou e que a muitos mais ensinará, através, não só de seu conhecimento, mas também de seu exemplo e determinação. Obrigada por me ensinar a olhar para educação com amor e esperança, por me orientar nessa jornada e por acreditar no meu potencial.

Não poderia deixar de agradecer também às minhas queridas amigas Uerjianas, Elianai, Daiane, Déborah e Camile, por se fazerem marca de amor, orgulho e fraternidade na minha caminhada pessoal e profissional. O 12º andar vai ser sempre nosso!

Às minhas queridas amigas Patrícia e Lívia. Amigas de profissão e de vida! Agradeço pelos olhares atentos, pelas mensagens de amor, por todas as nossas conversas e por terem compartilhado tantos momentos de angústia, felicidade e conhecimento que nossa profissão nos apresenta. Vocês transformaram um caminho que tinha tudo para ser solitário em um caminho de amor e crescimento.

Aos meus queridos colegas de trabalho, do DAA/ UERJ, e, principalmente à minha chefe Márcia Denise, pela compreensão. Agradeço, principalmente, por ter me apoiado nessa empreitada, me oferecendo os recursos que estavam ao seu alcance e que tanto contribuíram para que eu chegasse até aqui.

Às minhas queridas amigas Simone, Viviane e Cristiane. A rotina nem sempre nos permite o encontro frequente, mas sei que onde quer que estejamos sempre

estaremos na torcida umas pelas outras. Saibam que vocês também são grandes exemplos de profissionais e de pesquisadoras.

À banca examinadora, Prof.<sup>a</sup> Veronica Borges de Oliveira e Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Dinah Vasconcellos Terra, por aceitarem fazer parte da minha história. Agradeço também à Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Rita de Cássia Prazeres Frangella e à Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Márcia Betânia de Oliveira pela disponibilidade em participarem da banca como suplentes. É uma grande honra poder contar com as contribuições de vocês para a minha formação. Suas produções representam uma importante fonte de referência para minha pesquisa e para a educação.

Por fim, um agradecimento a todos aqueles que, por força da emoção, não foram especificamente nomeados, mas que também contribuíram para mais essa conquista.

Todo tiempo se da una imagen de sí mismo, un cierto horizonte – tan borroso e impreciso como se quiera – que unifica en cierta medida el conjunto de su experiencia.

*Ernesto Laclau*

Esse horizonte borrado, impossível de ser transparentemente apreendido, é, ainda assim, um horizonte de sentidos, um processo que articula e que constitui certa ordem.

*Alice Lopes, Daniel de Mendonça e Joanildo Burity*

## RESUMO

GAMA, Cláudia Vasconcellos Nogueira. *Tentativas de controle da docência nas políticas em curso: uma análise sobre as articulações discursivas em torno da Base Nacional Comum Curricular*. 2023. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Ao longo das últimas décadas é possível observar que as políticas curriculares têm sido (re)formuladas através de processos de negociação complexos (DIAS *et al*, 2012), que tentam hegemonizar interesses educacionais colocados em pauta por diferentes grupos que compõem as redes de governanças globais (MACEDO, 2019). Essas redes têm se mostrado cada vez mais dispostas a oferecer (rápidas) soluções para os “problemas” educacionais, reafirmando suas atuações ativas nas produções curriculares. É nessa arena de disputa pela produção de políticas curriculares que buscam ser hegemônicas - mas que também se apresentam como provisórias e contingenciais - pautadas em um modelo regulador, que se revelam tentativas de controle curricular e da ação docente. Neste sentido, operando com a lógica pós-estruturalista e ancorada nas importantes contribuições da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015), das redes políticas discutidas por Ball (2020) e das relevantes pesquisas sobre políticas de currículo e docência de Lopes e Macedo (2011a, 2011b), Lopes (2012, 2013, 2015a, 2015b, 2017), Macedo (2013, 2014, 2016a, 2016b, 2018, 2019), Dias (2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2021a, 2021b), Frangella (2020 e 2021), Borges (2015), Borges e Peixoto (2017), Borges de Oliveira; de Jesus (2020) e Oliveira (2018, 2021), a presente pesquisa tem como objetivo analisar os discursos que almejam alcançar a hegemonia e que têm tentado controlar a (form)ação docente. Estes têm sido construídos através de uma ampla rede de articulação, que vem produzindo demandas, consensos e a fixação de sentidos para (form)ação docente. Nesta análise, procuro dar destaque para os discursos produzidos pelo Movimento pela Base, que tem se mostrado uma potente rede política, atuando durante o processo de articulação (e aprovação) da BNCC e que não vem medindo esforços para dar andamento à política em curso. Como material empírico utilizo a BNCC – Educação Básica (BRASIL, 2018), os Relatórios Anuais do Movimento pela Base (MOVIMENTO PELA BASE, 2021a e 2022a), o documento “Critérios da formação continuada para os referenciais curriculares alinhados à BNCC” (MOVIMENTO PELA BASE, 2019a), bem como os “Relatórios de Avaliação e Monitoramento da Implementação da BNCC - EI/EF (BRASIL, 2021, 2022b). Em minha análise, estes documentos revelaram uma tentativa de controle da ação docente, bem como a inferência de padronização de seu trabalho e formação, com a justificativa de ser esse um fator importante para o alcance da educação de qualidade e com equidade. As políticas em análise não têm considerado os movimentos contínuos dos professores na significação do seu trabalho com o currículo escolar.

Palavras-chave: Políticas de Currículo e Docência. Demandas. Articulação. Discursos. Tentativas de controle. Base Nacional Comum Curricular.

## ABSTRACT

GAMA, Cláudia Vasconcellos Nogueira da. *Control attempts of teaching in ongoing policies: an analysis of the discursive articulations around the Common Core State Standards*. 2023. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Over the last few decades, it is possible to observe that curricular policies have been (re)formulated through complex negotiation processes (DIAS et al, 2012), which attempt to hegemonize educational interests put on the agenda by different groups that make up global governance networks. (MACEDO, 2019). These networks have shown themselves to be increasingly willing to offer (quick) solutions to educational “problems”, reaffirming their active role in curricular productions. It is in this arena of dispute over the production of curricular policies that seek to be hegemonic - but which also present themselves as provisional and contingencies - based on a regulatory model, which reveal attempts at curricular control. In this sense, operating with post-structuralist perspective and anchored in the important contributions of Laclau and Mouffe's Discourse Theory (2015), the Political Networks discussed by Ball (2020) and the relevant research on curriculum and teaching policies by Lopes and Macedo (2011a, 2011b), Lopes (2012, 2013, 2015a, 2015b, 2017), Macedo (2013, 2014, 2016a, 2016b, 2018, 2019), Dias (2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2021a, 2021b) , Frangella (2020 and 2021), Borges (2015), Borges and Peixoto (2017), Borges de Oliveira; de Jesus (2020) and OLIVEIRA (2018, 2021), this research aims to interpret the discourses that aim to achieve hegemony and that have attempted to control teacher (training) action. These have been built through a wide network of articulation, which has been producing demands, consensus and establishing meanings for try to control teaching training and action. In this analysis, I seek to highlight the speeches produced by the Movimento pela Base, which has shown itself to be a powerful political network, acting during the process of articulation (and approval) of the BNCC and which has spared no efforts to advance the ongoing policy. As empirical material I use the BNCC – Basic Education (BRASIL, 2018), the Annual Reports of the Movimento pela Base (MOVIMENTO PELA BASE, 2021a and 2022a), the document “Continued training criteria for curricular references aligned to the BNCC” (MOVIMENTO PELA BASE, 2019a), as well as the “BNCC Implementation Assessment and Monitoring Reports - EI/EF (BRASIL, 2021, 2022b). In my analysis, these documents showed an attempt to control teaching action, as well as the inference of standardization of work and training of these professionals, with the justification that this is an important factor in achieving quality and equitable education. The policies under analysis have not considered the continuous movements of teachers in the meaning of their work with the school curriculum.

Keywords: Curriculum and Teaching Policies. Demands. Articulation. Discourse. Control attempts. Common Core State Standards.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Constituição da ordem hegemônica, na perspectiva da TD	71
Figura 2 –	Diagrama sobre a qualidade educacional e a crise do sistema educacional, na perspectiva da TD	73
Figura 3 –	Informações sobre os eixos de atuação do Movimento pela Base, disponibilizadas em seu site	100
Figura 4 –	Imagem de capa do vídeo “BNCC: o que muda na educação?”	103
Figura 5 –	Informações sobre a implementação da BNCC em todas as etapas de ensino	106
Figura 6 –	Informações sobre a implementação da BNCC nas redes estaduais	107
Figura 7 –	Editorial com os destaques do Movimento pela Base sobre o mês de maio de 2023	107
Figura 8 –	1ª reportagem publicada no site do MPB informando sobre a pesquisa de monitoramento da implementação realizada pelo Mec/CAEd em 2021	120
Figura 9 –	2ª reportagem publicada no site do MPB informando sobre a pesquisa de monitoramento da implementação realizada pelo MEC/CAEd	121
Figura 10 –	Divulgação da pesquisa de monitoramento da implementação realizada pelo CAEd com apoio da UNDIME e do Consed no Instagram do Movimento pela Base	121
Figura 11 –	Nuvem de palavras com os pontos positivos apontados pelo professor	131

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Escala de participação das atividades de implementação da Base na esfera da escola	127
Gráfico 2 –	Escala de percepção dos efeitos da BNCC sobre diferentes dimensões da gestão educacional na esfera da escola	128
Gráfico 3 –	Escala de percepção dos efeitos da BNCC na centralidade do currículo na esfera da escola	128
Gráfico 4 –	Escala de percepção dos professores sobre os efeitos da BNCC nas atitudes relacionadas a sua prática docente	129
Gráfico 5 –	Participação em atividades de formação para a Educação Infantil segundo os professores que atuam exclusivamente nesta etapa	139
Gráfico 6 –	Escala de participação das atividades de implementação da BNCC na esfera da Escola	140
Gráfico 7 –	Escala de percepção dos efeitos da Base sobre diferentes dimensões da gestão educacional na esfera da escola	141
Gráfico 8 –	Escala de percepção dos efeitos da/na centralidade do currículo na esfera da escola	142
Gráfico 9 –	Escala de percepção dos professores sobre os efeitos da BNCC nas atitudes relacionadas a sua prática docente	142

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Rede que atualmente compõe o Movimento pela Base	95
Quadro 2 – Itens incluídos na bateria sobre a centralidade do currículo	139

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Quantitativo de profissionais participantes da pesquisa	125
Tabela 2 –	Distribuição (em percentual) dos dados pelo tipo de município (porte e localização)	136
Tabela 3 –	Quantitativo de profissionais que participaram nas duas pesquisas	137

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABAVE	Associação Brasileira de Avaliação Educacional
ABdC	Associação Brasileira de Currículo
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e da Pesquisa em Educação
BCN	Base Comum Nacional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
Ceale/UFGM	Centro de Alfabetização de Leitura e Escrita
Cap UERJ	Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
CEDERJ	Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEIPE/FGV	Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais da FGV
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CIEB	Centro de Inovação para a Educação Brasileira
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEDAC	Comunidade Educativa
CONARCFE	Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores
CONSEd	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
D3e	Dados para um Debate Democrático na Educação
EduLab21	Laboratório de Ciências para Educação do Instituto Ayrton Senna
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FGV EESP	Escola de Economia de São Paulo da Fundação Getulio Vargas
IEDE	Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPES/USP	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social
MEC	Ministério da Educação
MPB	Movimento pela Base
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial de Saúde
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
PROPEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB/MEC	Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação
SECAD/MEC	Secretário Nacional de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/ Ministério da Educação
SEEDUC/RJ	Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro
TANs	Redes Transnacionais de Influência
TD	Teoria do Discurso
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>1</b>	<b>PRODUÇÕES DISCURSIVAS SOBRE A CENTRALIZAÇÃO CURRICULAR E A DOCÊNCIA.....</b>	<b>30</b>
1.1	<b>Demandas sobre uma base comum nacional.....</b>	<b>30</b>
1.2	<b>O significativo qualidade e sua relação com os discursos em prol da centralização curricular e da avaliação de desempenho.....</b>	<b>40</b>
1.3	<b>As reverberações da centralização curricular para a (form)ação docente.....</b>	<b>47</b>
<b>2</b>	<b>AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DO DISCURSO E DAS REDES DE POLÍTICAS PARA PENSARMOS AS POLÍTICAS CURRICULARES.....</b>	<b>60</b>
2.1	<b>As políticas curriculares como práticas discursivas: contribuições da Teoria do Discurso e das perspectivas pós-estruturais e pós-fundacionais.....</b>	<b>60</b>
2.2	<b>Pensando sobre as políticas educacionais na atualidade a partir das contribuições de Stephen Ball: um olhar para as novas redes políticas e de governança.....</b>	<b>77</b>
<b>3</b>	<b>AS ARTICULAÇÕES DISCURSIVAS QUE TENTAM CONTROLAR O CURRÍCULO E A DOCÊNCIA NA POLÍTICA EM CURSO.....</b>	<b>89</b>
3.1	<b>O Movimento pela Base: uma rede produzindo demandas e sentidos para o currículo e a docência.....</b>	<b>89</b>
3.2	<b>Interpretando (alguns) mecanismos de controle e regulação dos currículos e da (form)ação dos professores.....</b>	<b>106</b>
3.2.1	<b><u>Documento “Critérios da formação continuada para os referenciais curriculares alinhados à BNCC”, publicado no site do Movimento em 2019.....</u></b>	<b>114</b>

3.2.2	<u>Relatórios da pesquisa de avaliação e monitoramento da implementação da BNCC (EI/EF).....</u>	119
3.2.2.1	Análise do Relatório da 1ª Etapa (2021).....	123
3.2.2.2	Análise do Relatório da 2ª Etapa (2022).....	136
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	147
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	153

## INTRODUÇÃO

Para iniciar esta dissertação, como forma de situar o leitor, considero importante tecer uma breve apresentação da minha formação acadêmica e trajetória profissional. Dialogar sobre os caminhos percorridos e as experiências vivenciadas é também um processo de (auto)reflexão sobre a constituição das minhas identificações enquanto docente, estudante e pesquisadora, além de representar um momento de análise sobre a escolha de estudo por mim desenvolvido a longo desta dissertação.

Minha formação como professora teve início em 2003 ao ingressar no Instituto de Educação Carmela Dutra. Como a educação me despertava o interesse desde a infância, optei por realizar o ensino médio nessa instituição de formação de professores com a finalidade de dar início à minha carreira docente. Os quatro anos obrigatórios de formação me oportunizaram a inserção no cotidiano escolar público, viabilizado pelos estágios obrigatórios. As realidades que fui observando me ampliaram o olhar e me fizeram perceber, ainda com 15 anos de idade, que ser docente não seria uma tarefa fácil e que, portanto, seria necessário bem mais do que desejo para seguir nesse caminho.

No final de 2006 fui aprovada no vestibular para o curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), instituição na qual cursei minha graduação. Desde o início sempre estive muito atenta às questões da pesquisa acadêmica aliada à prática docente, tendo integrado um projeto de pesquisa e atuado como bolsista de iniciação à docência<sup>1</sup>. Antes de concluir minha graduação, fui aprovada em concurso público e convocada para assumir o cargo de professora regente na rede pública do Município do Rio de Janeiro. No período em que estive na Prefeitura (2010 – 2012), pude vivenciar na prática muitas questões que me inquietam até hoje. Essas indagações me estimularam a continuar investigando mais a fundo sobre as questões que atravessam o trabalho docente.

De 2010 até o presente ano tive a oportunidade de vivenciar o magistério em diversas modalidades e em diferentes espaços. Experimentei múltiplas realidades como professora substituta para os anos iniciais do Ensino Fundamental do Instituto

---

<sup>1</sup> Projeto de Iniciação à Docência: IncluEJA – Inclusão Digital na Educação de Jovens e Adultos (Parceria entre o EDAI e o Projeto de Extensão Universitária CAP-Social: Articulações e Redes no Rio Comprido), desenvolvido e supervisionado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Andrea da Paixão Fernandes.

de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - CAp UERJ (2010-2012); como mediadora à distância da disciplina “Educação de Jovens e Adultos” oferecida para alunos do 4º período da Faculdade de Educação da UERJ, pelo Consórcio CEDERJ (2011-2022); como formadora de supervisores do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC/MEC (2013); como professora regente de Educação Infantil para uma escola privada localizada na Zona Sul do Rio de Janeiro (2017-2020); como Técnica Universitária da Universidade do Estado do Rio de Janeiro desde 2012 e até mesmo como mediadora pedagógica da Especialização em Alfabetização, Leitura e Escrita, oferecida pela Faculdade de Educação da UERJ em parceria com a Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC/RJ (2022-2023).

Após 12 anos lecionando em diferentes modalidades e segmentos, e me constituindo diariamente como docente, pude perceber o crescimento de uma grande inquietação sobre as questões que atravessam a docência e, em especial, sobre as políticas curriculares. Sair de uma graduação e entrar em uma sala de aula para ensinar já traz diversas angústias e inseguranças, naturais a qualquer percurso inicial de uma profissão. Mas é no dia-a-dia, lecionando, analisando as potencialidades e dificuldades do ofício e percebendo que seu trabalho também sofre muitas interferências externas, inundadas com discursos que vão sendo construídos para tentar controlar ou monitorar seu fazer pedagógico, é que o sentimento de frustração pode acabar se sobressaindo aos demais.

Muitos podem ser os fatores que estão aliados a essa sensação, que evidentemente pode ser experimentada de maneira diferenciada por cada docente em diferentes regiões de nosso país. Mas, partindo de minha experiência, enquanto docente de escola pública localizada em zona de conflito no RJ, pude refletir sobre um dos fatores que me causaram sensações de frustração, assoberbamento e que fomentaram em mim diversos questionamentos. O fato de os professores serem expostos às práticas curriculares que estão baseadas em programas de metas para melhoria das notas dos estudantes - aferidas por avaliações estandardizadas - aliadas às situações cotidianas que muitas vezes não dominam ou que nunca imaginaram vivenciar, como a realidade violenta e até mesmo desumana de alguns estudantes e suas famílias, contribui para a sobrecarga e desestímulo profissional.

Nesta perspectiva, percebi em minha realidade (tanto na escola pública da cidade do Rio de Janeiro quanto na privada) professores voltados para um modelo que estimula a comparação de desempenhos, metas e avaliações. Assim, percebi que

alguns profissionais com quem convivi passaram a se isolar dentro de suas salas e muitas vezes deixaram de compartilhar ideias, ou, até mesmo, procurar apoio e escuta entre seus pares. Também, pude perceber, ainda que de forma velada, uma sensação de insegurança com o fazer pedagógico e de incerteza em como alcançar tudo que nos era apresentado e cobrado.

Essas minhas observações, e sentimentos que pude vivenciar, foram me inquietando a pesquisar e a buscar novas leituras sobre as questões que atravessam a docência. Estudos que pudessem me fazer compreender melhor como as políticas são construídas e como os discursos vão sendo articulados com a finalidade de produzir consensos e alcançar a hegemonia. Foi neste momento que decidi retomar meus estudos, me candidatando a uma vaga no Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd/UERJ), mais especificamente, na linha de pesquisa “Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura”, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosanne Evangelista Dias.

Através de meus estudos na área, viabilizados pelas aulas e leituras realizadas nas disciplinas que cursei durante o mestrado e das discussões realizadas no grupo de pesquisa “Política de Currículo e Docência”, fui percebendo que esses sentimentos que fui experimentando ao lado de tantos colegas de profissão está relacionado, por exemplo, ao sistema no qual estamos inseridos, que vincula o desempenho dos alunos à remuneração do professor ou à sua competência. Vinculado também aos discursos que vem ganhando consenso na sociedade, e conseqüentemente nas atuais políticas curriculares, que indicam que os professores não são bem formados e que, por isso, não sabem desempenhar satisfatoriamente suas funções e/ou produzir currículo (DIAS; FARIAS; SOUZA, 2017).

Atribui-se ao exposto a tentativa de fixação de um modelo profissional. Isto é, tem se tornado um consenso nas políticas curriculares (e não é de hoje) a necessidade de se traçar um “perfil” desejável de professor, e a intenção de regular suas condutas, interferindo em sua autonomia. Em prol da “qualidade” educacional também se justifica a pretensão de dar um destaque maior ao professor, colocando-o em uma posição de centralidade nas políticas, associando-o a figura de “agentes da mudança” (BORGES; PEIXOTO, 2017, p. 293). Dessa forma, este profissional é visto ao mesmo tempo como a causa e a solução dos problemas educacionais.

Esses discursos não são inovação nas mais recentes políticas curriculares. Ao longo dos últimos trinta anos pode-se observar que as políticas têm sido

(re)formuladas através de processos de negociação complexos (DIAS *et al*, 2012), que tentam hegemonizar interesses educacionais colocados em pauta por diferentes grupos que compõem as redes de governanças globais (MACEDO, 2019), sejam eles Organismos Internacionais, agências externas, *think tanks*, holdings educacionais, filantropias corporativas e familiares, por exemplo (BALL, 2020). Essas redes têm se mostrado cada vez mais dispostas a oferecer (rápidas) soluções para os “problemas” educacionais, reafirmando suas atuações ativas nas produções curriculares.

Na década de 1990 a preocupação com a profissionalização docente vinculada à formação e às condições de trabalho ganhou relevo. Também obteve espaço na produção de políticas educacionais para os países latino-americanos, articuladas por Organismos Internacionais, a necessidade de avaliar os docentes como forma de melhorar a qualidade educacional. Desse modo, hegemonizaram-se, tanto no cenário nacional como no internacional, os discursos que associam os problemas de aprendizado e da dita qualidade ao desempenho dos professores, à sua atuação e também à sua formação (DIAS; FARIAS; SOUZA, 2017). Essa visão intensificou, por exemplo, as políticas de responsabilização, com estruturação de incentivos financeiros em função de seu desempenho, colocando o docente na posição de responsável por melhorar a qualidade do ensino.

Desde o período citado, anteriormente, até a mais presente data, têm sido propagados nos documentos políticos e também veiculados pelas mídias sociais, discursos que tentam apontar a “ineficácia” das escolas. Esses discursos são frutos de intensos debates que circulam não só na mais alta cúpula dos governos, mas na sociedade civil em geral, inclusive dentro das academias e entre os próprios professores.

Como exemplo, destaco um documento político publicado, em 2006, pelo Comitê de Educação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Este Comitê publicou a versão em português do documento intitulado “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes”<sup>2</sup>. Nesta publicação aponta-se para emergência dos governos no desenvolvimento de políticas voltadas a esses profissionais, em nível internacional, com objetivo de melhorar as escolas, atendendo às novas expectativas sociais e econômicas. Nele indica-se que “os professores são fundamentais para os esforços e

---

<sup>2</sup> A leitura da versão completa está disponível em: <[https://read.oecd-ilibrary.org/education/professores-sao-importantes\\_9789264065529-pt#page1](https://read.oecd-ilibrary.org/education/professores-sao-importantes_9789264065529-pt#page1)>

de aprimoramento dessas instituições”, representando “(...) o recurso mais significativo das escolas” (OCDE, 2006, p.7).

Como exemplos dos discursos veiculados nas grandes mídias, evidencio quatro reportagens publicadas em diferentes anos. Em 15 de setembro de 2011 foi publicada pelo Jornal O Globo uma reportagem<sup>3</sup> que traz a afirmação de que a formação de professores é desvalorizada pelas Universidades. Segundo a avaliação de alguns especialistas, pesquisadores e organizações da sociedade civil haveria um consenso sobre a necessidade de se revisar os currículos dos cursos de pedagogia e de licenciaturas.

Em 22 de novembro de 2017 foi publicada no G1 (um portal de notícias mantido pelo Grupo Globo) uma matéria<sup>4</sup> sobre o que levaria uma escola a melhorar a qualidade do ensino. Entre a principal proposta de especialistas está oferta às escolas de indicadores de avaliação. Outro fator relacionado seria a formação dos docentes.

No dia 25 de junho de 2019 foi veiculado no “Jornal Nacional”, provavelmente o telejornal mais assistido em todo o Brasil, uma reportagem<sup>5</sup> sobre a falta de professores bem formados. A reportagem dá destaque a uma pesquisa sobre a educação básica no Brasil, que revela a deficiência de qualificação de professores do ensino público.

Em 28 de setembro de 2021 foi divulgada na Folha de São Paulo uma matéria<sup>6</sup> que faz referência sobre um *podcast*, que discute “como formar professores melhores”. Nesse debate, o Jornal traz especialistas - inclusive o reitor da Universidade de Lisboa, professor António Nóvoa - para apontar o que deveria mudar na formação inicial dos professores, como forma de “impactar a qualidade da educação no Brasil”.

Esses exemplos corroboram para a reflexão de como são articulados os discursos que tentam colocar sob suspeita a formação do professor e sua eficiência, vinculando essa “deficiência” ao problema da qualidade educacional. Com a hegemonização desses discursos, justifica-se a demanda por uma produção de um

---

<sup>3</sup> Essa reportagem está disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/formacao-de-professores-desvalorizada-pelas-universidades-avaliam-especialistas-2867057>>.

<sup>4</sup> A reportagem completa está disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/formacao-de-professores-desvalorizada-pelas-universidades-avaliam-especialistas-2867057>>.

<sup>5</sup> É possível realizar a leitura da reportagem na íntegra, através do site: <<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2019/06/25/anuario-da-educacao-basica-mostra-falta-de-professores-bem-preparados.ghtml>>

<sup>6</sup> Essa reportagem está disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/podcasts/2021/09/podcast-discute-como-formar-professores-melhores.shtml>>.

manual detalhado que possa orientar esse profissional, ou seja, de uma Base Comum, capaz de direcionar seu trabalho.

É válido ressaltar que as políticas não são produzidas de forma simples e linear, representando o interesse somente de um determinado grupo ou simplesmente do Estado. Muito pelo contrário, elas são constituídas por complexos processos de negociações. Isto é, elas são construídas em terreno antagônico, repleto de interesses diversos. Esses interesses se articulam com o objetivo de criar consensos, muitas vezes conflituosos<sup>7</sup> (MOUFFE, 2016), em prol de um discurso que se apresente como hegemônico, ainda que contingente e provisório (LACLAU; MOUFFE, 2015). É dentro dessa arena de disputas e a partir de cadeias de equivalências instáveis que foi produzida, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), refletindo uma luta política por significação (LOPES; MACEDO, 2011a).

Segundo Nilda Alves (2014), a ideia da construção de uma Base Nacional não representou uma novidade na década passada. Na verdade, essa é uma discussão que remonta aos anos 1980 e desde então tem sido significada de formas muito diversas. A redação original dos artigos 26 e 64 da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN), já indicava que tanto os currículos do ensino fundamental e médio quanto os da formação de professores deveriam seguir uma base nacional comum. Como podemos observar a seguir:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

[...]

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Após essa menção, ascende o debate sobre o que seria essa base. Muitas articulações foram feitas, por diferentes grupos interessados no assunto, na tentativa de produzir consensos para a implementação de um documento curricular nacional.

---

<sup>7</sup> Este conceito é apontado por Mouffe em seu livro "Sobre o Político", publicado no Brasil em 2015. Nesta obra, a autora ao refletir sobre a democracia, aponta que é possível haver a produção de um consenso conflituoso. Ou seja, é possível existir concordância sobre alguns valores, mas isso não excluiria o dissenso a respeito da interpretação destes mesmos valores (2015, p 121). As interpretações conflitantes constituem, dessa forma, o consenso.

Após muita articulação, nos anos finais da década de 1990, é publicado os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), trazendo consigo a implementação de um sistema de avaliação tanto de estudantes quanto de escolas, através de provas de caráter nacional (ALVES, 2014).

De acordo com Macedo (2014), é também na década de 1990 que as reformas de cunho neoliberal passam a ser implementadas, de diferentes formas, na Europa, Estados Unidos e América Latina, fomentadas pelo Banco Mundial e outros organismos internacionais. No Brasil, o caminho não foi muito diferente. Guardada as devidas peculiaridades, e por intermédio da articulação entre agentes públicos e privados, as políticas educacionais brasileiras começam a ser marcadas pelas “intervenções centralizadas no currículo, na avaliação e na formação de professores” (*Ibidem*, p. 1533). O discurso que passou a ser fomentado, ainda que não de forma unânime, é o de que a centralização curricular era forma de garantir a qualidade da educação.

Ainda segundo Macedo (2014), a discussão sobre uma base nacional comum reascende com grande força no final dos anos 2000, após a instituição do Programa Currículo em Movimento<sup>8</sup>, e ganha maior destaque após a publicação da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). A BNCC é mencionada como estratégia para o alcance das metas 02, 03, 07 e 15 do referido Plano. Como é possível constatar a seguir:

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

[...]

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

[...]

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.

[...]

15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a)

---

<sup>8</sup> O Programa Currículo em Movimento, segundo o MEC, foi instituído com o objetivo de buscar melhorar a qualidade da educação básica. Para alcançar tal objetivo este programa propõe o desenvolvimento de orientações curriculares para educação básica.

aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE. (BRASIL, 2014).

Dessa forma, diferentes grupos políticos públicos e privados intensificam suas redes de articulação e produção de demandas para tentar, mesmo que inseridos em uma arena de disputas e conflitos, hegemonizar sentidos que viabilizem a tal da educação de qualidade.

Durante o período de elaboração das versões da BNCC muitos embates foram travados, gerando um vasto debate no campo da educação. Mas estas articulações não foram feitas em um terreno livre de conflitos e antagonismos. Muitos foram os críticos que se apresentaram durante seu processo de elaboração. Dentre eles podemos destacar a atuação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), da Associação Nacional de Pós-Graduação e da Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Associação Brasileira de Currículo (ABdC).

Seguindo no caminho inverso ao dessas associações, o Movimento pela Base representou uma potente rede política que lutou para impulsionar a elaboração da BNCC. Desde 2013 essa “rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições”<sup>9</sup> tem se dedicado a observar a qualidade da elaboração e implementação do documento. Esse Movimento reúne apoio de grandes instituições como, por exemplo, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, além de representantes governamentais, como a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSEd). Essa rede teve não só uma significativa atuação durante o processo de construção como vem atuando com engajamento para colocar em marcha a BNCC.

Após muitas versões (BRASIL, 2015, 2016), o documento final da Base foi efetivamente homologado em 2018, definindo então um conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo do seu percurso educacional na Educação Básica (BRASIL, 2018). Este documento apresenta a pretensão de nortear a produção curricular dos sistemas escolares de todo o país, pautando-se em competências e habilidades. Nas primeiras linhas de sua apresentação o documento já evidencia a hegemonização do discurso sobre a busca

---

<sup>9</sup> Definição reproduzida pelo próprio Movimento em seu site: <<https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>>. Acessado em 22 de janeiro de 2022.

da educação de qualidade, afirmando ser a peça central para alcançá-la, como podemos constatar: “A aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente, e a BNCC é uma peça central nessa direção” (*Ibidem*, p. 5). Além disso, admite sua influência tanto na formação inicial e, continuada de professores, quanto na produção de materiais e nas avaliações nacionais.

Considerando todo o processo de sua articulação e os sentidos hegemônicos em favor de uma educação de qualidade, podemos indicar que “está em curso a construção de uma nova arquitetura de regulação” relacionada “à possibilidade de controle do que será ensinado e aprendido” (MACEDO, 2014, p. 1549). Se refletirmos sobre a questão da docência, evidencia-se um discurso de que a formação dos professores precisa ser revista e vinculada aos conteúdos que deverão ser ensinados.

É partindo deste ponto que justifico a relevância de minha pesquisa. Assumo sua maior complexidade ao reconhecer que a produção desta política ainda se encontra em desenvolvimento. Apesar disso, entendo que fazer ponderações sobre essas questões é uma forma de contribuir com os estudos do campo. Ademais, entendo que esta é uma forma de intensificar os debates sobre os sentidos que estão sendo produzidos sobre e para a docência, refletindo sobre os discursos que tentam ser hegemônicos nas políticas.

Nesta pesquisa tento operar com a lógica pós-estruturalista. Afirmo que é uma tentativa, pois é necessário um estudo que se aprofunde ao longo dos anos para que seja possível desenvolver um trabalho intrinsecamente pós-estrutural. Dessa forma, considerando o tempo curto para a produção de uma dissertação e todas as limitações naturais desse pequeno espaço de tempo, reconheço que tento operar, mesmo que de forma introdutória, com a lógica pós-estruturalista ao me ancorar em obras e estudos da Teoria de Discurso de Laclau e Mouffe (2015), além de outras obras desses autores (LACLAU, 1990, 1993, 2011, 2013; MOUFFE, 2015, 2016), bem como nos pesquisadores e especialistas em suas obras, como os professores Daniel de Mendonça (2009, 2010, 2012, 2014, 2015, 2020) e Joanildo Burity (1998, 2014) e autores do campo do currículo que tem colaborado na produção de análises na dimensão discursiva, como Alice Lopes (2015b, 2017), Alice Lopes; Frédéric Vandenberghe; Kathya Araujo (2015), Elizabeth Macedo (2016a, 2016b, 2018, 2019), Rosanne Dias (2017, 2021a), Márcia Betania Oliveira (2018). A Teoria do Discurso apresenta-se como uma potente “ferramenta de compreensão do social”

(MENDONÇA, 2012, p. 153) e, por isso, sua relevância como aporte teórico-metodológico da pesquisa proposta.

Além disso, procuro articular as contribuições das redes de políticas de Ball (2020) para analisar, no andamento da atual política curricular (BNCC), os discursos que tentam controlar a ação docente. Assumo, dessa forma, a tentativa de ampliar a compreensão da política como algo que não é produzido somente pela figura do Estado, mas por processos complexos que envolvem novas redes de políticas globais (BALL, 2020), compostas por diferentes atores e que articulam seus mais diversos interesses. Essas redes “constituem uma nova forma de governança, embora não de uma forma única e coerente, e colocam em jogo, no processo de políticas, novas fontes de autoridade” (BALL, 2020, p. 34).

Ressalto ainda as publicações de produções acadêmicas consistentes e relevantes sobre as políticas de currículo como processo de significação, que contribuem para fundamentar as questões que serão trabalhadas nesta pesquisa. Aspectos que problematizam a centralização curricular; normatividade; formação de professores; sentidos da docência, tentativas de controle de seu trabalho e da fixação de uma identidade docente têm sido levantados e estudados por importantes pesquisadores da área de educação como: Alice Casimiro Lopes (2012, 2013, 2015a, 2015b, 2017), Elizabeth Macedo (2013, 2014, 2016a, 2016b, 2018, 2019), Geniana Santos; Veronica Borges; Alice Lopes (2019), Marcia Betania de Oliveira (2018; 2021), Maria Isabel Ortigão; Talita Pereira (2016) Rita de Cássia Frangella (2020; 2021), Rosanne Evangelista Dias (2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2021a, 2021b), Veronica Borges de Oliveira (2015; 2016; 2020a; 2020b), Veronica Borges; Viviane Peixoto (2017), Verônica Borges de Oliveira; Ana Paula de Jesus (2020), Garcia, Hypólito e Vieira (2005) e Myriam Southwell (2008, 2022).

A presente pesquisa tem como objetivo interpretar os discursos que almejam alcançar a hegemonia e que têm tentado controlar a (form)ação docente. Para tal, têm-se mostrado relevante aprofundar a pesquisa pautando-se nos seguintes objetivos específicos: a) identificar os possíveis mecanismos para o controle e regulação da atuação do professor e da gestão do currículo; b) analisar como a constituição de redes políticas atuam na articulação para fixar sentidos sobre e para a docência; e, c) destacar as diferentes significações sobre a atuação docente em disputa nas políticas de currículo pós-BNCC.

Na análise empírica, procuro dar destaque para os discursos produzidos pelo Movimento pela Base (MPB), que se mostrou uma potente rede política, que atuou durante o processo de articulação (e aprovação) da BNCC e que não vem medindo esforços para dar andamento à política em curso. O recorte temporal escolhido foi do período após a aprovação da versão final da BNCC, em 2018, até meados de 2023. Como material empírico utilizei a BNCC – Educação Básica (BRASIL, 2018), os Relatórios Anuais do Movimento pela Base (MOVIMENTO PELA BASE, 2021a e 2022a), o documento “Critérios da formação continuada para os referenciais curriculares alinhados à BNCC” (MOVIMENTO PELA BASE, 2019a), bem como os “Relatórios de Avaliação e Monitoramento da Implementação da BNCC - EI/EF (BRASIL, 2021, 2022b).

Em minha análise, estes documentos apresentam uma tentativa de controle da ação docente, bem como a inferência de padronização do trabalho e formação desses profissionais, com a justificativa de ser esse um fator importante para o alcance da educação de qualidade e com equidade.

No que se refere ao texto da dissertação, sua organização se deu em 3 capítulos, acrescidos da introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo proponho uma reflexão sobre as produções discursivas que têm sido construídas em prol da centralização curricular e a docência. Para tal, apresento as articulações de demandas feitas nos últimos anos para a efetivação do projeto que versa sobre uma base nacional comum curricular. Argumento sobre o significante “qualidade” e sua relação com os discursos em prol da centralização curricular e da avaliação de desempenho, destacando a importância de problematizarmos a normatividade das políticas de currículo, que tentam normatizar o currículo e, por meio dele, o conhecimento (LOPES, 2015). Neste capítulo, também procuro trazer para o debate algumas possíveis reverberações dessa centralização para a docência, tanto em sua ação quanto em sua formação.

No segundo capítulo, proponho uma discussão sobre os percursos investigativos que me auxiliaram na análise empírica, dando destaque às contribuições para pesquisa da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015). Neste sentido, procuro apresentar os principais conceitos dessa teoria e que, ao serem incorporados nos estudos de renomados pesquisadores da educação e também da ciência política, como: Lopes (2013); Lopes e Macedo (2011a); Lopes e Mendonça (2013, 2015); Lopes, Mendonça e Burity (2015), Macedo (2013, 2016b,

2018); Soares e Dias (2012); Soares (2021); Mendonça (2009, 2010, 2012, 2014, 2020) e Nascimento (2020), tanto auxiliaram na análise dos documentos selecionados, bem como no entendimento da política como prática discursiva. Para isso, procuro apresentar ao leitor algumas categorias analíticas desenvolvidas através das noções de discurso e da centralidade do poder, constitutivos das relações sociais, tais quais: antagonismo, articulação, demandas, hegemonia, significantes vazios e pontos nodais.

Ainda no segundo capítulo, trago para o debate as contribuições das redes de políticas globais e de governança feitas por Stephen J. Ball (2020). Nesse estudo, Ball discute a interferência e disseminação de soluções do setor privado, realizado pelos empreendedores em educação e pelos novos negócios globais voltados para o campo educacional (*edu-business*), aos problemas vividos pela educação pública.

No terceiro, e último capítulo, procuro apresentar, através de análise empírica, as articulações discursivas que têm tentado, de alguma forma, controlar tanto a gestão curricular quanto à docência, destacando as ações, especialmente, do Movimento pela Base. Procuro também interpretar os discursos produzidos por essa rede, que almejam alcançar a hegemonia e que têm sido construídos através de uma ampla rede de articulação, que vem produzindo demandas e consensos, além de tentarem fixar sentidos para (form)ação docente.

Por fim, apresento algumas considerações, que apesar de finalizarem este trabalho, não encerram a discussão. Na verdade, são apontamentos que tentam ampliar o debate no campo e apresentam projeções futuras de outras pesquisas. Para tal, reflito sobre as fronteiras cada vez mais borradas entre o público e privado nas atuais relações políticas. Aponto que a rede que compõe o Movimento pela Base não mira suas estratégias em um único projeto, mas que direciona, inclusive, suas articulações em favor de políticas voltadas à docência. Além disso, procuro problematizar as tentativas de controle articuladas na política em curso, apontando que essas são tentativas frustradas, pois acabam por minimizar as subversões possíveis, os escapes, as decisões tomadas no terreno do indecível e as novas significações que são feitas desses currículos.

## 1 PRODUÇÕES DISCURSIVAS SOBRE A CENTRALIZAÇÃO CURRICULAR E A DOCÊNCIA

Neste capítulo, procuro apresentar uma reflexão sobre as produções discursivas que têm sido construídas em prol da centralização curricular e da docência. Para tal, apresento as articulações de demandas feitas nos últimos anos para a efetivação da BNCC; argumento que o significante “qualidade” tem sido utilizado em discursos que defendem a centralização curricular e a avaliação de desempenho; aponto algumas possíveis reverberações dessa centralização para a docência, tanto em sua ação quanto em sua formação.

### 1.1 Demandas sobre uma base comum nacional

Como já apresentado na introdução desta pesquisa, as demandas em prol de um currículo único nacional não surgiram somente durante os anos de 2014 a 2018<sup>10</sup>, período de intensa discussão sobre a Base. Destituo-me da pretensão de indicar um momento que poderia representar a origem para a intensa rede de articulação dessas demandas, mas procuro destacar os momentos em que essa rede parece ter mostrado grande força. Segundo diversos autores do campo do currículo, entre eles ALVES (2014, 2017); MACEDO (2014, 2016a); LOPES (2015a; 2015b; 2017), esses movimentos articulatórios contribuíram para colocar em marcha possibilidades para o desenvolvimento de um currículo comum nacional.

A discussão em torno de uma base comum de caráter nacional, como bem aponta Nilda Alves<sup>11</sup> (2014, 2017), remonta possivelmente ao final da década de 1970 e início dos anos 1980 e, desde então, tem representado a luta política de diferentes grupos que procuram fixar sentidos (que pretendem ser) hegemônicos na produção curricular. Além disso, a questão de uma Base Nacional foi significada das mais

---

<sup>10</sup> Período de discussão sobre as três versões da BNCC.

<sup>11</sup> Em artigo publicado pela Revista E-curriculum, em 2014, Nilda Alves tece um histórico sobre base nacional comum, desde os primeiros movimentos em que ela representava uma utopia, segundo sua visão, até a sua aprovação em lei. O artigo pode ser lido na íntegra, através do link: <<https://www.redalyc.org/pdf/766/76632904003.pdf>>

diversas formas, tanto nos documentos políticos produzidos, desde então, quanto nos movimentos e discussões que envolveram órgãos públicos, privados e a sociedade civil.

No início dos anos 1980, em um contexto de enfraquecimento do regime militar, que vivia seus últimos momentos, o então Ministério da Educação e Cultura (MEC) promoveu um movimento nacional, que envolvia escolas normais e universidades, para fomentar uma ampla discussão (nos estados, universidades e secretarias estaduais) sobre a formação de professores, através de Seminários Regionais de Reformulação dos Cursos de Recursos Humanos para a Educação (ALVES, 2014). Em 1983 realizou-se o I Encontro Nacional, na cidade de Belo Horizonte, que culminaria na “produção de um documento com uma proposta articulada sobre a questão” (ALVES, 2014, p. 1469) e que contrariava as tentativas de condução oficial.

O referido documento, que tecia uma ampla análise sobre a situação da educação brasileira na época e propunha mudanças em todos os níveis do sistema de ensino, foi elaborado em um contexto de forte tensão entre educadores e representantes do poder educacional instituído. Apesar da proposta não ter sido levada em frente pelo Ministério, o movimento resultou na criação da Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores (CONARCFE), que tinha como objetivo dar continuidade ao processo de discussão sobre a reformulação dos cursos de formação de professores e também de acompanhar as ações do MEC. Em 1990 a Comissão veio a se transformar na atual Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Ainda de acordo com a autora (ALVES, 2014), o motivo para o documento não ter sido assumido pelo MEC se deu também pela discordância de visões sobre uma Base Comum Nacional (BCN) para formação de professores. Enquanto o Ministério aspirava por uma proposta nacional que respeitasse uma série de determinações (já estabelecidas por eles antes do Encontro) e se apresentasse como obrigatória para todo o país, o documento produzido pelas universidades e escolas normais pautava-se em “um movimento constante de discussões nacionais a partir da criação de propostas locais” (ALVES, 2014, p. 1470).

Ou seja, uma proposta que surgiria a partir das mais variadas vivências locais e que seriam debatidas em reuniões nacionais, sem estar pautada em um modelo predeterminado *a priori*. Segundo Alves (2017, p. 6):

a possibilidade de vir a ser *nacional* só ocorreria após o surgimento de ideias *comuns* a partir dos debates em torno dessas diversas experiências necessárias, em sua diversidade, e do estabelecimento de ideias, em comum, acerca do que é possível na formação (grifos da autora).

Essa ideia, inicialmente considerada por Alves (2014) como uma “utopia”, pode ser percebida em alguns trechos do documento final do I Encontro Nacional (ANFOPE, 1983), evidenciando o conceito de Base colocado em pauta pelos educadores:

- I) Quanto aos cursos de formação de educadores, as instituições deverão ter liberdade para propor e desenvolver experiências pedagógicas a partir de uma base comum nacional. (...)
- K) A base comum nacional dos Cursos de Formação de Educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica da formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental.
- L) Todas as licenciaturas (Pedagogia e demais Licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador (ANFOPE, 1983).

No supracitado documento, é possível perceber que o conceito de uma base comum nacional foi sendo defendida mais pela negação, ou seja, pelo o que ela não deveria representar, do que pela afirmação. O sentido que procurou ser fixado se aproximou de um princípio que deveria orientar a organização dos cursos de formação de professores em nosso país.

A partir de então, as discussões sobre o que (e como) seria uma base nacional foram intensificadas pela CONARCFE e, a partir da década de 1990, pela ANFOPE. Nos documentos finais dos demais Encontros Nacionais<sup>12</sup> foram registrados os impasses que permearam as questões conceituais sobre a BNC para formação de professores, revelando as conotações diferenciadas que ela foi ganhando ao longo do tempo, inclusive, entre os próprios educadores participantes dos encontros.

Até aqui, o que podemos perceber é que, ainda que a Base Nacional se apresentasse como uma mera ideia (para os cursos de formação de professores), seu processo de significação já era entendido e articulado de forma diferente pelos atores sociais envolvidos, órgão público e sociedade civil (docentes e discentes).

Com o fim da ditadura militar e a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB), de 1988, fez-se necessária a elaboração de uma LDB compatível com os princípios e valores da nova Carta Republicana. O movimento para a construção de uma legislação atualizada já era uma demanda articulada há algum

---

<sup>12</sup> No site da ANFOPE é possível ter acesso aos documentos finais de todos os encontros realizados, disponível em: <<https://www.anfope.org.br/documentos-finais/>>.

tempo, mas foi entre a segunda metade da década de 1980 e a primeira metade dos anos 1990, que se articulou um intenso debate nos movimentos sociais e no Congresso Nacional para definir a nova LDB<sup>13</sup>. E é aí que Alves (2017) reafirma a força do movimento iniciado pela CONARCFE e, posteriormente, pela ANFOPE na formulação da ideia de base comum nacional para a formação de profissionais da educação.

É importante destacar que nesse período, de redemocratização, as discussões sobre as desigualdades sociais e educacionais ganham ainda mais relevo (MACEDO, 2016a). A fecunda mobilização de diferentes sujeitos, entidades e movimentos sociais interessados em pensar os rumos da educação no país levou a intensa produção de políticas educacionais, que tensionaram e disputaram sentidos em torno da hegemonia de seus projetos. Questões como condições de acesso e de permanência ao sistema de ensino, principalmente em regiões com maior concentração de pobreza, além da qualidade educacional, embasaram os discursos em defesa da construção de uma base que fosse comum a todo território brasileiro. De acordo com essa concepção, defendida por diferentes atores sociais, seria possível reduzir as assimetrias nos sistemas de ensino, através de um currículo com conteúdos mínimos que pudesse garantir o acesso ao conhecimento básico de todos os alunos (MACEDO, 2016a).

Nesse contexto de disputas e articulações, em 20 de dezembro de 1996, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, a demanda por uma base nacional comum é efetivamente consolidada e publicada em um documento político. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases “se cunhou a expressão Base Nacional Comum que foi indicada como necessária para o Ensino Básico (Art. 26)” (ALVES, 2014, p. 1472), além da manutenção da expressão Base Comum Nacional para a formação de professores (Art. 64).

Segundo documento final do XVIII Encontro Nacional da ANFOPE (2016, p. 8), a aprovação da LDB,

um projeto afinado com as políticas neoliberais em curso no Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), não contemplou os anseios das entidades do campo educacional e de grande parte de educadores brasileiros do campo progressista.

---

<sup>13</sup> Para entender melhor sobre o contexto conflituoso que envolveu a aprovação da LDB, consultar o artigo de Nilda Alves, disponível no site: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qcCz9xPVpV5gb6dWSwSfYSg/?lang=pt&format=pdf>.

De acordo com Elizabeth Macedo (2014), “as articulações políticas que levaram à menção da base nacional comum na LDB seguiram produzindo outras normatizações” (p.1532). Deste momento em diante, tivemos a produção de diversos textos políticos em que a demanda por uma base nacional comum curricular seguiu sendo anunciada.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, foram publicados dentro desse contexto conflituoso e de intensa disputa, desagradando os movimentos e as entidades da área da educação, que prontamente se colocaram em posição contrária. Segundo alguns pesquisadores, como Antônio Flavio Moreira, o processo de elaboração dos Parâmetros foi autoritário e verticalizado, desconsiderando a participação da comunidade educacional (LOPES; MACEDO, 2011a). Logo em seguida, também foram publicadas as Resoluções nº 2, de 07 abril de 1998 e nº 3, de 26 junho de 1998, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente. Segundo Macedo (2014), esses documentos revelaram a forte influência do Banco Mundial e das agências internacionais nas políticas (educacionais) nacionais.

Além disso, Macedo (2014) aponta que o debate em torno da aprovação dos PCNs evidenciou o contexto que marcou os anos 1990, o de importação das reformas de cunho neoliberal que estavam a todo vapor em países da Europa, América Latina e também nos Estados Unidos (guardada as devidas particularidades, características e história de cada país). No Brasil, os Parâmetros revelaram a tentativa de hegemonização de um discurso em favor da padronização curricular, além da implementação de um sistema de avaliação voltado para estudantes, professores e escolas, através de provas que seriam aplicadas em escala nacional.

Elizabeth Macedo ainda indica, em seu artigo a Revista *e-Curriculum*, que:

Os blocos econômicos que se desenhavam em regiões da América Latina (e que já davam resultados na Europa) também produziam demandas por padronizações curriculares com vistas à facilitação do trânsito entre os diferentes países. O plano trienal para o setor educação do Mercosul, datado de 1992, explicitava, entre seus objetivos, “a compatibilização e harmonização dos sistemas educativos” dos países participantes. Nos planos posteriores, as ações se concentraram nos níveis técnico, de graduação e pós-graduação — de modo a criar mecanismos para facilitar o exercício profissional nos diferentes países —, no ensino das línguas, da história e da geografia do bloco. Ainda que a compatibilização tenha se dado mais em termos de correspondência ano a ano, em meados dos anos 1990, mais ou menos ao mesmo tempo, os países propunham bases curriculares nacionais que facilitariam essa correspondência (MACEDO, 2014, p. 1533).

As discussões sobre propostas de currículos nacionais, de centralização curricular, de bases e núcleos centrais estavam a todo vapor pelo mundo, durante a década de 1990. Em nosso país esses debates também foram articulados por agentes sociais que ganhavam cada vez mais destaque e espaço nas discussões sobre políticas educacionais, os atores do setor privado (MACEDO, 2014). São movimentos, fundações, empresas, empreendimentos sociais e filantrópicos que até hoje buscam interferir nas políticas públicas para a educação, evidenciando seus interesses em obter maior controle sobre as reformas educacionais e, principalmente, sobre os currículos.

Com o passar dos anos as demandas pela centralização curricular continuaram em plena articulação, levantando sua necessidade na defesa da qualidade educacional. Nos anos 2000 “a defesa de diretrizes curriculares nacionais e de bases comuns para o currículo foi retomada” (*Ibidem*, p. 1534). Em 2009 é lançado pelo MEC o Programa Currículo em Movimento. Este programa, segundo o próprio Ministério, foi instituído com a finalidade de melhorar a qualidade da educação básica. Para isso, propunha o desenvolvimento de orientações curriculares para a educação básica no Brasil. Isto é, uma base curricular comum<sup>14</sup>. Já, em 2010, com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas, é publicada a Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010, definindo as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs).

Seguindo na mesma esteira, em 2014 é publicado o Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>15</sup> para o período 2014-2024, representando entre outros, o interesse de alguns grupos que defendiam o discurso de que a criação de uma base nacional comum seria uma forma de dar qualidade à educação brasileira. O referido documento dá destaque para a criação de uma base nacional comum curricular, relacionando-a à 4 metas das 20. Essas metas, e suas respectivas estratégias versam sobre a universalização do ensino (metas 2 e 3), avaliação (meta 7) e formação de professores (meta 15).

Sua publicação foi criticada por diversas entidades educacionais como ANPEd, CEDES, ANFOPE, Associação Brasileira de Currículo (ABdC). Elas indicavam a falta

---

<sup>14</sup> Os objetivos específicos do programa, bem como sua estrutura organizacional, podem ser consultados no site do MEC, disponível através do link:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13450&Itemid=937](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13450&Itemid=937)>

<sup>15</sup> Aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

de referência às diretrizes curriculares existentes, além da falta de discussão sobre a sua construção. Segundo Alves (2017), a implementação “precipitada” do Plano refletia a forte interferência de fundações privadas na implantação de “um sistema unificado de ensino que lhes permitisse ampliar o processo de *apostilagem*” (*Ibidem*, p. 9), abrindo o campo para venda de materiais didáticos, planos de aula e cursos voltado para professores e diretores das secretarias municipais e estaduais de educação.

O PNE foi o documento político que veio consolidar a proposta de instituição de uma base nacional comum. A partir dele, as discussões para construção do documento legal foram intensificadas e as disputas de diversos atores sociais entraram em fortes tensionamentos. No mesmo ano da aprovação do PNE, o Conselho Nacional de Educação (CNE) constituiu uma Comissão Bicameral para dar início ao processo de discussão sobre a BNCC, convocando a sociedade civil para participar das discussões.

Vale mencionar que o Conselho Nacional de Educação (CNE) foi instituído em 24 de novembro de 1995, através da Lei federal nº 9.131/1995, com a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação. A referida lei define que o Conselho possui como função o assessoramento do MEC, além de possuir atribuições normativas, deliberativas que assegurem a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional. Composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, o Conselho deve ter representantes de diferentes segmentos da área da educação e de todas as regiões do país, devendo sempre ser constituído de forma democrática e plural. A escolha e nomeação dos doze conselheiros que compõem o CNE é feita pelo Presidente da República, incidindo sempre sobre brasileiros de reputação ilibada, que tenham prestado serviços relevantes à educação, à ciência e à cultura. O Presidente escolhe e nomeia os conselheiros a partir da indicação de listas elaboradas para cada Câmara, mediante consulta a entidades de sociedade civil, que congreguem (para Câmara da Educação Básica) docentes, dirigentes de instituições de ensino e os Secretários de Educação dos Municípios, dos Estados e do Distrito Federal. Já para Câmara de Educação Superior a consulta envolverá as indicações que reúnam os reitores de universidades, diretores de instituições isoladas, os docentes, os estudantes e segmentos representativos da comunidade científica.

Márcia Ângela Aguiar (2018) descreve como foi o processo histórico de constituição das 3 versões da BNCC. Nesse texto, a autora e conselheira (à época) do CNE, faz uma síntese das tensões e disputas que marcaram a aprovação da BNCC pelo referido Conselho. Segundo ela, em 2015 o MEC deu início aos estudos de preparação de um documento sobre a Base, reunindo diversos profissionais da educação básica e do ensino superior. Este documento resultou na primeira versão da BNCC, divulgada em 16 de setembro de 2015. Após, aproximadamente, cinco meses disponível em consulta pública, o texto recebeu contribuições de diversas pessoas, incluindo instituições, pareceristas estrangeiros e brasileiros, além de acadêmicos e associações científicas, resultando na publicação de sua segunda versão, em 3 de maio de 2016.

Esta versão foi submetida a discussão entre educadores, gestores e especialistas em seminários que foram organizados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSEd). Segundo Aguiar (2018), estes atores sociais elaboraram um relatório com todas as contribuições provenientes dos seminários realizados e encaminharam ao Comitê Gestor do MEC. O Comitê elaborou a revisão e encaminhou a terceira versão da BNCC para o CNE, deixando de fora, nesta versão, o Ensino Médio<sup>16</sup>. De forma acelerada, a terceira versão foi alterada e assinada pelo Ministro da Educação em 20 de dezembro de 2017 e homologada no início de 2018.

Aqui vale mencionar que Universidades, entidades e associações acadêmicas, além de muitas outras que participavam do Fórum Nacional de Educação, questionaram desde o início a centralização curricular, imposta por uma base nacional, assim como a forma de condução do processo de discussão. Ainda que não concordassem (integralmente ou parcialmente) com o que estava em pauta de discussão, essas entidades estiveram presentes durante a articulação das propostas da BNCC, fazendo apontamentos, contribuindo para a evolução da discussão e acompanhando criticamente esse processo de produção. Se a segunda versão da Base representou, de alguma forma, um avanço ao considerar a participação expressiva de parte da sociedade civil, a terceira versão foi alvo intenso de críticas ao desconsiderar diversos aspectos e apontamentos realizados durante o processo de

---

<sup>16</sup> A versão da BNCC para o Ensino Médio foi homologada pelo Ministro de Educação somente em 14 de dezembro de 2018.

discussão da versão anterior, privilegiando, em minha visão, os interessados na padronização do ensino.

Logo em seguida, é publicada em Diário Oficial da União a Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, que instituiu o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC. Este programa, de abrangência nacional, oferece apoio às secretarias estaduais e municipais de educação tanto no processo de revisão quanto na elaboração e implementação dos currículos que devem ser alinhados à BNCC. Em minha análise, ele também reafirma a intencionalidade da centralização curricular, do monitoramento de metas/resultados e da padronização da formação dos professores.

É ainda em 2018, após homologação da BNCC, que o MEC encaminha ao CNE uma proposta para constituição de uma Base Nacional Comum voltada para a formação de professores da Educação Básica (BRASIL, 2018). Com o propósito de fixar novos sentidos (ou resgatar antigos) para a formação de professores e opor-se à Resolução nº 2/2015, é aprovado no final de 2019 o Parecer CNE/CP nº 22/2019. De acordo com Dias (2021), a toque de caixa o documento com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) foi homologado pelo MEC, com a ausência de um amplo debate público e ignorando as posições contrárias das entidades representativas do campo educacional. No ano seguinte foram aprovadas as Diretrizes para formação continuada (BNC- Formação Continuada)<sup>17</sup> através do Parecer CNE/CP nº 14/2020.

Essas diretrizes, tanto a que se refere a formação inicial quanto a de formação continuada, representam, conforme apontado por Dias (2021), o forte alinhamento da formação dos professores à BNCC, bem como a regulação da docência. Compactuando com uma lógica que tenta controlar o trabalho docente, os documentos defendem que a centralidade do processo de ensino e de aprendizagem está nos resultados de desempenho dos alunos da educação básica associada à regulação da formação e do exercício do magistério.

Durante todo esse período de articulação de demandas que culminaria na produção de um texto hegemônico que definisse a BNCC (além do Pro-BNCC, da BNC-Formação e BNC- Formação Continuada) muitos embates foram travados.

---

<sup>17</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

Diferentes atores sociais estiveram presentes nesse amplo processo de articulação se posicionando a favor ou contra a BNCC.

Segundo Lopes (2017), em defesa da Base é possível apontar: a Fundação Lemann, o Instituto Natura, o Banco Itaú, a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Victor Civita, o Instituto Unibanco, Amigos da Escola, o Movimento Todos pela Educação e o Movimento pela Base. Os “sujeitos políticos públicos” (MACEDO, 2014, p. 1537) também deram sua contribuição em defesa de uma Base, como foi o caso do CONSEd, da UNDIME, do Centro de Alfabetização de Leitura e Escrita (Ceale/ UFMG), e da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), além de “importantes lideranças acadêmicas no âmbito educacional” (LOPES, 2017, p. 112).

Mas estas articulações não foram feitas em um terreno livre de conflitos. Ainda de acordo com Lopes (2017), do lado dos críticos à ideia da BNCC podemos destacar a atuação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), da Associação Nacional de Pós-Graduação e da Pesquisa em Educação (ANPEd), da Associação Brasileira de Currículo (ABdC) e da Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de Ciências (ABRAPEC), por exemplo. Importantes curriculistas como Elizabeth Macedo (2014, 2016a) e Alice Lopes (2015a, 2015b 2017), no campo pós-estrutural, e outros pesquisadores também publicaram artigos e dossiês criticando contundentemente a proposta da BNCC, como é possível observar na publicação de Dossiês promovidos pela ABdC, em seu site<sup>18</sup>.

Assim sendo, o projeto de uma base comum nacional foi sendo construído ao longo de quase quarenta anos e, independente de governos ou partidos políticos que transitaram pelo poder durante todo esse período, o que percebemos é que seu processo de significação foi sendo disputado e articulado por diferentes atores sociais. Essa proposta curricular, assim como todas as outras, é proveniente de uma prática discursiva, de decisões que são frutos de articulações de diferentes demandas e que produzem a política. Esta não possui um centro de poder único, uma estrutura que seja capaz de defini-la, mas é fruto de um complexo de jogo de linguagem e de significação que acaba por hegemonizá-la.

A BNCC hegemoniza, então, discursos que defendem um projeto que procura interferir não só nos conhecimentos que serão selecionados e validados para todos

---

<sup>18</sup> Disponível em: <[https://abdc Currículo.com.br/?page\\_id=820](https://abdc Currículo.com.br/?page_id=820)>.

os estudantes brasileiros, como também na atuação e formação docente. Afinal o próprio texto da BNCC afirma que:

além dos currículos, **influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais** que serão revistos à luz do texto homologado da Base (BRASIL, 2018, p.5, grifo próprio).

Identifica-se, dessa forma, um “movimento mais amplo que tenta normatizar o currículo e, por meio dele, o conhecimento, de forma a orientar um dado projeto de sociedade” (LOPES, 2015a, p.118). Uma forma de prescrever o que deve ser feito e também de manter o controle sobre o que se tem ensinado.

Em favor de um discurso que se apresente na defesa da melhoria da qualidade educacional, hegemoniza-se uma política que defende a uniformização curricular, para um país tão grande e diverso como o Brasil. Ademais, valorizam-se avaliações de larga escala com a finalidade de controlar e medir o que se aprende e como se ensina, regulando dessa forma a autonomia docente e sua formação e, até mesmo, contribuindo para a responsabilização docente, ainda que de forma subjetiva.

## **1.2 O significativo qualidade e sua relação com os discursos em prol da centralização curricular e da avaliação de desempenho**

Os discursos sobre a necessidade de um currículo único, central, que vêm circulando durante todos esses anos, geralmente se apresentam ancorados no apontamento de uma crise educacional, da “ineficácia das escolas” ou na falta de qualidade da educação. A questão da qualidade, inclusive, passa a ser um ponto central, defendida por todos. Certamente, um consenso entre governos e a sociedade civil. Afinal, quem se colocaria contra uma educação de qualidade?

Se refletirmos sobre o que significa o termo “qualidade” perceberemos que muito do que há por trás de seu sentido passa por uma lógica mercadológica, pautada pela competitividade e pela busca da eficiência. Não é de se estranhar que esse termo seja utilizado para justificar as reformulações curriculares e a centralidade da avaliação escolar nas políticas educacionais, principalmente a partir dos anos 1990.

Porém, em caráter meramente reflexivo, é importante pensarmos que “qualidade” seria essa? Destinada a quem?

Neste sentido, argumento, concordando com Lopes (2012), Matheus e Lopes (2014), Macedo (2013, 2014, 2016b) entre outros autores do campo que já discutiram proficuamente o assunto, que o termo “qualidade” representa um significante vazio, que lutas (que pretendem ser) hegemônicas tentam a todo momento preencher. Para isso, articulam-se demandas<sup>19</sup> que vão tentar justificar ações que procurem “resolver” o problema da dita qualidade.

Concordando com as referidas autoras, atribuo ao referido termo a categoria de significante vazio, justamente por ele representar um elemento central na disputa por um projeto hegemônico. A noção de significante vazio é muito explorada pelo teórico político Ernesto Laclau (2011, 2013). Ele nos explica que um significante vazio é vazio por excelência, pois se encontra no limite do processo de significação. Ou seja, por mais que se tente fixar sentidos sempre será possível atribuir tantos outros mais. E isso só se torna possível pela sua falta.

Ainda segundo o autor, os significantes vazios se referem à falta constitutiva e à impossibilidade de uma representação totalizadora. Oliveira e Frangella (2017) contribuem nesse debate afirmando que:

*esse objeto impossível, que resulta de uma unidade ausente, requer meios para uma representação adequada. Diante disso, várias forças políticas, a partir de seus objetivos distintos, competem para efetuar o preenchimento dessa falta. Tal preenchimento é o que constitui a função da hegemonia (p. 87, grifos das autoras).*

Matheus e Lopes (2014) desenvolvem ainda mais esse aspecto, afirmando que:

São tantas as demandas sociais em relação ao que vem a ser qualidade da educação, desde aquelas sintonizadas com as condições socioeconômicas de vida até as relações interpessoais nos lugares de trabalho, que a qualidade se esvazia de significado. É por meio desse vazio, nunca completo, sempre tendencialmente vazio, que a expressão qualidade da educação se torna capaz de aglutinar diferentes demandas e constituir diferentes sujeitos que atuam em seu nome, contrapondo-se a uma ideia de escola sem qualidade. Não se atribui aqui um sentido de negatividade ao esvaziamento. Defendemos ser desse modo político que se opera e se produz hegemonia (MATHEUS; LOPES, 2014, p. 340).

---

<sup>19</sup> Demanda é uma noção central na Teoria do Discurso. No capítulo 2 desenvolverei mais esse conceito.

Nesse sentido, o significante vazio passa a representar um ponto de encontro de lutas políticas, tendo como função aglutinar, de alguma forma, a pluralidade de demandas que se apresentam em uma disputa.

Pensando na questão da “qualidade” da educação, podemos afirmar que esse é um termo defendido e almejado por todos, mas que será significado de formas diversas por cada indivíduo. Esse esvaziamento de sentidos (que não é provocado nem pelo excesso e nem por uma deficiência) é o que torna o discurso hegemônico possível. Que tornou o discurso em defesa de uma base nacional possível e “necessário” diante da sociedade, preenchendo os sentidos em prol de uma educação de qualidade. Dessa forma, em minha visão, o termo “qualidade” foi se esvaziando ao longo dessas quase quatro décadas e se apresentando como essencial na disputa por políticas de centralização curricular que procuram ser hegemônicas.

As políticas tomam “a qualidade da educação” como um elemento central capaz de colocar em ponto de equivalência as demandas dos mais diferentes grupos que constituem o jogo político. Segundo Macedo (2014), essa luta por uma educação de qualidade não se apresenta como bandeira única, mas são constituídas através de outras articulações. Nas mais recentes políticas curriculares também se apresentam:

demandas por equidade, por representatividade de *grupos minoritários*, por universalismo epistemológico, por direito ao acesso e a permanência na escola, por profissionalização, entre muitas outras tornadas equivalentes sob o significante qualidade (*Ibidem*, p. 1536, grifos da autora).

Ou seja, cada uma delas produzindo sentidos à crise do sistema educacional. Para exemplificar a hegemonização deste discurso, que apresenta a centralização curricular (base nacional) como resposta à crise da educação e da falta da qualidade, destaco um trecho de uma publicação recente do documento produzido pela Fundação Lemann junto com o Movimento pela Base (MPB), que tem como objetivo sistematizar a trajetória do Movimento na mobilização de atores para aprovação da BNCC.

Dentro da discussão da qualidade e da equidade, a determinação da elaboração e aprovação de uma base nacional curricular foi introduzida como um **pilar central** do processo de **garantia de direitos comuns de aprendizagem em todo o país** – centrando, assim, a discussão sobre a qualidade e a equidade nos beneficiários da política, ou seja, os estudantes. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2022, p.17, grifos próprios).

Aqui se reafirma um discurso que se hegemonizou com a política em vigor, que é somente através de um currículo único, central, nacional, que é possível almejar

uma educação de qualidade. Uma educação que responda aos problemas de redução das desigualdades, através da seleção de conhecimentos essenciais. A BNCC, então passa a ser um “pilar”, (*Ibidem*) ou seja, uma estrutura principal para se “garantir” (*Ibidem*) igualdade de acesso ao conhecimento mínimo. Um conhecimento que pode ser remitido a um objeto que poderia ser transmitido ou até mesmo distribuído de forma igual a todos os estudantes (LOPES, 2015b). Para isso, é estreitada a tentativa de controle que busca a efetivação desses conhecimentos tidos como “essenciais”.

Ainda segundo Elizabeth Macedo (2016a), vivenciamos, nos últimos anos, um aumento das estratégias de controle. Não só no Brasil, como em outros países, esse aumento vem sendo sentido através do discurso em que a qualidade se torna dependente do controle. Então, como saber se o currículo prescrito está sendo efetivamente praticado? Como controlar o que se tem ensinado? Como regular as práticas docentes?

É nesse contexto que a avaliação ganha centralidade na política educacional, evidenciando não só a necessidade de a mesma estar vinculada a um currículo nacional como também a necessidade de sua regulação. Na construção desse projeto, a noção de qualidade da educação passa a ser reduzida à qualidade de ensino, à forma como os conhecimentos previamente estipulados são assimilados, ao cumprimento de metas e padrões estabelecidos previamente. Em outras palavras, o projeto hegemônico de construção de 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, 2015b, p. 459). Além disso, a qualidade da educação passa a ser atrelada aos resultados obtidos nos exames (inter)nacionais, estando o currículo refém dessas avaliações.

É mister analisar que desde a redemocratização em 1985, o Brasil já teve diversos governos, com diferentes matizes político-ideológicas, contudo, as políticas educacionais e curriculares continuaram se apresentando de forma muito parecida. Isso se deve ao fato de que elas têm sido baseadas em concepções de governança neoliberal (MACEDO, 2016b; BALL, 2020). Esta lógica opera com uma racionalidade própria e quando aplicada à educação institui algo que pode ser controlado e gerenciado. Assim sendo, as políticas têm cada vez mais defendido a busca de padrões, como forma de tentar garantir aos empregadores as competências e

aprendizagens de seus futuros empregados. Para atender esta demanda econômica, há uma vinculação dos projetos curriculares às avaliações centradas nos resultados.

Lopes (2004) também argumenta sobre a continuidade das políticas mesmo com a alteração de governos (e seus partidos políticos). Essa continuidade pode ser explicada porque os atores sociais que articulam tais políticas, “pertencerem à mesma comunidade epistêmica<sup>20</sup> do governo anterior” (p.115) Ainda segundo a autora,

tais políticas curriculares foram produzidas com base em interpretações locais das definições globais, de maneira que os produtos híbridos formados atenderam aos princípios do projeto social previsto, ao mesmo tempo que fizeram acordos com diferentes grupos sociais, visando sua legitimação (*Ibidem*).

Nesse contexto, as políticas de avaliações implementadas nas últimas décadas têm sido apontadas como peças-chaves nas reformas educacionais (ORTIGÃO; PEREIRA, 2016). Ao aferir o desempenho dos estudantes, classificar e expor os resultados em rankings, as avaliações externas reafirmam sua regulação por uma lógica mercadológica. Dessa forma, justificam a meritocracia, conduzem “a uma compreensão estreita e reduzida do sentido de «qualidade»” e induzem “uma padronização da produção curricular, silenciando as diferenças e conduzindo a um processo de homogeneização nos sistemas educativos” (ORTIGÃO; PEREIRA, 2016, p.159, grifo das autoras).

Saliento que as avaliações educacionais têm produzido ao longo de sua história ainda mais excluídos no sistema educacional brasileiro, principalmente sobre as classes populares. O direito a aprender tem se concentrado no conteúdo básico, expresso nas matrizes de referência dos exames de larga escala, como, por exemplo, PISA, SAEB, ENEM, ENADE, dificultando uma formação ampla e integral e promovendo a padronização e homogeneização de saberes. Nesse sentido, Maria Teresa Esteban afirma que:

Nossa educação ainda é altamente excludente e guarda mecanismos que fazem renascer, sob novas configurações, o fracasso das classes populares, ainda que se reduzam os níveis de evasão e de repetência e se ampliem o acesso à escola e o tempo médio de escolarização. O projeto de educação permite, e muitas vezes estimula, a recomposição dos processos de exclusão ao produzir dinâmicas cujos resultados não garantem a efetiva apropriação dos conhecimentos pelas classes populares (ESTEBAN, 2014 p.467).

---

<sup>20</sup> Segundo Dias (2009), comunidade epistêmica “vertente analítica das ciências sociais utilizada nas investigações de políticas públicas, tem sido empregada por Ball para a análise da ação de sujeitos e grupos sociais de reconhecida autoridade na produção de políticas educacionais” (p. 13). Ainda, de acordo com a autora, essa comunidade engloba não somente sujeitos e grupos sociais, mas também agências multilaterais de fomento.

Nas provas de larga escala e testes estandardizados, não são levados em conta as características da escola, seu espaço físico, as relações que ali são estabelecidas, o percurso de aprendizagem dos estudantes, a trajetória do professor, as condições em que este trabalha, os recursos que estão disponíveis e nem a história de vida dos sujeitos que nela estão. Esses testes utilizam os mesmos parâmetros e questões semelhantes para medir habilidades iguais em sujeitos diferentes (ESTEBAN, 2014) e, dessa forma, exercer um mecanismo de classificação para o controle.

As avaliações de rendimento em muito têm influenciado as avaliações pedagógicas, aquelas que ocorrem no interior da escola e que avaliam o processo de ensino-aprendizagem (FERNANDES, 2020). Para dar conta de manter bons desempenhos os professores se veem “obrigados” a ensinar os conteúdos que serão cobrados, treinando massivamente seus estudantes para os testes. Nessa lógica, fica evidenciado que não importa o que se pode fazer com o que se aprendeu ou o que pode ser mudado nas realidades e cotidianos dos aprendizes, mas o que cada um foi capaz de memorizar e reproduzir. Por conseguinte, as preparações excessivas e focadas para as avaliações de rendimento distorcem, como bem aponta Diane Ravitch (2011), o propósito do teste, que é o de avaliar o aprendizado e o conhecimento conquistado ao longo do percurso.

Vale, inclusive, destacar que a professora e pesquisadora Diane Ravitch, ex-secretária assistente de educação na administração do presidente George W. Bush e líder do movimento para criação de um currículo nacional nos Estados Unidos da América, documentou em livro e em seu *blog*<sup>21</sup> suas impressões e arrependimentos sobre a centralização curricular e o uso de avaliações de larga escala como forma de regular o conhecimento. A autora atualmente critica a ideia de um currículo nacional, de testes padronizados e da responsabilização punitiva de professores, gestores e escolas. Sobre as avaliações, a autora é categórica ao afirmar que as que são usadas como forma de medir/ avaliar/ comparar estudantes, professores e escolas, distorcem não só o verdadeiro sentido do ato de avaliar como o propósito da escolarização. Em sua percepção, os testes estandardizados e as avaliações de larga escala reafirmam uma intenção de controlar, de mensurar o que foi ensinado e aprendido, produzindo

---

<sup>21</sup> <<https://dianeravitch.net/>>.

apenas tentativas de gestores e educadores de aumentar escores e de evitar os efeitos das práticas de responsabilização.

Os resultados mensuráveis das avaliações de larga escala têm sido utilizados para criar um consenso conflituoso (MOUFFE, 2015), tendo em vista o modo como os professores, gestores e escolas devem ser avaliados. Como analisa Almerindo Janela Afonso (2014), há uma transferência de responsabilidade sobre resultados desses testes para os docentes e gestores escolares, tirando dos governos a responsabilidade pelos problemas que poderiam ser diretamente imputáveis a eles. Assim, a correspondência entre o desempenho discente nas avaliações de rendimento e a atuação dos professores passa a ser colocado em foco, atribuindo ao docente, muitas vezes, a responsabilização (mesmo que de forma subjetiva) pelo fracasso de seus estudantes.

Considerando as políticas estabelecidas e o modelo econômico que vigora em nossa sociedade parece difícil pensar em outras alternativas que superem o modelo educacional gerencialista e excludente. No entanto, é importante considerar que o currículo é sobretudo produção de sentidos. “Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o leitor, mas que o faz apenas parcialmente.” (LOPES; MACEDO, 2011a, p.42). Ainda segundo Lopes e Macedo (2011a), as práticas das escolas também constituem um centro de produção política e, sendo assim, torna-se fundamental refletir constantemente sobre formas mais democráticas da construção dos currículos. De certo, esta reflexão não pode passar pelo lugar de contentamento da aplicação de normas existentes.

Neste sentido, torna-se necessário problematizarmos a normatividade das políticas, que tentam padronizar o currículo e o conhecimento. Alice Lopes (2015a, 2015b, 2017) nos ajuda a pensar sobre a necessidade de questionar as normas que se impõem como universais e definitivas, que são marcadas pela “lógica determinista da necessidade, do dever ser” (2017, p. 109). Exatamente o discurso hegemônico trazido pela Base, um discurso que defende o comum. Um currículo que se configura como universal e prescritivo.

Lopes (2017) defende um vazio normativo, ao criticar os fundamentos estáveis e plenos do social. Este vazio ao qual ela se refere não é a aposta da ausência de projetos, pois os fazemos a todo o momento, mas um questionamento sobre uma normatividade que se apresente como resposta única, definitiva. Segundo a autora, “não há princípios e regras absolutos, definidos cientificamente ou por qualquer outra

razão, fora do jogo político (educacional) que cesse de uma vez por todas a negociação de sentidos na política (de currículo)” (Lopes, 2017, p.114).

A problematização sobre a questão da normatividade não nos coloca contra ela. Conforme trabalho apresentado anteriormente (BARROS; NOGUEIRA DA GAMA; RANGEL, 2022), reconheço a ideia de que o mínimo de normatividade se faz necessária na sociedade, no trabalho, na educação, na escola. No entanto, proponho a necessidade da problematização da redução de uma política curricular à uma política prescritiva de conhecimento. Uma política que determina quais os conteúdos devem ser ensinados/aprendidos, quais identidades serão formadas e como tudo isso deverá ser regulado.

Neste sentido, argumento em favor da possibilidade de se questionar as normas na política que se colocam como universais e definitivas. De refletir que não há princípios curriculares ou regras que se constituam como absolutas, que não possam ser questionadas ou ter seus sentidos negociados. De problematizar a proposta, que ora tem se apresentado como hegemônica, que indica o melhor currículo que deve ser utilizado em todas as escolas do país, vinculando-o à melhoria da “qualidade” da educação. Defendo, dessa forma, o entendimento de currículo como “prática discursiva”, de “significação” ou “enunciação de sentidos” (LOPES; MACEDO, 2011a), que considere as contingências da vida e que possibilitam a sua significação.

### **1.3 As reverberações da centralização curricular para a (form)ação docente**

A hegemonização do projeto de uma base nacional comum curricular que temos acompanhado no cenário atual, tem se apresentado vinculado a um discurso salvacionista da educação, como estratégia de ofertar uma resposta definitiva aos problemas e as desigualdades educacionais. A BNCC se apresenta como capaz de “superar a fragmentação das políticas educacionais” (BRASIL, 2018, p. 8) e como “balizadora da qualidade da educação” (*Ibidem*). Este projeto, que normatiza o conhecimento, tem dado centralidade ao processo de avaliação como forma de medir/controlar se o “conjunto de aprendizagens essenciais” (BRASIL, 2018, p. 5) está sendo efetivamente oferecido aos estudantes brasileiros.

Para tal, há um claro reconhecimento do papel de destaque do professor, responsável por cumprir as metas estabelecidas. Como o docente ganha reconhecimento de sua importância nesse processo, torna-se necessário efetuar também a “revisão inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC” (BRASIL, 2018, p. 21), pois “diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC” (*Ibidem*).

Podemos perceber que a Base não foca apenas no debate do currículo da escola básica, mas atravessa também a docência. Em minha análise, suas reverberações podem ser percebidas na atuação dos professores ao se revelar como um referencial, um “guia”, que deverá nortear suas práticas, subordinando-os à execução e comandos previamente estabelecidos. Além de colocar em xeque suas produções autorais à medida que a Base fomenta a produção de materiais didáticos vinculados a ela.

Outro atravessamento se encontra na formação (inicial e continuada) destes profissionais, que deve estar alinhada a este documento normativo. Alguns teóricos (MACEDO; FRANGELA, 2016; FRANGELLA; DIAS, 2018; DIAS, 2021a) vão questionar essa formação apontando para um projeto de simetria invertida que estaria em curso. Nesse projeto, a formação dos professores deve estar focada primordialmente nos conteúdos específicos que devem ser ensinados pelo professor ao aluno, considerando o nível de ensino que esse atuará. Segundo DIAS (2016), há uma pretensão de se “projetar o trabalho do professor desde sua carreira até a sua prática cotidiana a partir de concepções que se anunciam como novas bases profissionais, situadas no saber-fazer” (p. 594).

O que tem sido proposto é uma reformulação nos currículos das Universidades para atender à BNCC. Isso pode ser evidenciado através de um discurso no qual a formação passa a ser deslocada

da perspectiva cultural, política, humana e social para atender aos interesses do mercado de trabalho, fato que minimizará a riqueza da formação docente para os futuros professores e para os que serão formados por eles. (DIAS, 2014, p.20).

Essas práticas formativas desconsideram a heterogeneidade na formação e atuação do professor, que possui um saber plural, oriundo não só de saberes curriculares e disciplinares, mas também teóricos e práticos.

O discurso que aponta para o protagonismo dos professores esteve presente ao longo das últimas décadas nas agendas políticas. Este discurso tem centralizado no docente o papel de agente da mudança nas reformas curriculares. Dias (2013, 2014, 2016, 2017, 2021b) tem feito em suas produções uma longa análise de textos políticos produzidos na região Ibero-americana por agências multilaterais como ONU, OEI e UNESCO, no qual se evidenciam tentativas de controle sobre esses profissionais, através de políticas de avaliação e de currículo. Nestes documentos aponta-se para emergência dos governos no desenvolvimento de políticas voltadas a esses profissionais, em nível internacional, com objetivo de melhorar as escolas, atendendo às novas expectativas sociais e econômicas.

Desta maneira, revela-se a tentativa de projeção de novos papéis para o professor, evidenciando a performatividade de seus trabalhos, marcados pela responsabilização. A esse profissional caberia o compromisso e a responsabilidade de empreender todos os esforços necessários para alcançar a “qualidade” educacional. Estas reformas têm mobilizado, em diferentes escalas, múltiplos sentidos sobre o profissionalismo docente.

Quando tratamos de temas como profissionalidade docente, performatividade e responsabilização não podemos deixar de lado as valiosas contribuições de autores do campo do currículo, sejam eles da perspectiva crítica ou pós-estrutural. Nesta seção procuro articular algumas contribuições, aqui selecionadas através de em alguns artigos ou capítulos de livros, que contribuem significativamente na reflexão mais aprofundada sobre as significações da identidade docente, que evidenciam a projeção de “perfis desejáveis” para esses profissionais, reverberando assim em suas ações e formações.

O professor britânico Ivor Goodson, tem inspirado a pesquisa de pesquisadores e importantes curriculistas brasileiros. Nos últimos anos desenvolveu pesquisas centradas nas narrativas docentes como uma das formas de compreender os motivos pelos quais as iniciativas de reforma podem fracassar ou obter sucesso. No capítulo “Todas as pessoas solitárias”, publicado em seu livro “Currículo, Narrativa Pessoal e Futuro Social”, ele aponta sua percepção sobre o distanciamento do propósito coletivo e do engajamento social no local de trabalho do serviço público.

Desde o fim da Segunda Guerra Mundial tem se evidenciado um foco crescente nos interesses individuais e no propósito privado (GOODSON, 2019, p. 200). De lá pra cá é possível perceber que a sociedade tem se afastado das conexões políticas e

do engajamento social com a vida pública, sobrepondo o privado ao coletivo e focando em seus próprios mundos interiores. Para Goodson, com a velocidade da transformação social, da globalização econômica e do avanço da tecnologia os laços e propósitos sociais revelam-se cada vez mais frágeis, tendo na privatização a força motriz para revolução da vida social e comunitária.

O autor segue sua análise procurando refletir sobre como o sentido de privatização vem ganhando espaço em campos como a cultura, educação e serviços públicos. Voltando-se, especificamente, para o campo do ensino, ele procura avaliar as tentativas de comercialização dos serviços públicos e seus possíveis efeitos no sentido de profissionalismo. Ele também destaca que a figura do professor tem sido vista como a “peça-chave” das reformas educacionais, inserido em um sistema que se baseia em enunciação de objetivos, em testes para mensurar a aprendizagem e em estratégias de responsabilização e pagamentos por resultados com a finalidade de melhorar os padrões escolares.

Em sua visão, o sentido de “profissionalismo cuidadoso” do professor, voltado para sua “vocação”<sup>22</sup>, para sua paixão pela profissão e que tinha como premissa sua autonomia, criatividade e autodireção, está sendo substituído pelo “novo profissional”. Este deve se mostrar tecnicamente competente e submeter-se às diretrizes governamentais, currículos nacionais e prestação de contas, entregando tudo que lhe for pedido sem questionar. Relacionado à eficiência, ao alto padrão e modelo de comportamento o “perfil” docente tem sido traçado para atender aos interesses de privatização e comercialização, gerando cada vez mais insatisfação e desestímulo profissional.

Seguindo por esse fio condutor, Garcia, Hypólito e Vieira (2005) contribuem para o debate no campo ao destacarem que a identidade docente é composta por diferentes formas de subjetivação que disputam um consenso sobre como estes profissionais devem agir, o que devem ensinar e como devem ser formados. Essa identidade é a todo tempo negociada, através da produção de discursos fomentados pelos mais diferentes agentes, sejam os grupos que disputam o espaço acadêmico,

---

<sup>22</sup> As palavras “vocação” e “missão” são utilizadas ao longo de todo seu texto o que pode nos provocar estranheza e até discordância, pois no Brasil esses vocábulos estariam em lado oposto ao sentido de profissionalismo, nos remetendo ao lugar de sacerdócio. No entanto, parece que na língua inglesa essas palavras podem ter um sentido diferente da utilizada em nosso país. De toda forma, a reflexão trazida por Goodson acompanha os outros autores referenciados neste trabalho, a de que o sentido de profissionalismo docente tem sido ressignificado na sociedade moderna.

organizações internacionais, instituições de fundo privado e pessoas que ocupam posição de gestão no Estado. Esses discursos são veiculados através das mídias, contribuindo para a produção de uma demanda por um tipo de identidade, além de fabricar e regular as condutas docentes.

Embasados nos estudos de Hargreaves e Goodson (1996), os autores Garcia, Hypólito e Vieira (2005) trazem para o debate 05 (cinco) noções de profissionalismo docente. Essas noções são importantes para pensarmos nos sentidos que estão a todo tempo sendo disputados. São elas:

- I) **Profissionalismo clássico.** Esta noção caracteriza-se pela valorização e prestígio de profissões mais qualificadas no meio social, como por exemplo, a dos médicos e advogados. Para se obter tal reconhecimento é preciso ter uma boa colocação numa determinada classificação de profissões, ter prestígio público e pertencer a uma profissão masculinizada. Essa noção ancora-se na existência do conhecimento especializado, baseado em certezas científicas, em órgãos externos que regulam os aspectos ético-profissionais e na autorregulação do ingresso na profissão, na formação e no exercício prático. Sob esta perspectiva, a docência seria vista como uma atividade semiprofissional ou não profissional. (GARCIA; HYPÓLITO; VIEIRA, 2005, p.50).
- II) **Profissionalismo como trabalho flexível.** Esta concepção centra-se na cultura da colaboração e de comunidades solidárias. Seu objetivo seria o de melhorar a qualidade do trabalho pedagógico e a de fomentar debates sobre formação e o ensino. Essa perspectiva pode fortalecer as comunidades de trabalho e propiciar o surgimento de soluções criativas, no entanto, outras comunidades podem ser esquecidas tornando o trabalho de um grupo docente, por exemplo, isolado, e conduzindo ao que os autores nomeiam de “comunidades fragmentadas” (GARCIA; HYPÓLITO; VIEIRA, 2005, p.50). A formulação de conhecimentos desta perspectiva leva em consideração os contextos da prática escolar, afastando-se das certezas científicas, valorizadas no profissionalismo clássico. Desse modo, a identidade docente torna-se flexibilizada e com possíveis variações de um local para outro.
- III) **Profissionalismo como trabalho prático.** A terceira noção destacada pelos autores considera a prática docente como reflexiva, aproximando-

a da dimensão anterior. Isto é, o professor é aquele que reflete sobre sua realidade, a partir de uma visão crítica sobre suas ações e experiências, conduzindo-o a uma reflexão social. Segundo os autores, esta dimensão pode contribuir para questionar o conhecimento como saber acadêmico ou científico, porém se ficar reduzida a uma visão romantizada e individualizada pode vir a comprometer os resultados do trabalho docente.

- IV) **Profissionalismo como trabalho extensivo.** Partindo da diferença entre a profissionalidade restrita, derivada das experiências individuais docentes e que percebe o ensino como intuitivo, e a profissionalidade extensiva, que considera a articulação entre teoria e prática, concebendo o ensino como uma tarefa mais racional e menos intuitiva, Garcia, Hypólito e Vieira buscam destacar também as observações traçadas por Hargreaves e Goodson (1996) na construção do “novo profissionalismo”. Segundo estes autores, as características da profissionalidade extensiva são incorporadas nesse novo contexto resultante das reformas educacionais conservadoras ocorridas na Inglaterra e País de Gales<sup>23</sup>, gerando algumas consequências para o trabalho docente. O “novo” profissionalismo molda o trabalho pelas conveniências econômicas e pelas necessidades do Estado, prezando pelo auto gerenciamento profissional. No campo educacional, essa concepção pode ser percebida através de discursos que valorizam a centralização curricular, a regulação por pares e o foco nos resultados. Desse modo, os professores têm sido inseridos em modelos fechados de ensino, interferindo sensivelmente em sua autonomia e criatividade.
- V) **Profissionalismo como trabalho complexo.** Esta última noção parte de uma reflexão sobre as transformações econômicas, sociais e culturais, em nível global e local, impulsionadas pelos processos de globalização ocorrido nas últimas décadas e que tem afetado as significações em torno da docência. Nesta perspectiva, o ofício dos professores é percebido como um trabalho de alto grau de

---

<sup>23</sup> As reformas conservadoras as quais os autores se referem foram as empreendidas a partir do governo da primeira ministra do governo britânico Margareth Thatcher (1979 a 1990). Essas reformas transformaram o sistema público de educação ao introduzir princípios neoliberais.

complexidade, ou seja, “um profissionalismo que provém do aumento da complexidade do trabalho docente” (HARGREAVES; GOODSON, 1996 *apud* GARCIA; HYPÓLITO; VIEIRA, 2005, p.53). Pela análise dos referidos autores, o aspecto negativo dessa dimensão estaria na preocupação com determinadas atribuições e a exclusão de áreas mais políticas e sociais. Por exemplo, decisões sobre o que ensinar, quais os objetivos e os direcionamentos da educação de seus estudantes têm sido retirados do campo de decisão dos professores e em contrapartida estes profissionais têm sido bombardeados com sobrecargas de decisões, metas de desempenho a cumprir e novas demandas e atribuições.

Essas cinco perspectivas contribuem para uma melhor compreensão sobre como as reformas educacionais podem reverberar no cotidiano escolar e na constituição da identidade docente. Reformas que muitas vezes acabam por tentar fixar algo que não pode ser fixado. As identidades não são fixas, estruturantes ou condicionantes. De acordo com as contribuições da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015), percebemos que estas são significadas dentro de um contexto de muitas articulações e de uma complexa rede de diferenças. Inclusive, a condição da existência de toda a identidade é a afirmação da diferença (MOUFFE, 2015), que impede a fixação, em torno de uma essência totalizante. Dessa forma, a identidade docente é contingente e está em constante (des)construção.

A pesquisadora Myriam Southwell (2008), também destaca que a profissionalidade docente não é um conceito fixo. Muito pelo contrário, é constituído discursivamente em contextos históricos precisos e funciona como uma importante interpelação para diversos setores do campo educativo. Em sua obra “Política y educación: ensayos sobre la fijación del significado”, a professora de nacionalidade argentina analisa a fixação dos sentidos da docência. Diferenciando-se dos autores mencionados anteriormente, ela se volta para uma abordagem pós-estruturalista ao afirmar seu entendimento de que a educação é uma prática discursiva. Assim, a autora aprofunda a discussão examinando as condições que possibilitam determinadas lutas se tornarem hegemônicas no campo educacional, analisando as disputas discursivas em torno de uma agenda de políticas docentes e articulando as diversas significações sobre a profissionalização docente.

Segundo Southwell, a percepção do docente como profissional não surge com as reformas educativas do final do século XX. A reafirmação de um *status* profissional tem sua história durante todo o século XX e os anteriores. Por exemplo, com a Reforma Protestante veio a necessidade de domínio da leitura e escrita para que os fiéis proclamassem seus dogmas. Isso exigiu um grupo de pessoas capazes de catequizar, ainda que oralmente, esses religiosos. No século XVIII, quando o Estado assume o controle da educação, substituindo a Igreja, a seleção dos docentes passou a ser realizada mediante exames ou concursos que definiram a base mínima que os professores deveriam possuir. A partir daí, a exigência de uma formação especializada e a constituição de associações profissionais passaram a representar o marco da profissionalização docente. Ainda que o ensino estivesse sobre a gestão do poder público, esta não se afastava de um modelo eclesiástico. Desse modo,

o significado da profissionalização docente estava ligado a regulação legal da formação, o acesso e as condições de trabalho dos docentes, a criação de instituições especiais de formação e o estabelecimento de um sistema de incorporação da docência pública (SOUTHWELL, 2008, p. 4).

As disputas sobre o sentido de profissional docente no fim do século XX, a partir das reformas educacionais, também se mostraram imbuídas dos sentidos produzidos e disputados em anos anteriores. Para Southwell, as expressões mais recentes sobre profissionalismo são recriadas e deslocadas a partir da visão tanto da figura do “professor-sacerdote-apóstolo” quanto do “professor-trabalhador sindicalizado” (SOUTHWELL, 2008, p. 5)

Myriam Southwell (2008), aponta que a enunciação do professor profissional no cenário latino-americano está inserida na discussão sobre as mudanças necessárias que devem ser realizadas no sistema educativo além da crescente proletarização do trabalho docente. É neste período, que emergem os discursos “profissionalizantes” feito por Organismos Internacionais (UNESCO, BID e OEI) que tentam promover políticas de desenvolvimento para a América Latina. Esses discursos dão destaque para a formação dos professores, reafirmando a necessidade de melhorar os métodos de ensino, impulsionando uma reforma educacional. Novas formas de enunciação passam a ser difundidas, o conceito de “aprender a aprender” e a inserção das tecnologias para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem são representações da mudança que se exige na formação dos professores.

Na década de 1990 a preocupação com a profissionalização docente vinculada à formação e as condições de trabalho ganham relevo. Também ganha espaço na produção de políticas educacionais para os países latino-americanos, articuladas por Organismos Internacionais, a necessidade de avaliar os docentes como forma de melhorar a qualidade educacional. Desse modo, os problemas de aprendizado e da qualidade educacional estariam vinculados ao desempenho dos professores. Essa visão justificaria as políticas de responsabilização, com estruturação de incentivos financeiros em função de seu desempenho, colocando o docente tanto na posição de culpado quanto de responsável por melhorar a qualidade.

Essa noção de profissionalização apontada por Southwell alia-se conceito de performatividade muito trabalhado por Stephen J. Ball (2010). Em seu artigo intitulado “Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa”, o autor se propõe a discutir tanto a concepção de performance quanto de performatividade na política social. Ball busca definir a primeira concepção como uma medida de produtividade e desempenho, pela qual é possível aferir o valor dos sujeitos individuais ou de organizações dentro de um determinado campo de julgamento. Já a segunda concepção com base no pensamento foucaultiano, pode ser compreendida como uma “tecnologia, uma cultura, um modo de regulação” (BALL, 2010, p.38). Nessa condição pós-moderna, as performances são utilizadas como medidas de produtividade e resultados, como formas de apresentar “qualidade” ou até mesmo de momentos de promoção ou inspeção dos sujeitos/organizações.

Ball elabora uma análise crítica sobre as atuais formas regulativas, que derivam de um novo discurso de poder e que leva a existência de um posicionamento ético com atitudes baseadas na responsabilização e no empreendedorismo. Segundo o autor, isso tem gerado novas definições nos modos de ser e fazer, ou seja, tem criado novas identidades sociais.

Em uma tentativa de aproximar sua discussão teórica com a realidade prática, Ball utiliza como exemplo da aplicação da “tecnologia” da performatividade às práticas das escolas, universidades e outras organizações do setor público. Neste sentido, ele aponta que a cultura da performatividade é capaz de estimular maior produtividade e objetivar um alto padrão de qualidade, gerando a sensação de culpabilização aos que não obtiverem sucesso. Dentro deste novo modo de regulação o que passa a ser valorizado é a possibilidade de avaliar, de elaborar relatórios, de inspecionar, provocando a incerteza de “ser julgado de diferentes maneiras, por diferentes meios

e por diferentes agentes”. É o que Ball nomeia como “receita para a insegurança ontológica” (BALL, 2010, p.39).

Essas práticas performativas podem atuar de “fora para dentro”, quando são estabelecidas metas de desempenho por programas de avaliações externas, por exemplo, e/ou de “dentro para fora”, construindo culturalmente uma crença na qualidade dos serviços prestados e no orgulho institucional/pessoal pelo objetivo alcançado. Com essa cultura da performatividade estamos sempre questionando se nossas ações são suficientes e se estamos apresentando um desempenho satisfatório, gerando insegurança, medo, culpa e uma nova subjetividade profissional. Como, dentro dessa lógica, os indivíduos estão sempre sendo estimulados a demonstrar performances convincentes, pautadas por um determinado padrão de excelência, surge outra importante questão a ser analisada: as fabricações<sup>24</sup>.

Segundo o autor, as fabricações “são seleções dentre várias possíveis representações – ou versões – da organização ou da pessoa” (*Ibidem*, p. 44). O que passa a estar em foco não é o que é verdadeiro, mas o que pode ser fabricado para ser inspecionado. Em outras palavras, como na cultura da performatividade valoriza-se o quanto se é capaz de produzir, de ser eficaz e eficiente, as organizações e os sujeitos são encorajados a “fabricarem a si mesmos”, gerenciando e manipulando “suas performances de maneiras específicas” (*Ibidem*, p. 45), fazendo o que for preciso para obter sucesso no mercado.

A questão da “poética da fabricação” apresentada pelo autor é muito valiosa para nos ajudar a pensar sobre a realidade vivenciada pelas escolas e universidades nos últimos anos. Imersos na cultura da performatividade, da responsabilização e na tentativa de apresentarem melhores performances à prova de julgamentos negativos, docentes e gestores se veem muitas vezes “forçados” a operarem com a lógica da fabricação, treinando os estudantes para que atinjam os melhores resultados em avaliações de larga escala e tentando, da forma que conseguem, maquiagem as estatísticas. Em nome de uma boa imagem, de uma boa reputação e da eficiência, pautada nas atuais políticas curriculares, esses profissionais têm sido convocados a sacrificar sua autenticidade e as necessidades individuais dos seus estudantes.

---

<sup>24</sup> A perspectiva de análise das fabricações, utilizada por Ball é inspirada na teoria foucaultiana. Para Foucault, as fabricações estão relacionadas às diversas formas que podemos dizer quem somos ou sobre as diferentes versões que podemos escolher para nos representar (BALL, 2010).

As questões trazidas por Ball neste artigo são muito pertinentes para pensarmos como são produzidas novas subjetivações profissionais na pós-modernidade, dentro da vigente lógica social/econômica. Mas devemos avançar em nossas reflexões, considerando também os movimentos de escapes. Ou seja, o fazer pedagógico está aberto a outras interpretações. A todo momento temos a possibilidade de subverter a essa cultura/tecnologia. A educação sempre foi regulada, seja por documentos normativos, políticas curriculares ou pelas próprias formações, mas independente disso, não existe uma fixação plena ou a impossibilidade de produzirmos diferentes significações e, conseqüentemente, outras posturas diante das políticas educacionais que ora se apresentam.

Continuando a discussão sobre a responsabilização docente, mas partindo para um debate voltado à formação de professores, se faz pertinente trazer as contribuições das autoras Geniana Santos, Veronica Borges e Alice Casimiro Lopes com o artigo intitulado “Formação de Professores e Reformas Curriculares: Entre Projeções e Normatividade”. Neste trabalho as autoras se propõem a “desestabilizar a significação essencializada para a identidade do/a professor/a”, além de questionarem a responsabilização docente pelos resultados obtidos na aprendizagem dos alunos (SANTOS; BORGES; LOPES, 2019, p. 239).

Admitindo o entendimento de que o currículo é uma construção discursiva e que este é constituído dentro de um espaço de disputas, articulações e negociações de sentidos, as autoras procuram problematizar as projeções de identidades docentes feitas nas políticas curriculares voltadas para a formação destes profissionais. Essas projeções têm ganhado cada vez mais espaço dentro de uma rede discursiva que aponta para a falta de eficiência docente, a crise educacional e a falta de qualidade, trazendo à luz políticas voltadas para reformar os currículos de formação, as práticas docentes, bem como a instituição de avaliações vinculadas à responsabilização de cunho instrumental.

Ancorando-se na Teoria do Discurso, as autoras tentam colocar sob rasura as propostas reformadoras educacionais que objetivam projetar e normatizar a atuação docente e que seguem sendo naturalizadas no campo da educação em geral e também da formação de professores. Além disso, elas avançam no debate quando operam não só com a noção de “responsabilização”, muito utilizada nas teorias de perspectiva crítica, como também com as de responsabilidade e contingência.

Segundo as autoras, a noção de responsabilização tem sido amplamente discutida pelos estudiosos e pesquisadores do campo das políticas educacionais nos últimos anos. As contribuições da perspectiva crítica contribuem na reflexão sobre a influência da lógica mercadológica nas relações sociais quanto as educacionais. Nesta concepção, os sentidos de qualidade da educação são pautados em processos mensuráveis. O currículo e a avaliação são vistos como processos controlados e o conhecimento é entendido como mercadoria. Dessa forma, o “perfil” desejável de professor é o de um profissional capaz de implementar as propostas e alcançar as metas, previamente normatizadas e reguladas por agentes externos. Se, durante esse percurso, o professor não obtiver o sucesso esperado ele passa a ser responsabilizado.

Assim como Santos, Borges e Lopes (2019), compartilho da ideia de tentar avançarmos na discussão sobre esses discursos, que podem ser considerados senso comum no campo educacional, voltado para as perspectivas neoliberais. Ao alargarmos o processo de problematização dos discursos de responsabilização docente, como algo voltado para um sentido mais negativo e até mesmo visto como “culpabilização”, podemos refletir também sobre a questão da responsabilidade.

Ao trabalho docente, assim como aos demais trabalhos, é imprescindível a responsabilidade individual e coletiva (uma vez que a sua responsabilidade se encontra relacionada a um grupo profissional) em fazer o melhor possível, dentro da realidade que cada um vivencia e com os recursos disponíveis. É inquestionável que o professor deve ser responsável pelos seus atos, pelas suas escolhas pedagógicas, além de ser compromissado com seus alunos e a aprendizagem dos mesmos, tal qual um médico deve ser responsável pelo tratamento e cuidado aos seus pacientes e um motorista de ônibus pela condução prudente do veículo e manutenção do bem-estar e segurança de seus passageiros.

A responsabilização que é colocada em análise está imersa em uma lógica de controle e de vigilância. Já a responsabilidade, a qual se referem as autoras, passa pelo campo da indecidibilidade, isto é, de algo que não se dá previamente. Essa indecidibilidade não poderia ser significada como indeterminação, como algo impossível de se decidir, mas como a “competição de múltiplas possibilidades na qual estão envolvidas singularidades, movimentos, processos e transformações” (OLIVEIRA, 2017, p. 104).

Em síntese, mesmo que exista algum distanciamento metodológico-teórico entre os autores mencionados, é possível observar que a profissionalização docente, ainda que em diferentes concepções, tem sido (re)significada tanto em escala local quanto global. O sentido de profissionalização tem sido percebido nas atuais políticas educacionais como um dos principais meios para alcançar a qualidade educacional. Para tal, justificam-se políticas de controle do trabalho docente, avaliação por desempenho e responsabilização, disputando a fixação de sentidos para a “identidade” docente.

É dentro da concepção de múltiplas possibilidades que argumento em favor de repensarmos sobre a impossibilidade de se fixar identidades ou de um singular sentido de profissionalismo docente, justamente por não haver determinismos possíveis. Reafirmo a necessidade de nos atentarmos para as produções discursivas que tentam projetar um perfil desejável de professor e regular sua ação e formação, desconsiderando a indecidibilidade que permeiam suas atuações. A autonomia docente não pode ser cerceada ou constrangida, ainda que de forma velada, por currículos prescritivos que partem da presunção de que cabe ao professor somente executá-lo para melhorar a qualidade educacional.

## **2 AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DO DISCURSO E DAS REDES DE POLÍTICAS PARA PENSARMOS AS POLÍTICAS CURRICULARES**

Neste capítulo proponho uma discussão sobre os percursos investigativos que me auxiliaram na discussão teórico-estratégica e a análise empírica, dando destaque às contribuições para pesquisa da Teoria do Discurso, de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015), e das redes de políticas e de governança feitas por Stephen J. Ball (2020).

### **2.1 As políticas curriculares como práticas discursivas: contribuições da Teoria do Discurso e das perspectivas pós-estruturais e pós-fundacionais**

De acordo com Alice Lopes e Daniel de Mendonça (2015), nos últimos anos, o interesse pelas obras pós-estruturais e pós-fundacionais tem ganhado força em países da América Latina, América do Norte e Europa. Obras de filósofos como Jacques Derrida, Ernesto Laclau e Chantal Mouffe têm obtido destaque em pesquisas dos campos das Ciências Sociais e Humanas, que procuram colocar sob rasura a normatividade fundacional, o objetivismo e as estruturas autoexplicativas e centralizadas sobre o social (LOPES; MENDONÇA, 2015). Nessas pesquisas, o que se procura evidenciar são os “processos políticos como parte de uma vivência social mediada discursivamente, interconectando cultura, sociedade e economia” (*Ibidem*, p. 9).

Neste sentido, o potencial interpretativo do aporte pós-estrutural tem se revelado como uma ferramenta de grande valia para pensarmos as políticas, principalmente as políticas curriculares, foco desta pesquisa. Segundo Mendonça (2020), o termo pós-estruturalismo surge nas universidades estadunidenses, representando um movimento de pensamentos, bastante heterogêneos, que questionam a ideia de uma verdade universal e que se recusam a perceber o mundo de forma essencialista. Estas ideias estavam ligadas ao estruturalismo francês, que surge nos anos finais da década de 1940.

O estruturalismo é uma corrente teórica inicialmente pensada pela linguística estrutural, tomando como ponto de partida os estudos do vanguardista Ferdinand Saussure, e depois adotada nas ciências sociais. Essa perspectiva continuou sendo debatida e formulada, em seu sentido mais estrito, por Louis Althusser, Roland Barthes e popularizada por Claude Lévi-Strauss, que incorporou à antropologia as principais proposições da linguística estrutural. O estruturalismo, em síntese, baseia-se na ideia de uma estrutura como determinante para produção do conhecimento e na forma de compreender o mundo. É na década de 1960, que se inicia um movimento de desconstrução deste tipo de pensamento, tendo como marco a publicação do texto “A Estrutura, o Signo e o Jogo no Discurso das Ciências Humanas”, escrito por Jacques Derrida. A partir deste momento, diversos filósofos franceses iniciam um movimento de “negação do fundamento, da essência, do fechamento de sentidos” (MENDONÇA, 2020, p. 151)<sup>25</sup>.

Os objetivos de se utilizar um aporte teórico-estratégico que contemple a abordagem discursiva, pós-estruturalista e pós-fundacional está na possibilidade de desconstruir discursos e também métodos de produção de conhecimento; de examinar o *status quo* para desnaturalizá-lo; de explorar modos alternativos de pensar falar e fazer determinadas práticas sociais; de remodelar as metodologias de pesquisa para que elas não se constituam como ferramentas de reprodução social (GASTALDO, 2012).

A escolha pela perspectiva discursiva está centrada justamente na possibilidade de nos afastarmos do que é “rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens de pensamentos potentes para interrogar e descrever-analisar nosso objeto” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 16). A partir desse afastamento é que podemos nos aproximar mais de pensamentos que “colocam em xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas interrogações”. (*Ibidem*, p. 17).

É nessa linha de questionamentos e problematizações sobre as perspectivas objetivistas, essencialistas e deterministas que a Teoria do Discurso (TD),

---

<sup>25</sup> Para maior aprofundamento sobre a lógica do pensamento estrutural e o movimento de reação do pensamento pós-estruturalista, recomenda-se a leitura do artigo “Uma (Breve) Introdução ao Pensamento Pós-Estruturalista”, escrito pelo pesquisador Daniel de Mendonça e publicado em dezembro de 2020 na revista Paralelo 31, disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/paralelo/article/view/21004/12954>>

desenvolvida por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015), contribui para pensar uma “teoria política que tenha aplicabilidade analítica, mas que também seja útil no momento de se pensar normativamente” (MENDONÇA, 2014, p. 135). Os estudos destes autores têm inspirado pesquisadores do campo da educação, nos ajudando a problematizar a luta por projetos educacionais hegemônicos, a produção de demandas e suas articulações discursivas, caracterizando-a como uma complexa e conflituosa negociação de sentidos nos projetos em disputa.

Esta teoria apresenta-se como uma “ferramenta de compreensão do social” (MENDONÇA, 2012, p. 153) e, por isso, sua relevância como aporte teórico-metodológico desta pesquisa. O objetivo não é encontrar uma aplicabilidade à teoria dos referidos autores, mas utilizá-la como forma de elaborar novas respostas, além de outras questões de investigação.

Um dos principais teóricos que contribuem para a perspectiva ora apresentada é Ernesto Laclau. De nacionalidade argentina e com formação em história pela Universidade de Buenos Aires, este importante teórico político<sup>26</sup> ajudou a reconfigurar as interpretações estruturadas sobre o marxismo, política e sociedade a partir de seu diálogo com a filosofia de Martin Heidegger e de Jacques Derrida e das contribuições da psicanálise de Sigmund Freud e Jacques Lacan. Ele concebia as relações sociais a partir de uma perspectiva não-essencialista, baseada na contingência e na precariedade das estruturas sociais, inspirando outros pensadores e pesquisadores que compartilham da ideia de que a possibilidade de mudança é infinita.

Inicialmente Laclau fez parte da escola marxista, tendo como influência de seus estudos os autores Louis Althusser e Antonio Gramsci, mas em meados da década de 1970 ele iniciou um movimento de crítica aos fundamentos desta perspectiva e aderiu ao pós-estruturalismo. Essa crítica esteve relacionada às mudanças sociais e históricas que já se apresentavam como incompatíveis à “uma sociedade globalizada e governada pela informação” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p.37). Em 1982 ele fundou o programa de pós-graduação em Ideologia e Análise do Discurso na Universidade de Essex, Inglaterra, onde realizou seus estudos doutorais e se estabeleceu como

---

<sup>26</sup> Segundo Mendonça (2014), Ernesto Laclau se autodenomina como “teórico político”, uma vez que “todo o seu esforço intelectual tenha uma aplicabilidade analítica e normativa no campo da política” (p.135).

professor e pesquisador até seus dias finais<sup>27</sup> (LOPES; VANDENBERGHE; ARAUJO, 2015; NASCIMENTO, 2020).

O grande marco que representa sua filiação ao pós-estruturalismo é a publicação do livro “Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical”<sup>28</sup>, em 1985, produzido em parceria com sua esposa, a cientista política pós-marxista belga Chantal Mouffe. Nesta publicação, eles constroem uma densa reflexão sobre a constituição política e hegemônica do espaço econômico, desenvolvendo a ideia de que a formação dos sujeitos políticos não é a consequência de suas posições nas relações de produção (LOPES; MENDONÇA, 2013). Para isso, eles apresentam uma série de categorias analíticas desenvolvidas através das noções de discurso e da centralidade do poder, constitutivos das relações sociais. Eles as desdobram em outras noções centrais, tais quais antagonismo, articulação, demandas, hegemonia, significantes vazios e pontos nodais, por exemplo. Como aponta Mendonça (2009), Laclau e Mouffe constroem um aparato teórico contemporâneo, usando como base várias áreas de conhecimento. Suas categorias de análise são oriundas do marxismo, da desconstrução derridiana e da psicanálise, principalmente, lacaniana.

Na referida obra, Laclau e Mouffe (2015) buscam revisitar as categorias marxistas, considerando os novos problemas sociais, levando-os à desconstrução desta teoria e criando, então, a Teoria do Discurso (TD). Esse movimento de desconstrução, em que Laclau e Mouffe, se ancoram é pensado por Jacques Derrida.

Neste sentido, a desconstrução Derridiana pode ser entendida como “um laborioso exercício filosófico diante de determinados discursos que estão aparentemente na posse da verdade, mas que no fundo escondem sempre sentidos mais ou menos suspeitos, mais ou menos calados, mais ou menos interditados” (FORTES, 2007, p. 28). Isto é, a desconstrução não é uma crítica, no sentido da discordância. Essa é uma forma filosófica de investigar quais foram as decisões ético-teóricas tomadas em detrimento de outras, dentro do campo indecível. Ela é um movimento de observar as contradições, mostrar as contingências. É uma leitura extremamente atenta para mostrar o que foi definido como verdade, buscando desestabilizar um discurso que pretende fixar um significado. E, neste sentido, esse movimento de desconstrução se apresenta como “hiperpolitizante”, pois permite

---

<sup>27</sup> Segundo Lopes e Mendonça (2013), Ernesto Laclau também atuou como professor visitante em universidades da Europa, das Américas e, inclusive, no Brasil.

<sup>28</sup> Título original: *Hegemony and socialist strategy: towards a radical democratic politics*.

“pensar o político e o democrático, ao garantir o espaço necessário para não sermos enclausurados neste último” (DERRIDA, 2016, p. 131)

É através da Teoria do Discurso, ou teoria pós-marxista ou também conhecida como teoria da hegemonia, que Laclau e Mouffe apresentam, em suas visões, ferramentas teóricas mais apropriadas para pensar o social no mundo contemporâneo, através de um “processo de reapropriação de uma tradição intelectual, e como o processo de ir além dela” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 36). Suas ideias partem da noção de contingência e da rejeição de um fundamento último do social.

A ideia de um fundamento último é proveniente da ciência moderna, que tinha como função romper com as trevas do senso comum e das crenças tradicionais, produzidas anteriormente pelo pensamento metafísico. Assim, a utilização dos métodos científicos traria luz ao conhecimento produzido de forma objetiva e racional, além de tentar desvelar as verdades universais, apresentando-se como uma única verdade. Este conhecimento absoluto, essa verdade que só poderia ser considerada se pudesse ser verificada ou observada, passou a ser o foco central das críticas pós-modernas.

As ideias desconstrucionistas dos movimentos “pós”, como o pós-estruturalismo e o pós-fundacionalismo, passaram a defender a inexistência de um fundamento único, de um centro fundante, definitivo que pudesse dar sentido ao social. Que fosse capaz de organizar as relações humanas. Mas vale ressaltar que, ao contrário do que alguns poderiam supor, o prefixo “pós” não deve “ser associado à ideia de etapa posterior” (LOPES, 2013, p.11), ou como algo a ser superado ou que represente um sentido antagônico. Segundo Lopes (*Ibidem*), se considerar “pós” algum movimento “implica problematizar esse mesmo movimento ou escola de pensamento, questionar as suas bases, as suas condições de possibilidade e de impossibilidade”. Em outras palavras, o movimento “pós” representa uma constante interrogação crítica.

É neste cenário que Laclau e Mouffe procuram demonstrar em sua teoria que “qualquer fundamento político ou de teoria política será sempre provisório e dependente das condições efetivas de sua inscrição” (MENDONÇA, 2014, p. 137). Ainda sobre a questão do fundamento, Lopes, Mendonça e Burity (2015) afirmam que a sua rejeição não significa uma

[...] negação de toda e qualquer possibilidade de fundamentação (legitimidade, consentimento, identificação, construção, imposição, colonização, império), o que seria contraditório com a própria ideia de hegemonia e com toda evidência histórica. Antes, trata-se de tirar as conclusões devidas do acolhimento da abertura e da contingência históricas: qualquer projeto histórico, ainda quando bem sucedido e qualquer que seja a duração de seu domínio, tem fim porque tem começo; ou seja, origina-se numa particularidade que pretende encarnar a universalidade, mas que, para tal, precisa excluir alternativas inassimiláveis (não-hegemonizáveis ou simplesmente incompatíveis com ela) e virá a se confrontar com sua impossibilidade de “parar” a história, cedo ou tarde (*Ibidem*, p. 18).

Com a Teoria do Discurso, Laclau e Mouffe se inserem no campo do pós-estruturalismo e do pós-fundacionalismo, apresentando não só um questionamento sobre um fundamento último do social e do fechamento pleno de sentidos como também constroem uma nova ontologia<sup>29</sup> do social, fundada na centralidade do político.

Essa nova ontologia do social também não considera uma determinação econômica em última instância, mas percebe a ordem política como essencialmente precária e contingente, constituídas por relações de poder que resultam de decisões sempre tomadas em um terreno do indecidível.

Pensar a partir da contingência impede-nos de tomarmos as relações sociais para além de injunções contextualizadas. Somente a partir daí, da análise *stricto sensu* de discursos em disputa, é que podemos produzir inferências, mas mesmo assim, a infinitude do real pode nos pregar peças, tendo em vista que o sujeito, ou a classe universal, não são inexorabilidades, mas tão-somente resultados de contingências históricas. Precariedade, por sua vez, revela que mesmo que um discurso consiga fazer-se contingentemente hegemônico, esse não o será para todo o sempre, como um “fim da história” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 156).

Em outra importante obra traduzida para o português como “Razão Populista<sup>30</sup>” (2013), Laclau avança em suas análises questionando a submissão da política à economia, como uma forma de desconstruir todo e qualquer determinismo, objetivismo ou até mesmo essencialismo sobre o social. Assim, Laclau vai estruturando a sua noção de político, partindo da constatação de que as relações políticas são sempre instáveis e marcadas pela precariedade, pela contingência e pelo antagonismo. Para ele, e também para Mouffe, o social é politicamente construído, assumindo uma dimensão ontológica e central em sua teoria.

<sup>29</sup> A dimensão ontológica em que Laclau e Mouffe se amparam é a desenvolvida por Martin Heidegger. Em suas análises, o “político” indica o momento ontológico, ou seja, a essência constitutiva da sociedade humana.

<sup>30</sup> Título original: *On populist reason*.

Neste sentido, toda ordem, todo regime é o resultado de decisões políticas, tomadas em um terreno indecível, o que significa que outras decisões poderiam ter tido lugar, mas a contingência histórica configurou-se de uma determinada forma, com a exclusão de outras possibilidades. O político não subsiste apenas no Estado, enfim, nem informando as atividades explicitamente designadas como *políticas*. O político está onde quer que se produza uma ordem de coisas, um regime de práticas. (LOPES; MENDONÇA; BURITY, 2015, p.22, grifo dos autores).

No livro “Sobre o Político” (2015), Chantal Mouffe, apresenta sua compreensão do político como sendo um espaço de poder, de conflito e de antagonismo. Em sua argumentação ela diferencia “o político” de “a política”. O primeiro é entendido pela autora como “a dimensão de antagonismo (...) constitutiva das sociedades humanas”. Já o segundo, é percebido como “o conjunto de práticas e instituições por meio das quais uma ordem é criada, organizando a coexistência humana no contexto conflituoso produzido pelo político” (*Ibidem*, p. 8).

A política é o exercício da decisão que nos constitui como sujeitos, e essa decisão é sempre contingente, exige o risco da indeterminação: toda a opção política é sempre uma opção num conjunto imprevisível de possibilidades. Cada decisão é um ato de poder, e quem detém a hegemonia num dado contexto é quem detém o poder de decisão (Laclau 1990 *apud* Lopes 2013, p.20).

Em suas argumentações, Mouffe também evidencia uma tentativa de combater o que chama de “pós-político”, um ponto que, em sua concepção, representaria um grande perigo para o futuro da política democrática. Em outras palavras, ela critica a visão antipolítica, que se nega a perceber o caráter conflituoso das sociedades contemporâneas e que coloca o consenso pleno e a reconciliação como objetivos centrais da política. Em sua concepção, a democracia precisa de um espaço de discussão, marcada por uma perspectiva agonística<sup>31</sup> da política (MOUFFE, 2015). Laclau e Mouffe (2015) procuram deixar claro a necessidade de reconhecer que uma

---

<sup>31</sup> Mouffe, em trabalhos posteriores ao realizado em “Hegemonia e Estratégia Socialista”, publicado em 1985, procura fazer uma construção analítica do social, tecendo a proposição de uma teoria política normativa. Para tal, ela introduz à Teoria do Discurso a noção de democracia agonista, que tem sido conhecida como democracia radical e plural. Em seus estudos, ao perceber que a política democrática procura neutralizar o antagonismo existente nas relações sociais (o que nomeia de “antagonismo domesticado”), ela passa a considerar uma nova forma de relação, nomeada de “agonismo”. Segundo a autora (2015), enquanto o antagonismo se caracteriza como “uma relação nós/eles em que os dois lados são inimigos que não possuem nenhum ponto em comum”, o agonismo representaria “uma relação nós/eles em que as partes conflitantes, embora reconhecendo que não existe nenhuma solução racional para o conflito, ainda assim reconhecem a legitimidade de seus oponentes. Eles são adversários, não inimigos” (*Ibidem*, p.19). Essa noção de adversário já é incorporada por Laclau e Mouffe no prefácio à segunda edição do livro *Hegemonia e Estratégia Socialista* publicada em 2015, em português.

política radical só existe com a definição de um adversário, marcando o papel central da noção do antagonismo em seus trabalhos.

Para entendermos melhor a noção de “antagonismo social” precisamos recorrer a afirmação de Laclau e de Mouffe de que ele não representa nem uma oposição real e nem uma contradição dialética<sup>32</sup>. Para eles, os antagonismos “não são relações objetivas, mas relações que revelam os limites de toda objetividade. A sociedade se constitui em torno desses limites, e eles são limites antagonísticos” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 41). Os autores argumentam que a política surge das relações antagônicas, marcando, dessa forma, sua origem. Se não existisse o antagonismo na sociedade viveríamos, apenas, em uma administração. É somente através dos conflitos e das divisões que se torna possível uma política democrática e pluralista (*Ibidem*, p. 46).

Dito isso, o antagonismo pode ser entendido como a condição de possibilidade e impossibilidade da sociedade. A impossibilidade está relacionada à sua constituição plena, ao impedimento de uma “sutura final” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p.204) e da constituição de um sentido objetivo para uma totalidade discursiva. Ou seja, “a sociedade nunca consegue ser plenamente sociedade, porque tudo nela é atravessado pelos seus limites” (*Ibidem*). Esses limites, esse corte antagônico, alteram os sentidos de um sistema discursivo, que são marcados pela precariedade e contingência. Segundo Mendonça (2014), a “relação antagônica ocorre entre um exterior constitutivo que ameaça a existência de um interior” (*Ibidem*, p. 138), bloqueando a expansão de sentidos de uma formação antagônica pela presença do próprio corte antagônico.

Na Teoria do Discurso, Laclau e Mouffe (2015) também apontam que o antagonismo representa condição de possibilidade da constituição discursiva, quando analisam a formação de identidades políticas e sociais. Para eles “as relações políticas não se constroem a partir de lutas entre identidades prontas” (MENDONÇA, 2014, p. 152), mas são constituídas de forma precária e relacional, a partir de um exterior que a constitui. Neste ponto, os autores evidenciam a categoria “sujeito”, importante para pensar a constituição das identificações. Eles entendem o antagonismo “como um campo contingente e precário em que a presença do outro impede que a minha identidade se constitua plenamente e é, ao mesmo tempo,

---

<sup>32</sup> Estas são categorias kantianas, desenvolvidas no trabalho de Lucio Coletti e analisadas por Laclau e Mouffe (2015).

possibilitadora dessa identidade precariamente constituída” (RANGEL, 2022, p. 6). É o que Mendonça (2014, p. 138) chama de “constituições identitárias sempre incompletas e ameaçadas”. Ainda segundo este autor:

[...] no antagonismo, os limites da própria objetividade são mostrados, pois o 'Outro' representa o limite dos sentidos alcançados por um determinado discurso, o que quer dizer, em última análise, que o antagônico se encontra fora, excluído e limitando a completa positividade daquilo que ele antagoniza (MENDONÇA, 2012, p. 209).

O sujeito é visto como incompleto, constitutivamente dividido. Sua construção se dá através dos processos de identificação, que “pressupõe um caráter inacabado, processual e habitado constitutivamente pela diferença” (BURITY, 1998, p. 5). O sujeito é construído discursivamente e é na política que as identidades se constroem e se dissolvem. É através das diferenças, das lutas e do exercício das decisões, sempre contingentes, que a política democrática se torna possível. Essa possibilidade está atrelada aos limites antagônicos. Dito de outra forma, “um discurso, uma identidade política se constitui na medida em que esta identifica o seu inimigo” (MENDONÇA, 2012, p.216). Desta maneira, Laclau reafirma a centralidade do antagonismo, atribuindo a esta categoria a única maneira de se construir a lógica política.

A partir deste ponto podemos analisar outras categorias de destaque na teoria de Laclau e Mouffe. Elas nos proporcionam uma reflexão mais aprofundada sobre as condições de fixação de um discurso concreto, resultando em sua formação hegemônica ou a exclusão do mesmo. Vejamos, então, como as categorias “articulação”, “demandas”, “discurso” e “hegemonia” são entendidas na Teoria do Discurso. Essas são noções de grande relevância para a presente pesquisa e que contribuíram para construção da argumentação que será apresentada no próximo capítulo.

Como visto anteriormente, o antagonismo social se apresenta como o limite da objetividade, como condição de possibilidade e impossibilidade do social. Ele é o impeditivo “de um consenso racional, de um nós plenamente inclusivo” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 46). É a partir do antagonismo que as articulações hegemônicas (ou práticas articulatórias) podem ser motivadas. À medida que um sujeito parcial pode subverter a ordem vigente, apontando na direção de outras formas de organizá-la (BURITY, 1998). Aqui temos um ponto importante para a Teoria do Discurso, pois

é no processo de articulação que as identidades são constituídas, que as demandas emergem e que um projeto hegemônico pode se tornar viável. Em outras palavras, uma posição para se tornar hegemônica ou universal necessita de um processo de articulação de diferentes demandas ou que a lógica antagônica seja transpassada por equivalências que não anulam o antagonismo.

Partamos então do que Laclau (2013) considera como unidade mínima a ser considerada para ocorrência de uma experiência política, a “demanda social”. Segundo o autor, “em inglês o conceito de demanda (*demand*) é ambíguo: pode significar uma solicitação, mas também pode significar uma exigência” (*Ibidem*, p.123). Se a solicitação inicial for acolhida o problema é solucionado, caso contrário, esta pode se tornar uma reivindicação, envolvendo demandas de outras pessoas insatisfeitas com suas solicitações não atendidas, como, por exemplo: falta de oferta de vagas em uma escola, falta de atendimento em um hospital ou uma deficiência no sistema de transporte público.

Continuemos no primeiro exemplo, o de uma mãe que não consegue matricular seu filho em uma escola pública próxima de sua residência ou em um bairro vizinho. Ao perceber que sua solicitação isolada não foi atendida, mesmo recorrendo às instituições administrativas, começa a perceber que esta é uma realidade enfrentada também por outros responsáveis, pois há um problema muito maior do que ela inicialmente pensava, o de ofertas de vagas e de escolas na região. A sua demanda isolada, que Laclau chama de “demanda democrática” (*Ibidem*, p.125), insatisfeita, passa a se unir à outras demandas (de outros responsáveis) também não acolhidas. Isto estabelece entre elas uma relação de equivalência, convertendo o pedido em uma reivindicação, ou no que Laclau nomeia de “demandas populares” (*Ibidem*). Aqui se estabelece uma fronteira antagônica que divide negativamente o espaço social: demandas populares articuladas entre si que formaram um sistema estável de significados (povo) contra a instituição pública (poder).

Ainda que essas demandas particulares não tenham surgido de forma similar umas às outras, pois carregam em seu interior suas características individuais, suas diferenças, seus particularismos, elas vão se construindo em uma relação de proximidade, colocando-se em uma posição de equivalência. Laclau destaca, inclusive, que “a equivalência não tenta eliminar diferenças” (LACLAU, 2013, p.131). Embora estas pareçam ser incompatíveis entre si, uma precisa da outra. Ou seja, precisam dessa tensão irreduzível para construir o social.

Vale também deixar claro que as demandas particulares, sozinhas, dispersas, não ganham visibilidade e espaço no jogo político (SOARES; DIAS, 2022). No entanto, quando as demandas são articuladas em uma relação equivalencial, isto é, quando as demandas dispersas se unem contra um antagonismo em comum (contra algo ou alguém) é que se torna possível promover um discurso hegemônico, ainda que parcial e contingente. Um discurso popular “que, em última instância, é incomensurável em relação a essas demandas” (LOPES; MENDONÇA, 2013, p. 14).

Elizabeth Macedo (2018) nos ajuda ainda mais a compreender o exposto. Segundo a autora:

A hegemonização ou a tentativa de universalização de uma posição particular exige, para a teoria do discurso, uma articulação entre demandas distintas, ou que a lógica meramente antagônica do social seja atravessada por equivalências que não apagam o antagonismo. No exercício de entender como tais articulações se fazem possíveis, Laclau (2008, 2011) vai propor que a equivalência entre as demandas é produzida quando uma demanda excede o que pode ser representado dentro da ordem simbólica e funciona como um exterior que a constitui. Nesse momento, um significante (demanda) assume uma posição privilegiada e se torna um ponto nodal ou um significante que se universaliza “representando” o conjunto das demandas em jogo. Apesar de continuarem diferidas, as estruturas contingenciais de significação assim produzidas vão criando efeitos de controle (MACEDO, 2018, p. 4).

Desta maneira, a articulação representa um processo, uma força motriz, que envolve as lutas dos sujeitos sociais, através da identificação das demandas (interesses políticos, sociais, econômicos, dentre outros) sobre aquilo que se pretende ser alcançado. É através “das práticas articulatórias que as lutas que se encontram dispersas conseguem formar uma frente de contestação” (SOARES, 2021, p. 14) para disputar uma política que se apresente como hegemônica.

Laclau e Mouffe nomeiam de articulação “qualquer prática que estabeleça uma relação entre elementos de tal modo que sua identidade seja modificada como resultado da prática articulatória” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p.178). Essa articulação tem como objetivo colocar os “elementos” - as diferenças não discursivamente articuladas - e os “momentos” - as posições diferenciais - em uma cadeia de equivalência, preservando suas particularidades, mas suspendendo momentaneamente suas diferenças para se fortalecerem e formarem um discurso hegemônico.

Segundo Mendonça (2009), o processo de constituição de uma ordem hegemônica tem início sempre a partir de um discurso particular que consegue representar outros discursos, que até este momento estavam dispersos no campo da

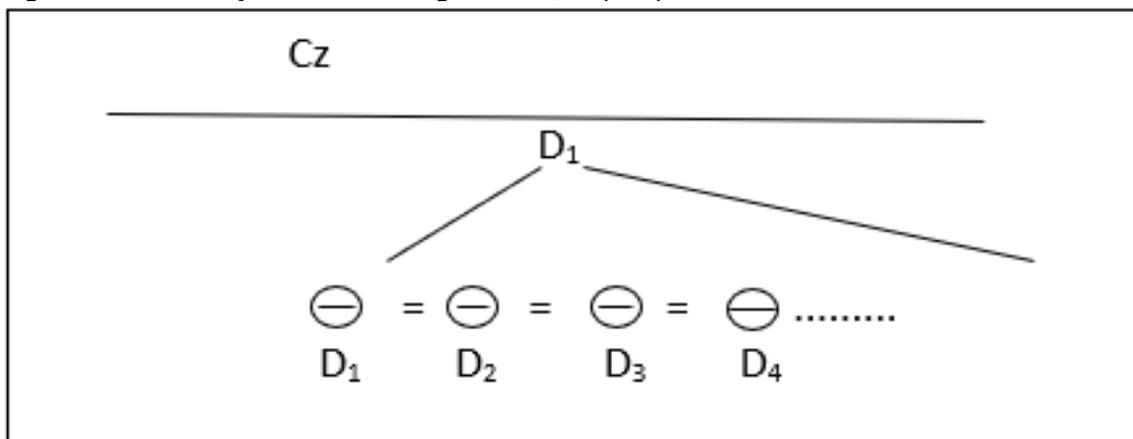
discursividade. Isso se dá através da organização dos “elementos-momentos” e da constituição de um princípio articulador que consegue fixar sentidos, ainda que parcialmente. Esse princípio centralizador, esse ponto discursivo privilegiado capaz de fixar sentidos (parciais) em uma cadeia significativa, é nomeado por Laclau e Mouffe (2015) como ponto nodal. Nesse sentido, o significativo privilegiado (ponto nodal) é a universalização que passa a representar o conjunto de demandas em jogo no processo de articulação, significando toda a cadeia.

A prática da articulação, portanto, consiste na construção de pontos nodais que fixam sentido parcialmente; e o caráter parcial desta fixação advém da abertura do social, resultante, por sua vez, do constante transbordamento de todo discurso pela infinitude do campo da discursividade.

Toda prática social é, portanto – em uma de suas dimensões-, articulatória (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 188).

Para ajudar no entendimento destas categorias e na melhor visualização Laclau (2013) apresenta o seguinte diagrama:

Figura 1 – Constituição da ordem hegemônica, na perspectiva da TD



Fonte: LACLAU, 2013, p. 196.

O autor (2013) apresenta o referido diagrama para construir sua análise sobre o czarismo (Cz), que se encontra, no exemplo gráfico, separado por uma linha antagônica. Ou seja, separado por uma fronteira política de demandas elencadas por diferentes setores sociais ( $D_1$ ,  $D_2$ ,  $D_3$ ...) que se encontram unidas através de um importante laço articulador e que são colocadas em cadeia de equivalência contra o referido regime opressor. Uma dessas demandas “intervém e se torna o significativo de toda a cadeia ( $D_1$ )” (*Ibidem*, p.197).

Antes de se articularem, os elementos (diferenças) estão dispersos no campo da discursividade ( $\bigcirc$ ). Quando estes compartilham algum traço em comum, passam

a se tornar momentos da articulação, ainda que preservando suas particularidades. Por isso que Laclau identifica os elementos-momentos como círculos divididos ao meio ( $\ominus$ ). Essa seria uma maneira de representar o não fechamento e completude dos discursos, mostrando que são parcialmente discursos particulares (elementos) e parcialmente uma tentativa de discurso hegemônico (momentos) (NASCIMENTO, 2020).

Esse diagrama pode ser utilizado para ilustrar outras operações de articulação discursiva. Se tomarmos como exemplo o movimento Bolsonarista ( $D_1$ ), que ganhou força nos últimos anos no Brasil, podemos indicar que governo do Partido dos Trabalhadores (PT) pode ser considerado como um corte antagônico a ele (representado no diagrama como Cz, mas que em um novo diagrama poderia ganhar outra sigla). Já os elementos-momentos ( $\ominus$ ), que se articulam e se colocam em cadeia de equivalência, poderiam ser as demandas que defendem a “família tradicional brasileira” ( $D_1$ ); que são “contra a corrupção” ( $D_2$ ); a favor de um “Estado ordeiro” ( $D_3$ ); que evocam a centralidade de “Deus-Pátria-Família” ( $D_4$ ); que clamam por “mais liberdade” ( $D_5$ ), inclusive para possuir e portar armas; que defendem movimentos como o “Escola sem Partido” ( $D_6$ ), entre outras demandas.

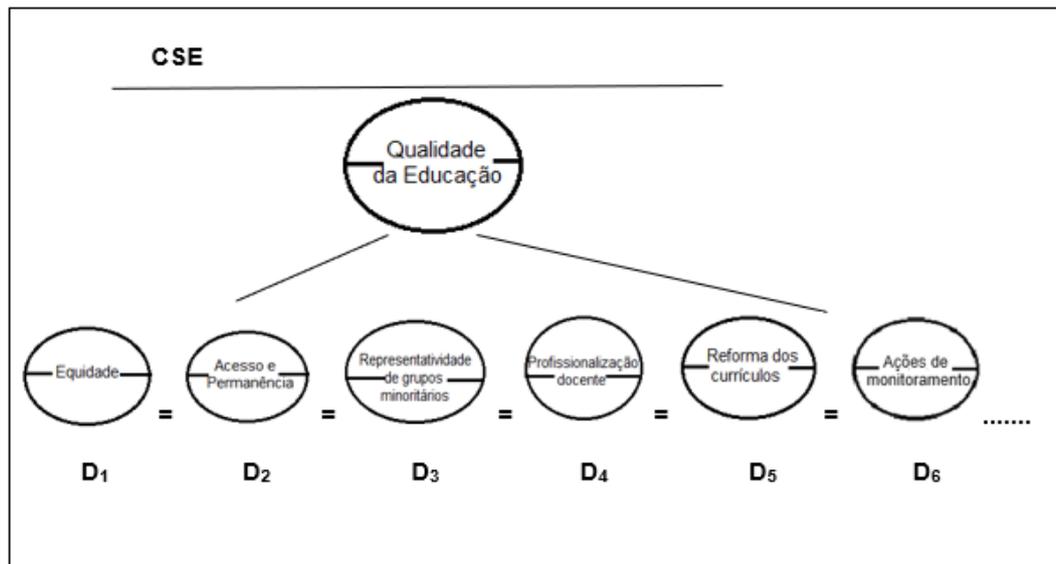
Com relação às políticas curriculares, foco dessa pesquisa, podemos indicar, por exemplo, como uma demanda central, que articula todas as outras demandas e que significa toda a cadeia, ou seja, capaz de representar a totalidade dos discursos, o significante nodal “qualidade da educação”. Segundo Macedo (2016b, p. 9), “esta seria uma demanda em torno da qual diferentes grupos políticos se articulam, um significante aparentemente esvaziado de sentidos e por isso mesmo capaz de condensar as diferentes demandas”.

Como corte antagônico, que ameaça esse significante, e que atua como um exterior constitutivo, temos a “crise do sistema educacional” (CSE) (MACEDO, 2013, 2016b). Como elementos-momentos, que suspendem suas diferenças para se fortalecerem frente a essa ameaça em comum, podemos citar, por exemplo, as demandas por equidade ( $D_1$ ); o direito ao acesso e a permanência na escola ( $D_2$ ); a representatividade de grupos minoritários ( $D_3$ ); a profissionalização docente ( $D_4$ ); a reforma dos currículos ( $D_5$ ), ações de monitoramento ( $D_6$ ), dentre outras. Como resposta para resolver essa crise do sistema educacional, torna-se hegemônico o

discurso em defesa de uma base nacional comum curricular, que “seja balizadora da qualidade da educação” (BRASIL, 2018, p.8).

Adaptando o diagrama do Laclau para o exemplo ora citado temos, então, a seguinte representação:

Figura 2 – Diagrama sobre a qualidade educacional e a crise do sistema educacional, na perspectiva da TD



A partir dos exemplos citados e dos diagramas, vamos caminhando para compreender um pouco mais das categorias “discurso” e “hegemonia”. O discurso hegemônico é percebido por Laclau e Mouffe (2015) como a totalidade estruturada resultante de toda prática articulatória. E é a partir da categoria articulação, inclusive, que os autores tomam como ponto de partida para elaborarem o conceito hegemonia.

O discurso, na concepção pós-estruturalista, é o conjunto daquilo que se fala e do sentido que se dá. Essa totalidade estruturada resultante da articulação é que constitui e organiza as relações sociais (LACLAU; MOUFFE, 2015). Para Mendonça (2015, p. 75), “isso quer dizer que toda reflexão acerca do social, do ser social, será sempre mediada discursivamente”. Segundo Laclau (1993), a noção de discurso pode ser compreendida “como uma totalidade significativa que transcende a distinção entre o linguístico e o extralinguístico (...), a impossibilidade de uma totalidade fechada desata a conexão entre significante e significado.”<sup>33</sup> (*Ibidem*, p. 545).

<sup>33</sup> Tradução livre do trecho original da obra “Discourse”, publicado por Ernesto Laclau em 1993: “as a meaningful totality which transcends the distinction between the linguistic and the extra-linguistic (...), the impossibility of a closed totality unties the connection between signifier and signified”.

De forma indissociável o discurso é prática, na medida em que todas as ações são práticas de significação. Isto é, o discurso não é apenas o que pode ser escrito ou falado. Ele deve ser entendido como algo que “une palavras e ações, que tem natureza material e não mental e/ou ideal. Discurso é prática – daí a ideia de prática discursiva – uma vez que quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades, grupos sociais são ações significativas”. (MENDONÇA, 2009, p. 155).

Desta maneira, o discurso e o social são termos que se sobrepõem, pois qualquer ato social pode ser percebido como um ato de produção de sentido, que estrutura a vida em sociedade. Esse sentido será disputado no social, ou seja, será mediado pela linguagem e construído através das relações de diferença, equivalência e antagonismo que vão sendo travadas com outros discursos (SOUTHWELL, 2022). E aí “não são apenas palavras que estão em jogo, mas significados teóricos e práticos que disputamos para operar no mundo. São discursos com os quais constituímos a significação do mundo” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 91).

Nessa perspectiva, discurso é uma totalidade relacional de significantes que limitam a significação das práticas e que, quando articulados hegemonicamente, constituem uma formação discursiva. E esta é o conjunto de discursos articulados por meio de diferentes práticas hegemônicas; entender uma formação discursiva significa entender um processo hegemônico: como são definidos os termos de um debate político, quais agendas e ações são priorizadas, que instituições, diretrizes, regras e normas são criadas. (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 9)

Uma formação discursiva que, no jogo político, ganha uma posição de universalidade, representando de alguma forma a totalidade desejada é considerada na TD como hegemonia. Essa totalidade possui uma natureza contingente, precária e temporária. Dessa forma, entende-se que um discurso hegemônico é um discurso aglutinador, de representação de diferenças (MENDONÇA, 2010).

Para Laclau e Mouffe (2015) “construir o conceito de hegemonia envolve (...) um movimento estratégico mais complexo que exige a negociação entre superfícies discursivas mutuamente contraditórias” (p.163). A produção de um projeto hegemônico depende de articulações precárias e provisórias entre diferentes demandas que são incorporadas no jogo político. A hegemonia representa, então, uma decisão tomada no campo do indecível.

Em suma, a estrutura discursiva é formada por um conjunto de sentidos hegemônicos que foram se sedimentando e que através de práticas articulatórias passaram a constituir uma determinada ordem na política. Essa ordem hegemônica é

constituída por uma série de antagonismos, que incluem sentidos, mas também excluem tantos outros e: Assim, qualquer constituição discursiva, pensada em termos de sistema discursivo, simboliza, estrutura e reestrutura sentidos, tendo em vista que estamos diante de um processo de constante significação (MENDONÇA, 2012, p. 214).

Vale ressaltar que, ainda que um discurso alcance a ordem hegemônica, este não é capaz de colocar um “ponto final” que cesse em definitivo o jogo político, pois nenhuma formação discursiva é uma totalidade suturada (LACLAU; MOUFFE, 2015). A hegemonia representa pura e simplesmente o “caráter aberto e incompleto do social” (*Ibidem*, p. 213). Na prática articulatória, a demanda que consegue fixar os sentidos, que assume o caráter universal, ainda que não elimine suas particularidades e diferenças frente às demais, a assume de forma contingente, em uma universalidade que a transcende, o que Laclau e Mouffe (2015) chamam de uma “universalidade contaminada”. “Sua função de universalidade hegemônica não é uma conquista definitiva, mas, ao contrário, é sempre reversível (*Ibidem*, p.41), pois toda construção de sentido se dá em um determinado momento e não ficará para sempre. Desta forma, a hegemonia representa uma decisão, dentre tantas outras possíveis, que foi tomada num terreno indecível e que está intrinsecamente marcada por relações adversariais e antagonísticas.

Uma formação hegemônica pode ter um tempo de duração curto ou longo e seus efeitos podem ser pouco ou muito intensos. Como bem aponta Soares (2021), não há como estabelecer uma previsão com relação a esses fatores. Ancorada nas contribuições de Burity (2014), a autora afirma que a marca da sua continuidade (ou não) é a “condição de manutenção dos consensos frente aos processos de contestação” (SOARES, 2021, p. 24). Ou seja, um discurso pode deixar de ser hegemônico quando as forças que o antagonizam começarem a gerar uma crise e passe a ocupar o “vazio deixado” (*Ibidem*). Isso só ocorre porque a categoria hegemonia é pensada a partir da impossibilidade da constituição plena do social.

Em outras palavras, não há como cessar a luta política. Não há a possibilidade de existir a vitória de um projeto político, que seja definitivo (MENDONÇA, 2009) e muito menos de paralisar os movimentos políticos que concorreram ou combateram a constituição de uma ordem hegemônica (FRANGELLA; DIAS, 2018). É justamente, dessa forma, que a sociedade vai se constituindo democraticamente. Através dos processos de significação que são passíveis de negociação e disputa, da

possibilidade de contestação, das fronteiras antagonísticas, “em que nada é alcançado de uma vez por todas” e onde “há sempre possibilidade de questionamento”. “A condição para uma sociedade democrática é sua incompletude constitutiva – que envolve, obviamente, a impossibilidade de uma fundamentação última” (LACLAU, 2011, p. 150-151).

Assim, a Teoria do Discurso se apresenta como importante perspectiva de análise que têm inspirado os pesquisadores do campo da educação, principalmente os que escrevem sobre as políticas curriculares. Através das categorias apresentadas, é que passamos a entender que, no campo da educação, os discursos são:

[...] os fenômenos educativos nas políticas que buscam produzir uma ordem curricular, articulando relações entre objetos e práticas da educação e do currículo, fazendo emergir formas de sociabilidade e suturando identidades à educação” (PIMENTEL JÚNIOR, 2022).

E, dessa forma, que currículo nada mais é que uma prática discursiva, de poder e também de significação (LOPES; MACEDO, 2011a).

É a partir da TD que potencializamos nossas reflexões que aprofundamos nossas reflexões sobre os discursos que conseguem fixar sentidos no jogo político. Sobre como algumas formações discursivas se tornam hegemônicas e outras são excluídas do processo de significação, nos levando a colocar sob suspeição as bases do atual projeto educacional e de questionar suas finalidades. Um questionamento também voltado para pensarmos na submissão da política à economia e na desconstrução de determinismos ou essencialismos sobre o social (LOPES; MENDONÇA, 2013).

As noções apresentadas por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, ao longo de suas produções (LACLAU, 1993, 2011, 2013; LACLAU; MOUFFE, 2015; MOUFFE, 2015, 2016), têm contribuído para ampliar a discussão no campo das políticas curriculares, principalmente quando tratam da precariedade, imprevisibilidade e contingência. Esses operadores são muito valiosos para pensarmos a produção curricular e, sobretudo, as questões que atravessam a docência, nos fazendo colocar sob rasura as pretensões de projetos que tentam fixar uma identidade docente ou que buscam falar por este profissional na política curricular. Segundo Frangella e Dias (2018), a docência não pode se dar aprioristicamente, nem ser fruto de uma fixação absoluta da significação. Pelo contrário, esta

[...] se dá como fechamento provisório, uma vez que se articula e manifesta em arranjos contingenciais no terreno da cultura, como decisões pedagógicas-curriculares sem fundamento último, mas que como práticas político-discursivas, se dão no embate de forças políticas, negociações e articulações de diferentes demandas em torno da significação, o que é impossível se dar de forma preditiva (*Ibidem*, p. 9).

Por isso que o diálogo com a Teoria do Discurso e as apropriações desta teoria realizada nos trabalhos de importantes autores do campo das políticas curriculares (BORGES, 2015, BORGES; DE JESUS, 2020, BORGES; PEIXOTO, 2017, DIAS, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2021a, 2021b, FRANGELLA, 2020, 2021, FRANGELLA; DIAS, 2018, LOPES, 2012, 2013, 2015a, 2015b, 2017, LOPES; MACEDO, 2011a, 2011b, 2011c, MACEDO, 2013, 2014, 2016a, 2016b, 2018, 2019, OLIVEIRA, 2018, 2021, OLIVEIRA; DIAS, 2022), desenvolvidos a partir de perspectivas pós-estruturais e pós-fundacionais, são tão importantes como percurso investigativo dessa pesquisa. Esse diálogo tem contribuído na compreensão e problematização de como as negociações e articulações vão se desenvolvendo na tentativa de hegemonizar sentidos em uma política curricular, como a BNCC, por exemplo.

Esses processos de negociação vão se constituindo através de uma cadeia complexa de articulação de demandas que envolve “a atuação dos sujeitos e grupos sociais que produzem e fazem circular as ideias influenciando e definindo” as políticas (DIAS; LOPES, 2009, p.82). Desta maneira, mostrou-se necessário também incluir no percurso investigativo desta pesquisa as contribuições das redes de políticas e de governança, teoria desenvolvida por Stephen Ball, que veremos na próxima seção.

## **2.2 Pensando sobre as políticas educacionais na atualidade a partir das contribuições de Stephen Ball: um olhar para as novas redes políticas e de governança**

Como dito anteriormente, as contribuições de pesquisadores de outras áreas do conhecimento têm sido importantes aliadas nas pesquisas sobre políticas de currículo. Neste aspecto, o sociólogo britânico Stephen Ball (2002; 2005; 2010; 2016; 2020), em suas produções, tem auxiliado os pesquisadores do campo educacional a

refletir sobre os movimentos complexos de elaboração das políticas, envolvendo múltiplos atores e contextos, bem como a estruturação das redes de governanças.

Considerado como um dos mais respeitados pesquisadores sobre política educacional, Ball é sociólogo e professor do Instituto de Educação da Universidade de Londres e membro da Academia Britânica de Humanidades e Ciências Sociais. Seus estudos foram desenvolvidos no campo da Sociologia da Educação e estão ancorados nas contribuições teóricas do filósofo Michel Foucault e dos sociólogos Max Weber, Basil Bernstein e Pierre Bourdieu (LOPES; MACEDO, 2011a; MAINARDES, 2015).

De acordo com Lopes e Macedo (2011a), os estudos de Ball procuram priorizar a investigação das políticas de “maneira que o compromisso com a eficiência e os resultados instrucionais não sejam considerados em detrimento do compromisso com a justiça social” (*Ibidem*, p. 245). Neste sentido, para construir suas teses, ele se utiliza da contribuição de diferentes abordagens teóricas, indo desde as perspectivas críticas até a perspectiva pós-estruturalista, incluindo, principalmente, as investigações das práticas escolares, consideradas nas pesquisas etnográficas.

Em suas pesquisas, procura defender que a teoria de política educacional não deva se limitar como sinônimo de governo. Assim, ele questiona “a visão de um Estado onipotente que não deixa espaço para a ação humana de contestação, desempoderando os sujeitos da prática educacional” (*Ibidem*, p, 246). Em sua percepção, as teorias centradas em um Estado como controlador e efetivador das políticas desconsideram os detalhes sobre as práticas escolares e as investigações realizadas em seu interior, silenciando os conflitos e as ambivalências existentes.

Conforme aponta Lopes e Macedo (2011a), sua abordagem sobre o ciclo contínuo de políticas, desenvolvido na década de 1990, foi (e continua sendo) muito utilizado como referencial teórico analítico por pesquisadores do campo das políticas curriculares brasileiras, principalmente a partir dos anos 2000. É, inclusive, com a elaboração dessa abordagem que Ball reafirma que a teoria de política educacional não pode estar limitada à uma perspectiva puramente de controle do Estado, ainda que considere importante analisar sua participação (LOPES; MACEDO, 2011a).

Através da referida abordagem, Ball, em parceria com Richard Bowe e Anne Gold<sup>34</sup>, contribui para análise de políticas, entendendo estas como um processo dialético

---

<sup>34</sup>De acordo com Mainardes (2006), a abordagem do ciclo de políticas foi inicialmente apresentada na obra “Reforming Education and Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology”, escrita em 1992

e multifacetado, articulando as conexões macro e micro contextuais (MAINARDES, 2006). A intenção dos autores era a de apresentar contextos que estão inter-relacionados e que não possuem dimensões espacial, temporal ou sequencial, reforçando, dessa forma, o ciclo como um método de pesquisa que não é constituído por etapas. Cada contexto apresenta “arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates” lineares (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 157). Com isso, eles procuraram enfatizar, principalmente os processos micropolíticos e a ação dos profissionais ligados à educação (nível local), defendendo a posição das escolas como produtoras de políticas e expressando a preocupação em compreender a circularidade das mesmas. Essa seria uma forma de romper com a verticalidade da política, entendendo-a como campo de luta, disputas e negociação.

Segundo os autores Lopes e Macedo (2011a) e Mainardes (2006), inicialmente o ciclo foi formulado por três contextos<sup>35</sup> que estão inter-relacionados, e não se apresentam como etapas lineares ou sequenciais, mas que envolvem múltiplas disputas e embates entre os diferentes atores envolvidos.

A proposta feita por Ball é de que as análises das políticas educacionais sejam interpretadas a partir da concepção de política como texto e como discurso. A dimensão textual estaria relacionada à representação política e como esta pode ser codificada através de um processo complexo, que envolve intenções divergentes, negociações e acordos do Estado e dos atores que participam da formulação da política. Para o autor, todo texto estaria aberto à múltiplas interpretações. Já na dimensão discursiva, há um estabelecimento sobre quem pode falar, quando e em que lugar, legitimando apenas algumas vozes. Nesse sentido, apesar de estarmos imersos em uma grande variedade de discursos, alguns serão mais influentes que outros (LOPES; MACEDO, 2011a, MACEDO, 2016b, MAINARDES, 2006, MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

---

em parceria por Richard Bowe, Stephen Ball e Anne Gold e, posteriormente, no livro “Education reform: a critical and post-structural approach, escrito por Ball e publicado em 1994.

<sup>35</sup> Ball apresenta os seguintes contextos: contexto de influência, onde, normalmente, as políticas são iniciadas e se constroem os discursos; contexto de produção do texto político, no qual será produzido o texto, que tentará representar para as escolas o que é a política, envolvendo agências legislativas e executivas; contexto da prática, no qual os textos políticos, produzidos no contexto anterior, e os discursos, construídos no contexto de influência, serão submetidos à interpretação e recriação, produzindo modificações nos sentidos e significados. Posteriormente, Ball acrescenta ao ciclo de políticas mais dois contextos. De acordo com Mainardes (2006), esses contextos são o dos resultados (efeitos) e o da estratégia política. Para maior aprofundamento recomendo a leitura do artigo de Mainardes, disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHCJFYhsJ/?format=pdf&lang=pt->>.

Mesmo que essa abordagem tenha sido sinteticamente apresentada<sup>36</sup>, faz-se relevante ressaltar que certos pontos da abordagem proposta por Ball e seus colaboradores os renderam algumas críticas, principalmente dos autores da perspectiva pós-estruturalista. A primeira está direcionada à dualidade rígida (ainda que feita de forma implícita) que ele faz entre o macro e o micro (MAINARDES, 2006), privilegiando a dimensão macro. A segunda está relacionada a seu deslizamento interpretativo, que confere maior privilégio ao contexto da influência. Segundo Lopes e Macedo (2011c), é possível identificar em grande parte de suas produções o destaque exclusivo ao contexto de influência, deixando de fora da análise os outros contextos. A terceira crítica estaria relacionada à sua interpretação estruturada que separa a política como texto e a política como discurso (MACEDO, 2016b).

As críticas recebidas não minimizam a potência de seu trabalho e nem a empregabilidade desta abordagem como referencial teórico-analítico das pesquisas sobre políticas educacionais. Ao contrário, elas revelam os limites e também a força para estabelecer diálogo com contribuições de outros autores. Laclau e Mouffe, por exemplo, são autores que nos últimos anos têm inspirado as pesquisas no campo do currículo e, desta maneira, contribuído significativamente na compreensão sobre o desenvolvimento ontológico da política e de seus processos de negociação, articulação, hegemonização de discursos e produção de sentidos.

Outros trabalhos de Ball, posteriores à elaboração do ciclo de políticas, também têm se revelado pertinentes em nossas análises, ainda que ele não se aprofunde tanto no processo de produção das políticas, como os estudos envolvendo o conceito sobre performatividade (BALL, 2002, 2005, 2010), a ideia de redes políticas e a noção de governamentalidade<sup>37</sup> (BALL, 2020). É, inclusive, com esta última noção, ancorada

---

<sup>36</sup> A opção de apresentar a abordagem do ciclo de políticas de Ball foi feita simplesmente para situar o leitor sobre as pesquisas e contribuições de Ball para as pesquisas do campo. Vale mencionar, que essa abordagem não representa um referencial metodológico para esta pesquisa, mas contribui para pensar sobre os percursos que o autor escolhe percorrer e como estes contribuem para a construção da rede de políticas, apresentada também na obra “Global Education Inc.: policy networks and education business”, publicada originalmente em inglês no ano de 2012.

<sup>37</sup> Para estruturar seu conceito de redes de governança, Ball se ancora no conceito de “governamentalidade”, elaborado por Foucault. Um neologismo criado para representar o ato de “governar (*gouverner*) e a mentalidade (*mentalité*)”, destacando “a interdependência entre o exercício do governo (práticas) e as mentalidades que sustentam tais práticas” (FIMYAR, 2009, p. 38). Em outras palavras, para Foucault, governamentalidade seria sinônimo da “prática de governar”, uma forma de pensar sobre as possibilidades de se exercer o poder. Segundo Araujo (2022), Foucault buscou em suas análises entender o que é o ato de governar, quem pode fazê-lo e o que ou quem é (pode ser) governado. É partindo dessas premissas que Ball busca pensar um novo modelo de governança, que considere as mudanças recentes nas formas de governar.

nas contribuições de Foucault, que Ball passa a pensar sobre as formas de autogoverno em uma estrutura social, diferente do que fazia anteriormente no ciclo de políticas. Ou seja, “não se trata de um poder, em algum nível hierarquizado, que opera de um contexto a outro, mas de algo que vai do governo político às tecnologias de governo do self” (MACEDO, 2016b, p. 14).

No livro “Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal”, escrito como uma sequência de “Education plc<sup>38</sup>”, Ball (2020) apresenta a noção de redes de políticas como uma tentativa de desenvolvimento de uma abordagem das Ciências Sociais, levando em consideração a atual política global de educação. Nesta obra, o autor destaca que a política educacional “está se tornando cada vez mais global ao invés de uma questão local ou nacional” (BALL, 2020, p.19). Desta forma, ele recupera os diversos fluxos existentes entre os agentes políticos que participam do momento da decisão política, dando especial destaque para a participação do setor privado (com seus mais variados atores), dos empreendimentos sociais, das fundações filantrópicas que prestam serviços para educação e das *think tanks*.

Em uma tradução literal para o português, *think tanks* significaria um tanque de ideias. Fazendo uma adaptação, pode ser entendido como um laboratório de ideias. Uma instituição, geralmente, não-governamental, composta por especialistas que têm a função de realizar investigações e reflexões sobre os mais variados temas como, por exemplo, política, economia, tecnologia, cultura e educação. Elas podem estabelecer parcerias com empresas e, principalmente, com governos, fazendo parte de uma rede de influência. De acordo com Ball (2020):

esses institutos são canais locais em uma rede internacional de relações para difusão de conhecimento e informação (...) e estão mudando o pensamento de governos nacionais e o comportamento por meio de troca de normas, de ideias e de discursos, e estão trabalhando para mudar a percepção do público sobre problemas sociais. (p.62-63).

Para isso, vem apontando que o controle dos sistemas de ensino, bem como as políticas atuais estão sendo realizadas por novos atores e organizações e não somente pelos Estados. “Esses novos parâmetros e essas novas localidades, formas de participação e relacionamentos requerem novos métodos e conceitos e novas

---

<sup>38</sup> O livro “*Education plc: Understanding Private Sector Participation in Public Sector Education*”, publicado por Stephen Ball em 2007, apresenta um relato empírico sobre a participação do setor privado na educação pública da Inglaterra. Nessa obra, o autor busca fazer o mapeamento e a categorização da variedade de empresas e de organizações que têm mostrado interesse em intervir e participar no que ele nomeia de “políticas educacionais globais” (2020, p. 23).

sensibilidades de pesquisa”, de forma a superar o que o autor, juntamente com Jessop, Brenner e Jones<sup>39</sup>, nomeia de “territorialismo metodológico” (*Ibidem*, p. 27).

Sua principal linha de ataque é a interferência e disseminação de soluções do setor privado, realizado pelos empreendedores em educação e pelos novos negócios globais voltados para o campo educacional (*edu-business*), aos problemas vividos pela educação pública. Desta forma, evidencia uma discussão sobre o neoliberalismo, questionando a forma como ele é promovido, feito e operado no mundo globalizado. Para ele, as novas relações que estão sendo estabelecidas e as reformas educacionais que têm sido colocadas em pauta “representam o triunfo do imaginário neoliberal” (BALL, 2020, p. 24).

Apesar de não focalizar em uma discussão teórica sobre o neoliberalismo, ainda assim, o autor deixa evidente sua preocupação com a forma vaga e ampla com que o termo tem sido utilizado, que acaba por torná-lo, em sua análise, algumas vezes sem sentido. Desta maneira, defende sua conceituação como um conjunto de práticas organizadas em volta de um “mercado”, capaz de influenciar as relações sociais e de interferir em diversos aspectos de nossas vidas, sejam eles econômicos ou políticos. Em suas palavras, o “neoliberalismo é sobre dinheiros e mentes, e como seguirei argumentando é um nexos de interesse comum entre as várias formas de capital e de Estado contemporâneos” (BALL, 2020, p. 26).

Ele ainda explica que o neoliberalismo não atua apenas no processo de privatização do Estado, mas “também é realizado, disseminado, incorporado por meio de quase-mercados, parcerias público-privadas, o empreendedorismo de organizações públicas, e o trabalho de instituições de caridade e organizações de voluntariado” (*Ibidem*, p. 42). Com isso, o neoliberalismo tem produzido:

[...] novos tipos de atores sociais, sujeitos sociais híbridos que são espacialmente móveis, eticamente maleáveis e capazes de falar as linguagens do público, do valor privado e filantrópico. Alguns destes são parte de uma classe de serviço global que estão cada vez mais desconectados das identidades e lealdades nacionais (BALL, 2010a *apud* BALL, 2020, p. 230)

A partir da análise que Ball vai tecendo, pode-se entender que essas novas relações e interações têm transformado as relações políticas, sociais e econômicas, interferindo em diversos aspectos da vida social na contemporaneidade. Em vista

---

<sup>39</sup> Para se referenciar ao territorialismo metodológico, Ball cita a seguinte obra “Theorizing sociospatial relations. Environment and Planning D: Society and Space, publicada em 2008 pelos autores Jessop; Brenner e Jones.

disso, o terceiro setor<sup>40</sup> pode ser entendido como uma nova governamentalidade sendo produzida no neoliberalismo.

Essa afirmação, sobre as novas formas de governança, tem como fundamento a análise que Ball faz do atual contexto social, político e econômico que estamos vivenciando. O fracasso do socialismo, a queda do muro de Berlim, o esgotamento do modelo do bem-estar social, ascensão do novo gerencialismo, o desaparecimento das identidades coletivas e uma constante dinamização da individualização têm evidenciado discursos que apontam para a crise política do Estado. Consequentemente, também têm contribuído para sua completa modificação.

Mouffe (2015) ao fazer uma análise sobre a terceira via na política, ancora-se nas contribuições de Giddens e de Hall sobre o novo trabalhismo para afirmar que “o Estado de Bem-Estar social foi modernizado por meio da introdução de mercados internos e da difusão de técnicas de gerenciamento que promovem os valores empresariais fundamentais da eficiência, da escolha e da seletividade” (p. 59). Essa modernização tem indicado para um viés onde o Estado está menos atuante em seu papel de ajudar os mais necessitados e mais envolvido em ajudar os indivíduos a providenciarem suas próprias necessidades sociais.

Nessa mesma linha, as fronteiras entre o público, privado, filantrópico e não-governamental, estão em constante deslocamento, enturvando os limites entre economia, Estado e sociedade civil. Na visão de Ball (2020), a inserção dessas redes privadas e filantrópicas nos assuntos globais não aconteceu de forma natural, mas foi cultivada através de práticas de gestão e de soluções de empreendimento para os problemas sociais e, sobretudo, educacionais. Para o autor “não há nada tão produtivo para a mudança como uma boa crise e seus *pânicos morais* inerentes. Problemas de política são geralmente *construídos* ao invés de identificados” (*Ibidem*, p41, grifos do autor). Nesse sentido,

a educação é apenas uma manifestação de uma reformulação global das bases econômicas, sociais, morais e políticas do fornecimento do serviço público e do desenvolvimento de novos tipos de respostas políticas à desvantagem social (*Ibidem*, p. 43).

As empresas têm se “aproveitado” da oportunidade dessa “crise” e dos “pânicos morais” criados para desenvolverem novas oportunidades de lucro. Esse “regime de

---

<sup>40</sup> De acordo com Araujo (2022), o terceiro setor pode ser entendido como uma nova configuração do segundo setor. Isto é, ele é composto por empresas que se filiam a movimentos ou à outras instituições sem fins lucrativos e que exercem atividades de interesse social, como é o caso das Organizações Não Governamentais, por exemplo.

lucro, por meio do empreendimento e do empreendedorismo, está sendo usado para neoliberalizar a educação do setor público por dentro e por fora – endógena e exogenamente” (*Ibidem*, p. 223)

Para isso, utilizam-se de discursos salvadores que prometem uma educação de qualidade, capazes de salvar escolas, professores, gestores e alunos do fracasso e da crise educacional. Na inclusão desses discursos são colocadas em prática estratégias pautadas em uma gestão que preza pela excelência e pela eficiência. Com este fim, oferecem uma gama diversa de soluções direcionadas, por exemplo, à formação de professores, reformulação e venda de materiais didáticos, oferta de equipamentos informáticos e recursos tecnológicos, treinamentos para gestores, consultorias para equipes das secretarias e coordenações, estratégias de gerenciamento e monitoramento das redes escolares. Em outras palavras, eles têm percebido, e não é de hoje, a possibilidade de atuação em um mercado bastante profícuo!

Ball define as novas redes políticas como uma nova forma de social. Isto é, são “tipos específicos de relações sociais, de fluxos e de movimentos (BALL, 2020, p. 29). Essas redes além de borrarem as fronteiras entre Estado e sociedade trazem mais opacidade ao processo de elaboração das políticas. Nem sempre ficando claro como foi feita a divisão de poder e quais foram as reais intenções envolvidas no jogo político.

Há, então, a constituição de uma nova forma de governança, com novas fontes de autoridade no jogo político. Essa nova forma de governança está relacionada justamente com a maneira com que os problemas “intratáveis” das políticas públicas podem ser administrados. Para isso, conta-se com um trabalho gerencial, empresarial, voltado para a colaboração de um trabalho em rede, um trabalho de governança que abarca a participação de uma maior variedade de atores (BALL, 2020).

Como essas relações são turvas e seus limites estão em constante deslocamento, nem sempre fica fácil identificar de quem são essas “novas vozes” atuantes nas políticas, quais são as redes transnacionais de influência (TANs) que “vem mudando o comportamento de governos nacionais por meio de intercâmbio de normas, ideias e discursos, e trabalhando para mudar a percepção do público sobre problemas sociais” (*Ibidem*, p. 39). Nem sempre fica claro perceber a atuação dessas redes privadas, filantrópicas, não-governamentais. Por isso, Ball desenvolve o método de “etnografia de rede”.

Esse dispositivo analítico contribui para as pesquisas, descrições e identificações dessas redes políticas, através do “mapeamento da forma e do conteúdo das relações políticas em um campo particular” (*Ibidem*, p. 28), inserido no contexto dos efeitos da globalização no século XXI. Um dos objetivos dessa análise é o de expor como essas redes políticas funcionam e como elas têm contribuído para alavancar projetos muitas vezes supranacionais, a partir de iniciativas locais, pautadas pelas mudanças políticas e sem deixar de lado a oportunidade de fazer negócios. Em suas palavras, “o *método* baseia-se em técnicas simples de mapeamento de rede e a tentativa de identificar as capacidades dos atores de redes em termos de relacionamentos, finanças pesquisa, promoção, publicidade, e assim por diante” (BALL, 2020, p. 81)

É importante ressaltar que a análise das redes (“etnografia de rede”) leva em consideração todas as mudanças epistemológicas e ontológicas vivenciadas pela ciência política, sociologia e geografia social. Mudanças estas que apontam para uma diminuição do interesse na centralidade das estruturas sociais, no progressivo destaque para os fluxos, para o movimento da política e da economia, para as novas formas de sociabilidade e para as mudanças de identidade e de subjetividade que têm se apresentado na atualidade. Neste sentido, “a *rede* é um modo chave e um dispositivo analítico dentro dessa reorientação da atenção como um tipo de tecido conectivo que se junta e dá alguma durabilidade a essas formas distantes e fugazes de interação social” (*Ibidem*, p. 29).

Esse é o objetivo do livro, mapear as redes políticas e examiná-las, como forma de compreender o alcance e a disseminação do empreendedorismo social e das soluções do terceiro setor para os problemas da educação pública. Trabalhar com essa perspectiva analítica não é elaborar uma simples medição ou representação da distribuição de poder dentro das redes, mas como o próprio autor afirma é a capacidade de “demonstrar os efeitos das redes, ou o trabalho que as redes fazem em termos de processos de política e de governança” (BALL, 2020, p. 32).

Nesse trabalho, Ball realiza uma ampla pesquisa, através de “buscas extensas e exaustivas na internet sobre negócios em educação (*edu-business*) específicos, filantropias corporativas e familiares, filantropos e programas financiados” (*Ibidem*, p. 28), além da construção de um acervo com materiais coletados de páginas como *Facebook*, *Twitter*, blogs, *Power Points*, vídeos e entrevistas de atores envolvidos com educação e suas respectivas participações em eventos relacionados ao tema. Como

seu foco é realizar uma análise das políticas educacionais globais, seu estudo não se deteve apenas em mapear essas redes na Inglaterra, mas abrangeu alguns casos dos Estados Unidos, da Índia, do sudeste asiático, de alguns países da África e até mesmo do Brasil, considerando a configuração global das redes políticas.

Em se tratando, especificamente, de nosso país a participação ativa dessas redes de influência têm operado através da atuação de grupos de empresários, filantropos e suas *think tanks*, que também estão ligados a institutos e fundações internacionais. Ao analisar o trabalho de influência da rede Atlas Liberty (*Atlas Economic Research Foundation* e a *Liberty Network*) o autor (BALL, 2020) chama a atenção da construção de redes que ultrapassam os limites da fronteira nacional, estabelecendo relações internacionais ao difundir o conhecimento e a informação e influenciar comportamentos e pensamentos, através da troca de ideias. Além disso, disseminam discursos voltados para a resolução dos problemas educacionais.

Na época em que o livro foi escrito (2012) o grupo *Liberty* possuía em sua formação sete membros brasileiros que atuavam como grandes influenciadoras. São eles: Instituto *Millenium*, Instituto Liberal, Instituto Liberdade, Instituto Atlântico, Instituto Mises Brasil e o Instituto de Estudos Empresariais. O Instituto Liberdade, inclusive, possui como organização parceira o Todos pela Educação (TPE).

Esse programa foi fundado pelos presidentes de diversas empresas brasileiras, incluindo a cadeia de carros DPaschoal, o Grupo Gerdau e os bancos Itaú, Bradesco e Santander. O projeto/programa, agora adotado pelo governo brasileiro, tem desenvolvido metas para a educação brasileira e introduzido ferramentas de monitoramento de desempenho com a ajuda de peritos em educação americanos e brasileiros. O programa Todos pela Educação tem também utilizado canais acadêmicos e da mídia para ajudar a promover a educação como prioridade nacional. (BALL, 2020, p.63)

Vale ressaltar que a organização Todos pela Educação foi extremamente atuante no processo de articulação e de discussão em torno da Base Nacional Comum Curricular, além de um dos apoiadores do Movimento pela Base.

Elizabeth Macedo (2016b) defende que o mapeamento dessas redes contribui para a construção de uma “visão topológica<sup>41</sup>” da política, auxiliando a compreensão

---

<sup>41</sup> Visão topológica também é um conceito foucaultiano trazido por Elizabeth Macedo para suas análises sobre as políticas curriculares. Em síntese, uma análise topológica tem como objetivo examinar como as formas de poder vão tomando forma e funcionando. Como elas vão se reposicionando e sendo reorganizadas em diferentes configurações de governo (COLLER, 2011).

das articulações existentes entre os institutos, movimentos e fundações com os discursos pedagógicos e os representantes do governo. Segundo a autora,

não se pode tão simplesmente concluir que a educação como bem público vem sendo privatizada, é preciso entender os complexos mecanismos de poder construídos por essas redes que produzem novas formas de sociabilidade (2016b, p. 13).

Mecanismos estes que atuam como “linhas de força que criam novas formas de governabilidade” (*Ibidem*, p.14) e que transcendem até mesmo projetos de governo.

Considerando o exposto, argumento que o diálogo entre a perspectiva das redes políticas, desenvolvida por Ball, e a Teoria do Discurso, de Laclau e Mouffe, tem se revelado de grande potência para o desenvolvimento desta pesquisa, na medida em que, dentro das limitações existentes, uma pode complementar a outra.

Ball, em seu próprio livro (2020), afirma que seu método de redes possui limitações, pois “a rede tanto representa quanto distorce mobilidades políticas; ela é útil, mas falha” (p. 228). Outro aspecto é a dificuldade de “capturar e representar” a evolução da rede política. Sua representação é sempre parcial, pois nem tudo está acessível nas atividades de *networking*. Elizabeth Macedo (2016b), no entanto, aponta que essas “desvantagens” viabilizam uma visão mais topológica da política.

Já as limitações da aplicação dos conceitos da Teoria do Discurso para análise das políticas curriculares estão centradas, como bem aponta Macedo (2016b, 2018), na dificuldade que vamos encontrando de categorizar os significantes nodais e os antagonismos, justamente por estarem pouco claros no processo de construção de discursos hegemônicos. Como apresenta Macedo (2016b, p.9), “uma das razões dessa dificuldade está, argumento, na própria teoria, cujo potencial para analisar hegemonias fortes, com exterior constitutivo muito claro, perde-se no caso de hegemonias mais fracas, onde o caráter topológico é mais acentuado”. Este tem sido o caso das políticas curriculares, que geralmente estabilizam seus discursos em torno de um antagonismo genérico, relacionado à crise do sistema educacional.

Desta forma, o diálogo entre as duas perspectivas, apresentadas neste capítulo, contribui não só para elaborar uma análise sobre as relações dos diferentes atores nas políticas. Mas nos auxiliam a compreender como, nas políticas educacionais, os sujeitos políticos vão articulando diversas demandas, ainda que de forma contingencial, e de que forma os fluxos dessas redes vão tornando possível a

hegemonização de determinados discursos. Através da associação entre o mapeamento das redes e as noções apresentadas e discutidas através da Teoria do Discurso é que se torna possível compreender (ao menos uma parte) da complexidade das redes articulatórias que estão por trás das políticas, especialmente as curriculares.

### **3 AS ARTICULAÇÕES DISCURSIVAS QUE TENTAM CONTROLAR O CURRÍCULO E A DOCÊNCIA NA POLÍTICA EM CURSO**

Neste capítulo pretendo apresentar, através de análise empírica, as articulações discursivas que têm tentado, de alguma forma, controlar tanto a gestão curricular quanto a docência. Busco também analisar os discursos que almejam alcançar a hegemonia e que têm sido construídos através de uma ampla rede de articulação, que vem produzindo demandas e consensos, além de tentarem fixar sentidos para (form)ação docente. Nesta análise, procuro dar destaque para os discursos produzidos pelo Movimento pela Base, que se mostrou uma potente rede, com atuação durante o processo de articulação para aprovação da BNCC e que não vem medindo esforços para dar andamento à política em curso.

#### **3.1 O Movimento pela Base: uma rede produzindo demandas e sentidos para o currículo e a docência**

Retomando o que já foi apresentado em seção anterior, as demandas em prol de uma base nacional comum curricular não apareceram somente durante a década de 2010 e nem representaram um “produto verticalizado de um governo” (LOPES, 2017, p.111). Tampouco foram articuladas apenas por um determinado grupo de atores sociais ou movimento. Mas foi nessa década, principalmente, que ocorreu uma intensa articulação em prol de sua aprovação. Muitos atores participaram dessa arena política, entrando em disputa pela produção de uma política curricular que alcançasse a hegemonia. Neste contexto, pode-se afirmar que “foi com a criação do Movimento pela Base e as demandas do terceiro setor que a BNCC ganhou força” (ARAÚJO, 2022, p.18).

Nesse processo de disputas e articulações de demandas pela centralização curricular no jogo político, ficou demonstrado o fortalecimento de determinados grupos que compõem as redes de governanças globais (BALL, 2020). Vale ratificar que essas redes, segundo Stephen Ball (2020), demonstram grande disposição para oferecer

soluções para os “problemas” enfrentados pela educação. Desta maneira, justificam a necessidade de suas ativas atuações no processo articulatório de elaboração de políticas curriculares e educacionais. Segundo Macedo (2014), “nos termos da teoria do discurso, as redes são constituídas quando demandas específicas e distintas se tornam equivalentes e constituem, nesse movimento, comunidades políticas pelo partilhamento, contingente, dessas demandas” (*Ibidem*, p. 1538).

Para Ball (2020), essas redes possuem em sua composição empreendedores de políticas, com habilidade “em construir ou abrir e tirar proveito de *janelas políticas*” (KINGDON, 1995 *apud* BALL, 2020, p. 41), construídas discursivamente. Eles “*estão à espreita* e, assim precisam estar prontos, flexíveis e persistentes, e serem capazes de *ligar soluções a problemas, propostas a momentos políticos e eventos políticos a problemas de políticas*” (KINGDON, 1995, p. 181, 182 *apud* BALL, 2020, p. 41, grifo do autor). Para eles, uma boa crise significa uma oportunidade<sup>42</sup> produtiva para a implementação de mudanças no cenário político e social (BALL, 2020).

No pensamento de Ball, as redes políticas de influência se formam e se articulam com diversos atores sociais que objetivam cuidar dos problemas enfrentados pela esfera pública, utilizando ferramentas do privado. Neste sentido, as políticas educacionais vão se configurando em meio a uma oportunidade de negociação e, principalmente de lucro, o que Ball nomeia de *edu-business* (2020). Com isso, os empreendedores de políticas educacionais atuam no jogo político produzindo sentidos, fortalecendo suas demandas e as articulando em seus projetos. Revelando, ainda que não seja de forma direta e clara, o discurso de luta contra a “crise do sistema educacional”. Uma relevante linha antagônica (LACLAU; MOUFFE, 2015) capaz de motivar suas práticas articulatórias.

Importantes instituições se destacaram durante a disputa pela política curricular e representaram fortes pontos articuladores. Entre elas, realço o Movimento pela Base. Neste sentido, cabe ressaltar que o realce dado nesta pesquisa ao referido Movimento é feito não só pela sua composição em rede (reunindo instituições que se

---

<sup>42</sup> Um bom exemplo do que Ball nos apresenta é a reportagem publicada em 16 de abril de 2020 no Jornal O Globo. Nela, o empresário Jorge Paulo Lemann, grande nome por trás das ações da Fundação Lemann e, conseqüentemente do Movimento pela Base, afirma, em plena pandemia de Covid-19: “O que eu gosto mais é que toda crise é cheia de oportunidades”. Como uma de suas ações, o segundo brasileiro mais rico, de acordo com o referido jornal, aponta que tem direcionado as ações de sua filantropia, através de sua Fundação, na área educacional, “ajudando o poder público a desenvolver soluções para o ensino à distância” (SETTI, 2020, n.p.). Para ler a reportagem na íntegra, recomendo acessar o site: <<https://oglobo.globo.com/economia/jorge-paulo-lemann-que-eu-gosto-mais-que-toda-crise-cheia-de-oportunidades-24375730>>.

destacam no desenvolvimento de políticas educacionais), mas também por toda “dedicação” empenhada (através de recursos humanos e financeiros) para impulsionar tanto a elaboração da BNCC quanto seu andamento, nomeado na política como processo de “implementação”<sup>43</sup>.

Dito isto, faz-se necessário lembrar o contexto social e político vivido na época de sua criação e da evolução de suas ações, bem como das articulações realizadas pelo terceiro setor em prol de uma Base Nacional Comum Curricular.

Antes da criação do Movimento pela Base, a Fundação Lemann já vinha se articulando em favor da produção de uma Base Nacional Curricular. Inclusive, a partir de 2013, a referida Fundação promoveu diversos eventos de iniciativa própria ou realizados em parceria com entidades públicas. Alguns desses eventos contaram com nomes de peso no campo da educação e do currículo, através da participação dos pesquisadores Michael Young, da Universidade de Londres, e Susan Pimentel, da *Student Achievement Partners*, por exemplo (MACEDO, 2014). Nesses encontros foram apresentados “estudo comparativo de sistemas educativos em diferentes países” (*Ibidem*, p. 1542), bem como debates sobre a necessidade da centralização curricular para melhoria da educação e, conseqüentemente, do desempenho dos estudantes nas avaliações.

Ainda no ano de 2013 a Fundação Lemann em parceria com a Universidade de Yale (EUA), realizou duas edições do Seminário “Liderando Reformas Educacionais”. Nestes eventos, foram discutidas as vantagens da unificação do currículo escolar, usando como exemplo de análise a experiência com o *Common Core*, a base nacional estadunidense. Segundo um documento publicado pela Fundação Lemann (2022, p.31)

[...] estiveram presentes nos seminários representantes de Governo Federal, Undime, CNE, Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP), Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e técnicos do Inep, além de parlamentares e secretários estaduais e municipais de Educação.

De acordo com esse documento (*Ibidem*), teria sido a partir das discussões fomentadas pelos Seminários e a união de novos atores, interessados em aprofundar mais o planejamento de estratégias para a produção de uma base nacional curricular brasileira, que foi viabilizada a criação do Movimento pela Base. Dentre esses novos

---

<sup>43</sup> A palavra “implementação” aparecerá em destaque, entre aspas, ao longo desta dissertação como uma forma de problematizá-la. Em meu entendimento, a partir das leituras pós-estruturais, e do de autores como OLIVEIRA e DIAS (2022), é necessário refletirmos como essa expressão está imbuída por uma ideia de mera execução de uma política normativa.

atores, estavam envolvidos em sua criação “acadêmicos, organizações do terceiro setor e membros do setor público” (*Ibidem*, p. 31) e, principalmente, a Fundação Lemann. Em destaque também estava a construção (e manutenção) de diálogo, tanto da Fundação Lemann quanto do recém criado Movimento pela Base, com as principais entidades públicas, responsáveis pela tomada de decisão, como o MEC, o CNE, o CONSED, a UNDIME e até mesmo com membros do Congresso Nacional. De acordo com Araujo (2022), o Movimento pela Base representa uma das ações de “maior magnitude” da Fundação Lemann, no que diz respeito sobre a BNCC. “Isso, talvez, porque o Movimento pela Base não traga diretamente o nome de uma instituição, mas um conjunto delas que junto se movimenta em prol da política educacional” (*Ibidem*, p. 94).

Vale destacar que, como será possível constatar mais adiante (quadro 1), a rede que compõe o Movimento foi se organizando com a participação de diferentes atores, incluindo entidades públicas. Mas para que o Movimento se tornasse viável era preciso contar com um bom apoio financeiro. Este foi (e continua sendo) viabilizado por:

[...] instituições da sociedade civil, atuantes na educação, como a Fundação Lemann, o Instituto Natura, o Itaú Educação & Trabalho, a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e o Instituto Unibanco, além do apoio técnico de parceiros como a Comunidade Educativa Cedac e o Cenpec (FUNDAÇÃO LEMANN, 2022, p. 31).

No cenário apresentado não fica difícil perceber o estreitamento das relações entre o público e privado, borrando cada vez mais os limites entre mercado, economia, Estado e sociedade civil. A equipe que compõe o Movimento pela Base (quadro 1), por exemplo, tem sido composta por atores que ora estão atuando na esfera privada, ora na esfera pública, ampliando ainda mais sua capacidade de atuação. Essa, segundo Araujo (2022), é uma das características mais notáveis da rede política que se articula em torno da BNCC, “a estreita relação entre as esferas públicas e privada” (p.156). Essa relação não se constitui apenas através da circulação de investimentos entre as duas esferas, mas, sobretudo pela circulação de pessoas que ocupam cargos em cada uma delas ou até mesmo em ambas, ao mesmo tempo. Com isso, eles vão mobilizando estados e municípios na reformulação de currículos, articulando ações e demandas de diferentes setores privados, públicos (como por exemplo, o CONSED e a UNDIME) e da sociedade civil.

É o que Ball (2020) considera como uma reterritorialização das políticas e uma nova forma de governamentabilidade. Segundo o autor, esses limites estão sendo “reformulados, conforme as linguagens, as práticas e os valores convergem e atores e discursos movem-se” (BALL, 2020, p. 220). “Como num caleidoscópio, constroem-se diferentes paisagens, nas quais princípios de mercado são apresentados como a solução para os problemas criados pela má gestão do setor público” (MACEDO, 2014, p.1538).

Isto é, passamos a ter “o desenvolvimento e a insinuação de novas *artes de governo* adotadas em novas tecnologias políticas” (BALL, 2020, p.221, grifo do autor). Neste sentido, o projeto dessas redes, da nova filantropia e do empresariado, voltados para o campo educacional é o de estabelecer parcerias vantajosas que favoreçam o andamento de seus projetos educacionais, incidindo “sobre um tipo particular de conhecimento – as competências – e das aproximações com o Governo Federal”. (ARAUJO, 2022, p. 29 e 30).

Nessa mesma linha, desde seu surgimento, em 2013, o Movimento pela Base atuou, principalmente, na produção de consensos positivos (na defesa) sobre a BNCC, além de engajar-se para torná-la “uma agenda pública relevante para a sociedade brasileira” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2022, p. 33). Para isso, aplicou como estratégias a realização de encontros nacionais e até mesmo internacionais para fomentar “a discussão e construção de consensos” (*Ibidem*); fomentou a realização de estudos e pesquisas com o objetivo de dar subsídios para essas discussões; articulou-se com “atores-chave do cenário educacional” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2022, p. 34), promovendo uma constante articulação com os agentes do governo brasileiro; realizou a “pactuação de documentos de posicionamento, explicitando consensos mínimos que pautavam a atuação do movimento e dos atores em prol da base” (*Ibidem*).

Sua articulação foi se fortalecendo e sua influência no jogo político também. Para exemplificar essa afirmação, vale citar o destaque dado no PNE (Lei nº 13.005/2014) sobre a necessidade da criação de uma base nacional comum curricular. Segundo a pesquisadora Araujo (2022), ao apresentar o trabalho dos autores Tarlau e Moeller (2019), “a BNCC só ganhou um artigo no PNE porque havia representantes do Movimento pela Base pressionando para a sua inserção” (ARAUJO, 2022, p. 18). Desta forma, após aprovação do PNE (com referência a necessidade de criação de uma base comum) e da divulgação da primeira versão da

Base (BRASIL, 2015), se fortaleceu ainda mais o debate sobre direito à educação, à igualdade, à equidade e à qualidade, promovidos por diferentes grupos e redes e, principalmente, pelo Movimento pela Base. Esses debates serviram para articular tais demandas em prol de uma política educacional que fosse capaz de garanti-las e que ao mesmo tempo pudesse “lutar” contra a crise do nosso sistema educacional, tendo como ponto almejado o alcance da qualidade da educação.

Aproveitando o momento oportuno, diferentes atores sociais, grupos e instituições, passaram a se organizar e mobilizar ações que contribuíssem para sua aprovação. De acordo com Araujo (2022, p. 24):

A intensidade com que a BNCC passou a fazer parte do debate e a permeabilidade de instituições filantrópicas e privadas nessa discussão trouxeram, para a argumentação dos pesquisadores que se preocupam em compreender as circunstâncias contextuais que possibilitaram a política ser aprovada, a seguinte questão: Como a BNCC, em um curto espaço de tempo, passou a ser prioridade nas políticas do MEC e na agenda presidencial, mesmo após o conturbado contexto político que o Brasil viveu com o impeachment da Presidente Dilma Rousseff<sup>44</sup>?

Apesar de um cenário político brasileiro conturbado, a proposta continuou sendo debatida e a BNCC parecia ganhar ainda mais força. A insistência pela sua aprovação esteve relacionada com o interesse e empenho de instituições filantrópicas e de empresas privadas que continuaram se articulando, ainda que as versões publicadas (BRASIL, 2015; 2016; 2018) apresentassem diferenças entre si<sup>45</sup>.

Conforme aponta Araujo (2022), o terceiro setor foi fundamental para manter a ideia de uma Base Nacional viva e em intenso debate, independente de disputas políticas pelo governo brasileiro. Ainda segundo a autora, esse grupo fez um trabalho para vincular a BNCC apenas como uma política educacional, desprovida da ação de um partido político.

Os novos filantropos não estavam preocupados em assumir uma posição política partidária, mesmo quando seus laços com um partido eram claros. Ao contrário, seus investimentos foram nas relações de poder e na venda de pacotes capazes de solucionar os problemas educacionais. As instituições filantrópicas são constituídas por empresários, oriundos de outros setores,

---

<sup>44</sup> O processo de impeachment da Presidente Dilma Rousseff ocorreu entre dezembro de 2015 e agosto de 2016.

<sup>45</sup> Hellen Araujo e Alice Lopes analisam, em artigo publicado em 2022, o novo modo de governança exercido por instituições filantrópicas e privadas na educação. Nele, elas indicam o protagonismo de certos grupos no processo de aprovação da BNCC, destacando especialmente a participação ativa da Fundação Lemann. De acordo com os trabalhos de Tarlau e Mouller (2019), “[...] os funcionários da Fundação Lemann receberam cópias da terceira versão do BNCC antes de ser publicado”. (TARLAU; MOULLER, 2019, p. 22 *apud* ARAUJO; LOPES, 2022, p. 3). Com essa informação, é possível perceber a força da atuação desta fundação e sua influência no processo.

mas que veem na filantropia um modo de exercer poder e governança com dinheiro que, em outro caso, seria entregue via declaração de impostos (MACEDO, 2019). Foram utilizadas estratégias burocráticas para promover seu negócio e se tornarem experts em outros negócios. Esses empresários não apresentam preocupação em discutir a política, mas se voltam para contratar especialistas que estejam de acordo com o seu posicionamento (ARAUJO, 2022, p. 25).

O Movimento pela Base, como uma rede política, seguiu esse direcionamento, procurando manifestar sua não vinculação com um partido político específico ou com membros do governo. Como consta em sua página na *internet*, eles apontam que são constituídos por uma “**rede não governamental e apartidária** de pessoas e instituições que, desde 2013, **se dedica** a apoiar e monitorar a construção e a implementação de qualidade da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e do Novo Ensino Médio” (MOVIMENTO PELA BASE, c2023, s. p., grifo próprio). Ou seja, com essa autodefinição revelam, principalmente, seu interesse em demonstrar que não estão associados com partidos políticos, reforçando a mensagem de que seu principal interesse é apenas se dedicar a apoiar e monitorar a BNCC, em sua construção e “implementação”.

Além de ser proposto e defendido por uma ampla cadeia articulatória, para que o projeto de um currículo nacional se tornasse hegemônico, ainda era preciso torná-lo um consenso positivo, sobretudo, perante a sociedade, mobilizando-a em favor de sua aprovação e “implementação”. Neste cenário, o Movimento pela Base passou a intensificar suas ações, ampliando sempre que possível sua rede de atores, garantindo a participação mais heterogênea possível, como pode ser conferido no quadro 1.

O engajamento do Movimento pela Base e da coalização liderada por outros Institutos e Fundações cresceu e se fortaleceu ao longo dos anos. Segundo os dados apresentados no Relatório Anual de Atividades do Movimento pela Base, publicado em 2021, quando as atividades do MPB foram de fato iniciadas, ainda em 2014, a rede contava com uma média de 20 pessoas parceiras. Esse número, em 2021 passou de “80 pessoas e instituições” que “formam uma rede não governamental, plural, apartidária e cheia de conhecimentos diversos” (MOVIMENTO PELA BASE, 2021a, p.31).

Já no Relatório Anual de Atividades do Movimento sobre o ano de 2022, a indicação é de que a rede foi novamente ampliada, passando a contar com a

participação de novos parceiros institucionais e físicos, além de um novo mantenedor e um novo doador, conforme observado no quadro disponibilizado a seguir:

Quadro 1 – Rede que atualmente compõe o Movimento pela Base

<b>CONSELHO CONSULTIVO</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Beatriz Ferraz - Fundadora e Diretora-executiva da Escola de Educadores (MOVIMENTO PELA BASE c 2023);</li> <li>▪ Claudia Costin - Presidente do Instituto Singularidades, Diretora do Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais da FGV (CEIPE/FGV), Professora universitária da Fundação Getúlio Vargas-RJ e Harvard, Diretora do Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais- CEIPE-FGV e ex- Diretora Global de Educação do Banco Mundial (MOVIMENTO PELA BASE, c 2023);</li> <li>▪ Denis Mizne - CEO<sup>46</sup> da Fundação Lemann. Fundou e dirigiu o Instituto Sou da Paz. Ele também é Fellow Ashoka<sup>47</sup> e conselheiro da Fundação Roberto Marinho, Nova Escola, Gera Venture, Geekie, Instituto Natura e da Ideal Invest. (DENIS, c2023)</li> <li>▪ <b>Ernesto Faria</b> – Diretor executivo do Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (IEDE) (EQUIPE IEDE, s.d.)</li> <li>▪ Diogo Jamra - Gerente de Articulação do Itaú Educação e Trabalho (MOVIMENTO PELA BASE, c2023);</li> <li>▪ Eduardo Deschamps - Professor da Universidade Regional de Blumenau (FURB) e Membro do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (EDUARDO DESCHAMPS, 2020);</li> <li>▪ Katia Smole - Diretora do Instituto Reúna (INSTITUTO REÚNA, c2023)</li> <li>▪ Katia Schweickardt – Atual Secretária de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC) e antiga Secretária de Educação de Manaus (ANTIGA, 2023).</li> <li>▪ Lina Katia Mesquita - Diretora-Executiva da Fundação CAEd e Vice-Diretora da ABAVE (Associação Brasileira de Avaliação Educacional) e membro do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (MOVIMENTO PELA BASE, c2023);</li> <li>▪ Mariza Abreu - Consultora em Educação. Foi professora na educação básica, Secretária Municipal de Educação em Caxias do Sul e Presidente da Undime/RS, além de Secretária da Educação do Rio Grande do Sul, vice-presidente da Região Sul do Consed (Conselho Nacional dos Secretários de Educação), e consultora legislativa na área de educação da Câmara dos Deputados (MOVIMENTO PELA BASE, c2023);</li> <li>▪ Pilar Lacerda – Diretora da Fundação SM Brasil. Foi diretora do Centro de Formação dos Profissionais da Educação da Prefeitura de Belo Horizonte, Secretária Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte. Também foi eleita presidente nacional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e foi Secretária de Educação Básica do Ministério da Educação. (ATIVADORES, s.d.)</li> </ul>	
<b>CONSELHO FISCAL</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Camila Anker – Líder do Desenvolvimento Institucional da Fundação Lemann (FUNDAÇÃO LEMANN, c2023)</li> <li>▪ Júlia Rosas –Gerente jurídica da Fundação Itaú Social (JÚLIA ROSAS, 2023). Também já foi membro do Conselho Fiscal do Itaú Social (ITAÚ SOCIAL, c2018).</li> <li>▪ Rodolfo Luque - Gerente de assuntos corporativos na Instituto Natura (RODOLFO LUQUE SIMÕES, 2023).</li> </ul>	
<b>CONSELHO DELIBERATIVO/ MANTENEDORES</b>	
▪ Instituto Natura;	▪ Fundação Lemann;

<sup>46</sup> Em inglês o termo CEO significa *Chief Executive Officer*. Em uma tradução livre, CEO seria o diretor- executivo ou diretor-presidente. Ou seja, numa posição hierárquica profissional, este seria o profissional com a maior autoridade em uma organização.

<sup>47</sup> *Fellow Ashoka* em tradução livre seria um associado da *Ashoka*, uma “comunidade de empreendedores e empreendedoras sociais, jovens e instituições transformadoras, entre outros atores, ligados pela consciência de que o mundo atual exige de toda pessoa assumir-se como agente de transformação — alguém capaz de criar mudanças positivas para o bem comum” (ASHOKA, 2023, n.p.).

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Instituto Unibanco;</li> <li>▪ Itaú - Educação e Trabalho;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fundação Maria Cecília Souto Vidigal;</li> <li>▪ <b>Fundação Telefônica Vivo</b><sup>48</sup></li> </ul>
<b>ORGANIZAÇÕES PARCEIRAS</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ABAVE;</li> <li>▪ CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária;</li> <li>▪ Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação;</li> <li>▪ CIEB - Centro de Inovação para Educação Brasileira;</li> <li>▪ CEDAC;</li> <li>▪ CONSEd;</li> <li>▪ CEIPE/ FGV;</li> <li>▪ Fundação Lemann;</li> <li>▪ Fundação Maria Cecília Souto Vidigal;</li> <li>▪ Fundação Roberto Marinho;</li> <li>▪ IEDE;</li> <li>▪ Instituto Alana;</li> <li>▪ Instituto Avisa Lá;</li> <li>▪ Instituto Ayrton Senna;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Instituto Iungo;</li> <li>▪ Instituto Natura;</li> <li>▪ Instituto Reúna;</li> <li>▪ Instituto Rodrigo Mendes;</li> <li>▪ <b>Instituto Singularidades;</b></li> <li>▪ <b>Instituto Sonho Grande;</b></li> <li>▪ Instituto Unibanco;</li> <li>▪ Itaú – Educação e Trabalho;</li> <li>▪ Itaú Social;</li> <li>▪ <b>LEPES/USP - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social;</b></li> <li>▪ Movimento Colabora;</li> <li>▪ <b>Oi Futuro;</b></li> <li>▪ Todos pela Educação;</li> <li>▪ UNCME;</li> <li>▪ UNDIME;</li> <li>▪ <b>Voices da Educação</b></li> </ul>
<b>DOADORES</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fundação Roberto Marinho;</li> <li>▪ <b>Movimento Bem Maior.</b></li> </ul>	
<b>PESSOAS FÍSICAS</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Alexandre Schneider</b> - Pesquisador do <i>Transformative Learning Technologies Lab</i>, da Universidade Columbia em Nova York, pesquisador do Centro de Economia e Política do Setor Público da FGV/SP, ex-secretário de educação em SP, ex-presidente do Instituto Singularidades (ALEXANDRE SCHNEIDER, c2019);</li> <li>▪ <b>Ana Inoue</b> - Superintendente do Itaú Educação e Trabalho, membro do Conselho Estadual de Educação de SP e assessora do Ministério da Educação entre os anos 1995 a 2001 (ANA INOUE, 2023).</li> <li>▪ <b>Angela Dannemann</b> - Associada sênior da ENI Consultoras Associadas, ex-chefe executiva da Fundação Itaú Social, ex-diretora executiva da Fundação Victor Civita (ANGELA DANNEMANN, 2023).</li> <li>▪ <b>Anna Helena Altenfelder</b> - Atual Presidente do Conselho de Administração da CENPEC (CENPEC, c2021).</li> <li>▪ <b>Anna Penido</b> - Diretora no Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação, Ex-coordenadora do escritório da UNICEF para os Estados de São Paulo e Minas Gerais <i>Fellow Ashoka Empreendedores Sociais</i> (MOVIMENTO PELA BASE, c2023).</li> <li>▪ <b>Bárbara Born</b> - Diretora de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa, Instituto Singularidades (INSTITUTO SINGULARIDADES, c2022).</li> <li>▪ <b>Cláudia Costin</b> - Presidente do Instituto Singularidades, Diretora do CEIPE/FGV, Professora universitária da Fundação Getúlio Vargas-RJ e Harvard, Diretora do CEIPE-FGV e ex- Diretora Global de Educação do Banco Mundial (MOVIMENTO PELA BASE, c 2023);</li> <li>▪ <b>Daniel Santos</b> – Professor da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo (USP), de Ribeirão Preto, Vice Coordenador do Grupo de Pesquisa em Neurodesenvolvimento e Saúde Mental da USP e Pesquisador do Conselho Científico do eduLab21, laboratório de ciências para educação do Instituto Ayrton Senna (INSTITUTO AYRTON SENNA, c2023);</li> <li>▪ <b>David Saad</b> - Diretor-Presidente do Instituto Natura para a América Latina e membro dos conselhos consultivos do Instituto Chapada e do Instituto Península e do conselho</li> </ul>	

<sup>48</sup> Com destaque em negrito estão os novos parceiros que passaram a participar do Movimento durante o ano de 2022, segundo o Relatório (MOVIMENTO PELA BASE, 2022)

deliberativo do CIEB. Foi diretor-executivo da Fundação Victor Civita e também da área de relações institucionais da Sociedade Beneficente Israelita Brasileira Hospital Albert Einstein. Coordenou o Programa Fábricas de Cultura da Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo. (DIA MUNDIAL DA EDUCAÇÃO, 2023)

- **Denis Mizne** – é CEO da Fundação Lemann. Fundou e dirigiu o Instituto Sou da Paz. Também é *Fellow Ashoka* e conselheiro da Fundação Roberto Marinho, Nova Escola, Gera Venture, Geekie, Instituto Natura e da *Ideal Invest*. (DENIS, c2023)
- **Ernesto Faria** – Diretor executivo do IEDE (EQUIPE IEDE, s.d.).
- **Felipe Michel Braga** – Presidente do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. Também é assessor na Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto e colaborador junto à organização Dados para um Debate Democrático na Educação (D3e), sendo um dos fundadores da Associação D3e no Brasil (BRAGA, 2023).
- **João Alegria** - Secretário Geral da Fundação Roberto Marinho. Já atuou como diretor do Canal Futura, da Fundação Roberto Marinho, e foi professor do Curso de Design em Mídias Digitais da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). (ALEGRIA, c2008)
- **Kátia Smole** – É diretora executiva do Instituto Reúna e fundadora do Instituto Mathema de formação e pesquisa. Já foi Secretária de Educação Básica no MEC e membro do CNE. Participou de alguns programas desenvolvidos pelo Instituto Ayrton Senna em parceria com secretarias de educação estaduais e municipais. (EQUIPE, c2023)
- **Lucia Dellagnelo** - Fundou e foi Diretora Presidente do CIEB. Atuou como consultora do Banco Mundial e de fundações nacionais e internacionais na área da educação e desenvolvimento humano. Foi Secretária de Estado da Secretaria de Desenvolvimento Econômico Sustentável de Santa Catarina (LUCIA DELLAGNELO, c2023).
- **Maria Helena Castro**<sup>49</sup> - Cátedra Instituto Ayrton Senna de Inovação em Avaliação Educacional. Foi presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do MEC (1995 a 2002), foi secretaria de Educação do Distrito Federal (2007) e do Estado de São Paulo (2007). Integrou o Conselho do Educar para Crescer e Conselheira Titular do Conselho Estadual de Educação de São Paulo. Já esteve à frente da UNDIME. Também foi secretária executiva do MEC, nomeada membro do CNE e, posteriormente, presidente do colegiado (MEC, 2020).
- **Maria Slemenson** - Diretora de Políticas Educacionais do Instituto Natura. Gestora de projetos educacionais no Projetos Trilhas e Escola Digital. (CATUNDA, 2023)
- **Priscilla Albuquerque Tavares** - Professora da Escola de Economia de São Paulo da Fundação Getulio Vargas (FGV EESP). Foi Assessora Técnica no Governo do Estado de SP e Consultora de avaliação de impacto para o PNUD, Banco Mundial, UNESCO, MEC e Ministério do Trabalho (FGV, c2023).
- **Ricardo Henriques** - Superintendente Executivo do Instituto Unibanco. Foi Secretário Nacional de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), do MEC, e Secretário Executivo do Ministério de Desenvolvimento Social (RICARDO HENRIQUES, 2023).
- **Rodrigo Mendes** – Fundador e Diretor Executivo do Instituto Rodrigo Mendes, aluno do curso de Liderança e Políticas Públicas para o século XXI na *Kennedy School of Government – Harvard* (EUA), membro do *Young Global Leaders* e empreendedor social *Ashoka* (MOVIMENTO PELA BASE, c2023).
- **Tereza Perez** – Diretora-presidente da CEDAC (CEDAC, c2023).

Fonte: Relatório Anual de Atividades do Movimento pela Base. MOVIMENTO PELA BASE, 2022a, p.37 e 38.

<sup>49</sup> De acordo com o Jornal da USP (CÁTEDRA, 2023, s. p.), Maria Helena Castro “participou ativamente da implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do Provão, que posteriormente foi substituído pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade)”.

A apresentação de uma rede ampla e plural formada por pessoas “com vivência do chão da escola, de universidades, das secretarias de ensino, do terceiro setor e de tantos outros espaços importantes para o fortalecimento educacional” (MOVIMENTO PELA BASE, 2021a, p. 30) parece ser uma estratégia que busca fortalecer ainda mais a articulação de projetos do Movimento e seus discursos. Uma tentativa de fortalecimento para articular as demandas em prol de um projeto de reestruturação curricular, para induzir ações no campo e influenciar/definir nas políticas, ainda que para isso seja preciso “mexer em estruturas profundas do nosso sistema educacional” (*Ibidem*, p. 12).

Neste sentido, é possível perceber também que a constituição de uma rede ampla, composta por uma gama variada de atores sociais e políticos, faz parte da estratégia de ação contra um sistema educacional que precisa ser “revisto”, “alterado”, porque se encontra em crise. Essa composição constituída para dar maior legitimidade às ações do MPB tem potencializado e reafirmado o discurso (que tenta ser) hegemônico em defesa da necessidade de uma Base Nacional Comum e de sua “implementação” como medida garantidora da qualidade e equidade, capaz de corrigir as defasagens existentes. Projeto ambicioso e extremamente articulado durante todos esses anos!

Desde 2013, mesmo com toda a turbulência do cenário político e social, inclusive com o processo de *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff, além das usuais disputas de partidos políticos, eleições, composição dos Ministérios e do Congresso e de uma pandemia de Covid-19<sup>50</sup>, as ações do Movimento em prol da aprovação e “implementação” da BNCC não perderam sua força. Foi neste último cenário mais sombrio e caótico, sobretudo, que procuraram atuar ainda mais fortemente com objetivo de solidificar suas ações e projetos em prol da “implementação” da BNCC.

---

<sup>50</sup> No final do ano de 2019 foi identificado em Wuhan, na China, os primeiros casos de seres humanos infectados pelo Coronavírus. Devido ao enorme número de contágio, em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou o estado de pandemia. Esta mesma Organização só decretou o fim da pandemia de Covid-19 em 05 de maio de 2023, registrando o fim da emergência de saúde pública internacional. Segundos dados obtidos na página do Ministério da Saúde (BRASIL, 2023), até agosto de 2023, o país já tinha registrado uma média acumulada de um pouco mais de 700 mil óbitos. Vale lembrar que, para tentar minimizar o contágio, durante quase um ano e meio as escolas tiveram suas aulas presenciais suspensas, mantendo suas atividades de forma remota.

Durante todo esse contexto social e político o Movimento se mostrou atuante e preocupado em divulgar para sociedade um discurso apartidário, comprometido primordialmente com a causa educacional, como pode ser conferido a seguir:

Pensando nas eleições<sup>51</sup> e entendendo a BNCC e a reforma do Ensino Médio como políticas de Estado, acompanhamos o desenvolvimento das propostas de governo e conversamos com as equipes de campanha, tanto no âmbito presidencial quanto no Legislativo e nos governos estaduais. Nossa intenção foi dar visibilidade à importância e continuidade de ambas as políticas e aos avanços que ainda precisam ser alcançados (MOVIMENTO PELA BASE, 2022a, p.9).

É desta maneira que o MPB vem reforçando em seu discurso a sua missão, de “garantir que todas as crianças e jovens brasileiros realizem seus direitos de aprendizagem, determinados na BNCC, para que alcancem pleno desenvolvimento e preparo para o exercício da cidadania” (MOVIMENTO PELA BASE, c2023, n. p.). Além disso, destacam que seu foco até o final de 2026 é de que:

(...) as escolas tenham práticas pedagógicas alinhadas à BNCC que promovam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes com qualidade.

Para alcançar tais resultados, o foco de atuação do Movimento pela Base será em: Articulação política/técnica e *advocacy*, Engajamento e mobilização de atores-chave e Monitoramento da implementação nas redes e transparência (*Ibidem*).

Aqui vale a reflexão sobre a forte atuação e articulação política do Movimento pela Base, mediada por práticas de *advocacy*. Esta prática é comumente empregada pelo terceiro setor com a finalidade de promover ações capazes de influenciar na formulação de políticas. Isto é, são ações voltadas para a promoção de uma causa junto ao poder público, em qualquer um de seus âmbitos, legislativo, executivo e até mesmo judiciário (ARAUJO, 2022). São, inclusive, através dessas práticas que eles têm mobilizado diferentes atores no monitoramento da política e na produção de materiais que contribuam na produção de consensos positivos, como pode ser observado na figura 3, que apresenta os eixos de atuação do Movimento.

---

<sup>51</sup> As eleições as quais eles se referem são as presidenciais, que ocorreram em outubro de 2022 e que culminaram na não reeleição do, então, presidente Jair Messias Bolsonaro e na eleição de Luís Inácio Lula da Silva.

Figura 3 – Informações sobre os eixos de atuação do Movimento pela Base, disponibilizadas em seu site



Fonte: Site Movimento pela Base, c2023, n. p. Disponível em: <<https://movimentopelabase.org.br/como-atuamos/>> Acesso em 29 jun. 2023.

Ainda segundo o Movimento pela Base:

Para apoiar a implementação das políticas estruturantes da educação em nível nacional, **nossa equipe dedicou esforços de *advocacy* junto a parlamentares pela conscientização da importância das políticas e sua manutenção**. Integrando coalizões e acompanhando audiências públicas, mantivemos um **diálogo permanente com parlamentares dos mais diversos espectros partidários e ideológicos** e com a comissão de acompanhamento do Ministério da Educação (MEC). A ideia foi informar, no Congresso Nacional, sobre a trajetória da BNCC e **garantir a continuidade de sua implementação**, esclarecendo sobre os projetos de lei que afetam negativamente a sua implementação e enriquecendo os debates no governo (MOVIMENTO PELA BASE, 2022a, p.9, grifos próprios).

Através das práticas de *advocacy* o Movimento vai se articulando em defesa de sua causa na tentativa de garantir a continuidade de seu projeto. “É uma espécie de tornar a reclamação uma ação, é o resultado das organizações e das pessoas que atuam em parceria com o poder público em favor de uma causa” (ARAÚJO, 2021, p. 159). Essa articulação inclui, sobretudo, um extenso trabalho de base realizado com o Congresso Nacional.

Através dessas ações, e de outras estratégias de mobilização, eles tentam aproximar a produção da política, que teoricamente aconteceria no espaço legislativo, e sua discussão da sociedade civil. Nessa articulação, nessa negociação de sentidos e nessa busca por produções de consensos positivos sobre a aprovação e, atualmente, sobre os avanços na “implementação” da Base é que eles vêm produzindo e publicando uma série de materiais. São reportagens, relatórios, análises técnicas, guias, roteiros, matérias que expõem “boas práticas” de profissionais da educação, além de pesquisas, entrevistas e vídeos.

Em outras palavras, eles têm usado como estratégia a produção de uma gama diversificada e numerosa de materiais, curadorias, além da organização de seminários com a participação de diferentes especialistas. Estas publicações versam sobre o monitoramento da educação e da docência, gestão de currículos, formação continuada, produção de materiais didáticos e avaliações.

Nessa estratégia de produção de consensos positivos perante a sociedade, vale o destaque para um vídeo publicado em dezembro de 2021 pelo Movimento em sua plataforma no *Youtube* e veiculado em suas redes sociais, bem como nas páginas de alguns de seus apoiadores<sup>52</sup>, intitulado “BNCC: o que muda na educação?”. No vídeo (MOVIMENTO PELA BASE, 2021b), que será transcrito a seguir (figura 4), podemos perceber um discurso que tenta reafirmar a “importância” da BNCC e da “positividade” de suas reverberações em diversas frentes da educação, como materiais didáticos, avaliações, formações de professores, por exemplo:

[00:00:00]

M1<sup>53</sup>: “**Houve um tempo em que eu aprendia e logo esquecia. Quando mudei de escola fiquei atrasado.** Não conseguia acompanhar a turma. Mas as coisas já não são mais assim! Elas estão mudando na minha sala de aula, na minha escola e até na minha cidade.

[00:00:16]

F1: A minha professora falou que **essas mudanças chegam com uma tal de Base Nacional Comum Curricular.** Uma política que teve muita gente envolvida e levou anos de discussão. Eu era menorzinha quando a discussão começou, mas hoje a Base está pronta.

[00:00:35]

F2: **Isso vai fazer toda a diferença, porque a Base define o que todos nós temos o direito de aprender.** Seja para mim, que já estou no Ensino Médio ou para os pequenos do Ensino Fundamental e da Educação Infantil.

[00:00:46]

<sup>52</sup> Como exemplo, trago a reportagem da Fundação Roberto Marinho que divulgou o referido vídeo elaborado pelo Movimento pela Base. Este material está disponível em: <<https://www.frm.org.br/conteudo/educacao-basica/noticia/importancia-da-bncc>>

<sup>53</sup> M1 se refere à voz de um menino mais velho, F1 à voz de uma menina mais velha e F2 à de uma menina mais nova.

F2: É verdade! **Eu vou para a escola e a professora faz muitos tipos de atividades.** Eu adoro aprender com os meus amigos, com a arte, no jardim da escola...

[00:01:00]

F1: Pois é, na minha turma as coisas também **estão cada vez mais interessantes e hoje eu acompanho todo mundo**, mas ainda falta muita coisa para gente mudar a educação para valer.

[00:01:08]

M1: Na minha escola **os professores estão estudando para ensinar as coisas de um jeito novo.** E até as **provas e os livros que usamos vão ser diferentes.**

[00:01:17]

F2: Provas, livros? Mas eu nem uso livro!

[00:01:22]

F1: Um dia você vai usar, mas não se preocupa! Até lá já vai estar tudo certo. A coordenadora da escola disse que leva tempo para que tudo esteja ligado à BNCC.

[00:01:33]

M1: É como um jogo de futebol. Em que um depende do outro para ganhar a partida. Na educação também! Para ficar melhor para todo mundo tem que ter **parceria entre a escola e a secretaria de educação. A cidade com o Estado e o Estado em sintonia com o resto do Brasil.**

[00:01:48]

F2: Não dá para se embananar! Tem que trabalhar junto!

[00:01:53]

M1: E **falar a mesma língua**, com foco na aprendizagem e no futuro. Porque eu quero aprender mais matemática e ciências, além de outras coisas legais para minha vida. Quem sabe eu posso até...

[00:02:03]

F1: cantar...

[00:02:04]

F2: desvendar mistérios...

[00:02:07]

M1: escrever histórias de terror...

[00:02:09]

F2: ser astronauta...

[00:02:10]

M1: acabar com a fome no mundo!

[00:02:12]

F1: É tudo isso e muito mais que eu quero aprender com a escola.

[00:02:15]

F2: E eu também. Vamos juntos?

[00:02:18]

[Música]

[00:02:19]

[Texto de encerramento]: “Vamos juntos tornar a Base Nacional Comum Curricular uma realidade?”

[00:02:24]

[Imagem de encerramento com a logo do Movimento pela Base e o slogan dinâmico mudando para as seguintes frases]:

**Onde tem Base tem equidade.**

**Onde tem Base tem qualidade**

Onde tem Base tem educação integral

**Onde tem Base tem Movimento.**

[00:02:38]

[Fim do vídeo]

(MOVIMENTO PELA BASE, 2021b, grifos próprios).

Figura 4 – Imagem de capa do vídeo “BNCC: o que muda na educação?”



Fonte: Youtube do Movimento pela Base, 2021b. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=duTt-CwyD\\_8](https://www.youtube.com/watch?v=duTt-CwyD_8)>. Acesso em 24 jun. 2023.

Com esse vídeo, é possível perceber o discurso construído em defesa de um projeto que pretende ser, em minha interpretação, a grande salvação para os prejuízos da educação brasileira, a partir do momento que se apresenta como “referência para corrigir defasagens” (MOVIMENTO PELA BASE, 2021a, p.7). Um projeto de educação no qual se aposta em um “registro de conhecimento como tendo o selo oficial da verdade” (LOPES, 2017, p. 113). Visto que, segundo esse discurso produzido pelo MPB, através do vídeo citado, por exemplo, é através da BNCC que as crianças, jovens e adultos terão seus direitos de aprendizagem garantidos de forma igualitária, pois antes dela os estudantes “aprendiam e logo esqueciam” (MOVIMENTO PELA BASE, 2021b) ou quando mudavam de escola “ficavam atrasados” (*Ibidem*).

Como argumentado pelo MPB em seus textos e no vídeo anteriormente apresentado, é por meio (somente) da BNCC que os professores passarão a “fazer muitos tipos de atividades” (MOVIMENTO PELA BASE, 2021b) ou, pelo menos, “mais interessantes” (*Ibidem*), como se antes eles já não as fizessem. Para isso, eles precisam estudar “para ensinar as coisas de um jeito novo” (*Ibidem*), revelando assim uma concepção de currículo instrumentalista (FRANGELLA; DIAS, 2018), com base em uma simetria invertida. Esse conceito, de acordo com Dias (2021a, p. 13), está

voltado para uma formação de professores que tenha como foco o conteúdo que deverá ser ensinado pelo professor de acordo com o nível de ensino de sua atuação.

E, por fim, para que todos possam “falar a mesma língua” (MOVIMENTO PELA BASE, 2021b), é preciso que a escola esteja trabalhando em parceria com as secretarias, Estado e sociedade. De acordo com Almeida e Cunha (2017, p. 154), essa convocação para que todos se sintam responsáveis pela elaboração e “implementação” da BNCC, “como a União, os estados os municípios, não exige o professor de maior responsabilidade, porque o encarrega de uma educação plena realizada pela *oferta* de conhecimentos em classe”.

Os sentidos produzidos pela BNCC e articulados pelo Movimento pela Base operam com uma noção de conhecimento que está voltado para resolução dos problemas sociais. “O conhecimento torna-se assim algo dado, determinado, a ser distribuído **de forma igualitária** aos estudantes das escolas e avaliado por meio de sistemas centralizados de exames. (LOPES, 2017, p. 116, grifo próprio). E através desses conhecimentos elegidos como essenciais para todos é que se regula o currículo e a forma como ele será praticado pelos professores.

Esse direito de aprendizagem enfatizado no vídeo e em diversas outras publicações do Movimento pela Base não tem sido “associado ao direito de decidir sobre o que aprender” (*Ibidem*, p. 117) e muito menos dos professores terem autonomia para decidirem o que ensinar. De acordo com Lopes (2017), o aprender é de fato um direito, mas a forma como ele tem sido anunciado pela BNCC está submetendo-o a um conjunto de metas preestabelecidas que cada vez mais têm sido reguladas e monitoradas. Ainda segundo a autora:

Há a suposição de que existe (ou deveria existir) uma nação, coesa e sem conflitos e antagonismos, que sabe quais são as metas de aprendizagem necessárias, e é capaz de fixa-las e afirma-las como conhecimentos essenciais, de forma a organizar uma política em que todos os esforços serão dirigidos para que tais metas sejam atingidas por **todos** (LOPES, 2017, p. 117, grifo da autora).

O que se tem apresentado é uma relação determinista (*Ibidem*) de causa e efeito, através de afirmações categóricas como: “onde tem Base tem equidade”, “onde tem Base tem qualidade”. E com essas afirmações manifesta-se também a necessidade de novas significações para a identidade docente, revelando a projeção de “perfis desejáveis” para esses profissionais e da necessidade de oferta de novas

formações prescritivas e de mudanças em suas ações. É nesse contexto de causa e efeito que, de acordo com Araujo (2022), se reafirmam significantes carregados de sentidos “de uma BNCC destinada a questionar a formação de professores e sua capacidade de ensinarem conteúdos essenciais e importantes para avaliações internas e externas ao país” (*Ibidem*, p. 70).

E assim vão sendo construídos os discursos em prol da BNCC. Discursos que promovem um sistema constituído pela articulação de demandas que em um dado momento se tornaram equivalentes contra a crise do sistema de educação, contra, principalmente o discurso que aponta para a má qualidade educacional em nosso país.

### **3.2 Interpretando (alguns) mecanismos de controle e regulação dos currículos e da (form)ação dos professores**

Segundo os discursos do MPB, para ter “êxito” nesse projeto sistêmico, que envolve o ensino regulado e prescritivo de conhecimentos essenciais, é preciso vincular os materiais didáticos, as avaliações e as formações de professores à Base. Mais do que somente vincular é preciso monitorar e acompanhar o mais de perto possível o desenvolvimento de todo esse processo cuidadosamente articulado, estabelecendo diversas estratégias de ações, além de parcerias com diferentes atores sociais. E aqui não estou apenas indicando as parcerias com grupos privados ou grandes conglomerados empresariais, mas, sobretudo, com a relação estabelecida junto com poder público e com a sociedade civil, professores e entidades educacionais. Através dessas relações é que o Movimento pela Base procura criar consensos mais sólidos capazes de garantir a “legitimidade” dos seus passos (MOVIMENTO PELA BASE, 2021a, p. 8).

Desta forma, o MPB tem reafirmado sua participação e engajamento nas atividades de monitoramento e alinhamento da BNCC junto ao Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (*Ibidem*), além das formações de professores para “implementação” da Base, publicando materiais em seus sites e divulgando suas ações em relatórios anuais que tratam desses tópicos. Outrossim, divulgam

periodicamente a situação da “implementação” da BNCC nos currículos estaduais e municipais, do retorno das atividades escolares presenciais e sobre o cronograma de implementação do novo Ensino Médio, por exemplo.

Em defesa dessa ação de acompanhamento e monitoramento, o MPB argumenta que tem tentado dar “visibilidade e clareza aos principais marcos das políticas, publicando informações sobre a (re)elaboração dos currículos municipais e estaduais”, além de compartilharem “**boas práticas** de implementação para orientar o trabalho nas redes” (*Ibidem*, p.5, grifo próprio).

Ao final de todo mês a equipe do Movimento pela Base produz e publica um editorial que apresenta o andamento da BNCC nas redes de ensino. Além desse editorial eles também publicam em seu site, “Observatório da Implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio<sup>54</sup>” e em suas redes sociais, análises, notícias e infográficos com porcentagens de adesão dos Estados e Municípios na “implementação” da BNCC, conforme pode ser observado nas figuras 5, 6 e 7:

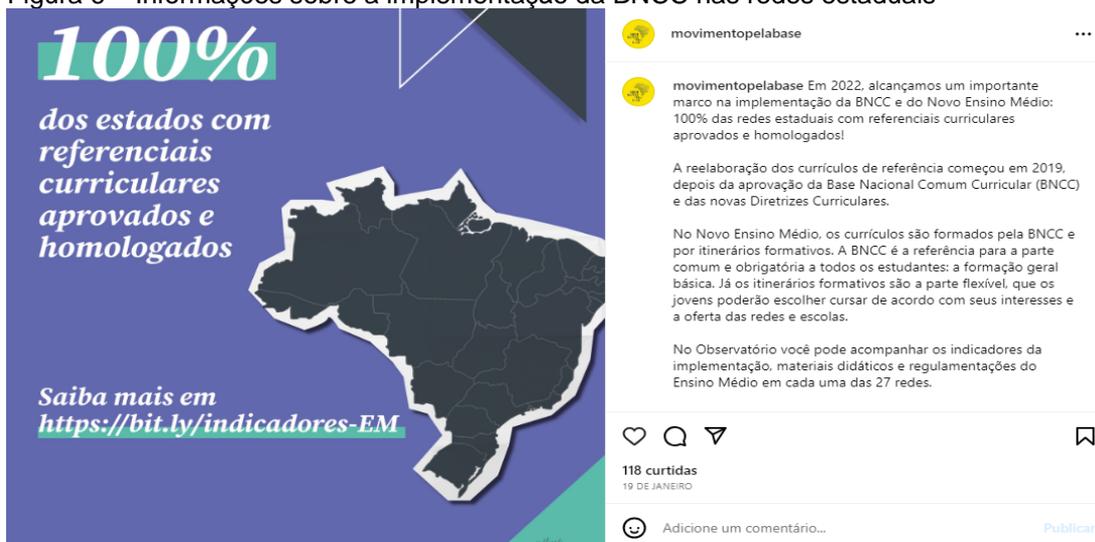
Figura 5 – Informações sobre a implementação da BNCC em todas as etapas de ensino



Fonte: Imagem extraída do site Observatório da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio (MOVIMENTO PELA BASE; OBSERVATÓRIO c2023, n.p.). Disponível em: <[www.observatorio.movimentopelabase.org.br](http://www.observatorio.movimentopelabase.org.br)>. Acesso em: 03 jul. 2023.

<sup>54</sup> Site: <<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/>>.

Figura 6 – Informações sobre a implementação da BNCC nas redes estaduais



Fonte: Imagem extraída da rede social Instagram do Movimento pela Base (MOVIMENTO PELA BASE, 2023, n.p.). Disponível em: <<https://www.instagram.com/movimentopelabase/>>. Acesso em: 09 ago. 2023.

Figura 7 – Editorial com os destaques do Movimento pela Base sobre o mês de maio de 2023



Fonte: Imagem extraída do site Observatório da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio (MOVIMENTO PELA BASE; OBSERVATÓRIO c2023, n.p.). Disponível em: <<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/destaques-da-implementacao-da-bncc-e-do-novo-ensino-medio/>>. Acesso em: 03 jul. 2023.

O (aparente) incansável monitoramento realizado, também nos revela uma forte tentativa de controle desse processo de “implementação”. Esse poder de controle é demonstrado, por exemplo, quando publiciza suas ações. Ou seja, quando procura investigar e informar publicamente quais são os Estados e Municípios que estão com suas propostas curriculares alinhadas com a BNCC (demonstrando isso, inclusive, com infográficos); encomendar ou divulgar pesquisas/levantamentos que revelam a percepção dos profissionais da educação sobre a “implementação” da Base ou em que medida a Base está sendo “incorporada” nas escolas e práticas docentes; convidar especialistas e profissionais para debater esse movimento; divulgar uma série de reportagens e materiais sobre as “boas práticas” de professores e gestores; entre outras medidas que são veiculadas na página do Observatório e indicadas nos Relatórios Anuais do Movimento (MOVIMENTO PELA BASE, 2021a; 2022a), como pode ser observado nos trechos disponibilizados a seguir:

Ao lado de Undime, Consed, Uncme e Foncede, e com a colaboração das redes de ensino e conselhos escolares, **garantimos o levantamento das informações do Observatório da Implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio, em que verificamos semanalmente a quantidade de currículos alinhados e as atividades realizadas em prol do avanço das políticas educacionais**”

[...]

Em apenas um ano, a plataforma recebeu 163 mil usuários, dando luz aos indicadores de monitoramento dos currículos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, **além de trazer um painel que acompanha as principais políticas e os programas nacionais que apoiam e viabilizam a implementação, tais como: formação docente, materiais didáticos, avaliações e programas de apoio ao Novo Ensino Médio**. Com isso, o Observatório trouxe maior confiabilidade às informações de implementação para comunidades escolares, especialistas e membros da imprensa do Brasil inteiro.

[...]

**Também ficamos de olho nos avanços e nas dificuldades que surgem durante o processo e no dia a dia dos educadores**. Em pesquisa com mais de 24 mil profissionais da educação, realizada pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação e pela Universidade Federal de Juiz de Fora, a pedido do Ministério da Educação, constatou-se que a maioria dos entrevistados já observa a BNCC alterando sua prática. Outro levantamento, feito por nós e pela Fundação Lemann, **avalia a percepção dos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em relação à coerência educacional e à implementação dos novos currículos**. Os dados, apurados pelo Datafolha e analisados pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social (Lepes/USP), também responsável por idealizar a pesquisa, mostram que 78,4% dos professores do Ensino Fundamental e 74% dos educadores da Educação Infantil percebem alinhamento parcial ou alto entre todos os elementos pedagógicos — conteúdos trabalhados em sala de aula, formação continuada, materiais didáticos e avaliações — e o novo currículo. Os resultados são positivos, mas mostram que ainda é preciso aprofundar a apropriação desses elementos pela comunidade educacional. (MOVIMENTO PELA BASE, 2021a, p.19,20 e 21, grifos próprios).

Essas publicações, além de informar, também revelam um interesse em apresentar à população em geral, inclusive profissionais envolvidos com a educação, o panorama atual, sensibilizando-os à causa e produzindo consensos. Esse é mais um ponto que ser problematizado com relação aos interesses explicitados, de forma a não naturalizarmos essas significações sobre o trabalho docente que vem sendo produzidas e apresentadas.

No que trata especificamente do compartilhamento e divulgação de “boas práticas”, vale citar a criação dos “Embaixadores da BNCC”. Este é um grupo constituído por profissionais da área da educação, mais especificamente técnicos de secretarias de diferentes estados. Segundo o site do Movimento, foram escolhidos “profissionais experientes com trajetórias ricas na construção dos referenciais curriculares locais, formação de professores, gestão escolar e como educadores em sala de aula” (MOVIMENTO PELA BASE, c2023, n. p.). O objetivo de sua criação é “dar visibilidade às ações realizadas por cada uma das redes e possibilitar a troca de experiências entre os participantes” (*Ibidem*). Segundo o relatório anual, somente no ano de 2021 o Movimento publicou em sua página 46 reportagens com boas práticas realizadas em 20 estados brasileiros, além de:

32 análises de especialistas e educadores sobre as dimensões de implementação das políticas e 71 notícias sobre o assunto, além de 12 horas de conteúdos em vídeo. Em dez transmissões ao vivo, recebemos cerca de 30 convidados, vindos de 30 instituições parceiras, somando mais de 45 mil visualizações (MOVIMENTO PELA BASE, 2021a, p. 26).

Com esta ação, por exemplo, vai se revelando o interesse do Movimento pela Base em articular e produzir consensos sobre a importância da BNCC para as práticas docentes. Também representa, em meu ponto de vista, uma tentativa de controlar as ações dos professores na medida em que se apresenta publicamente qual a conduta é esperada, atribuindo o selo de “boa prática”. Inclusive, como apontado no Relatório Anual de Atividades do MPB, de 2022, os “Embaixadores da BNCC” tiveram participação também na formação dos professores, aproximando o MPB do que era desenvolvido por eles, como pode ser observado nos seguintes trechos:

A formação continuada de professores tem sido realizada de acordo com o currículo de cada rede em diversas partes do país. **Algumas acompanhamos de perto, como as experiências dos 15 profissionais da educação que compõem o grupo de Embaixadores da BNCC.**  
[...]

A nossa visão de trabalhar junto se expande pelo Brasil com os Embaixadores da BNCC. São os profissionais das secretarias de educação que, de ponta a ponta do país, estão realizando formações, estudos e diálogos sobre as políticas educacionais que tanto impactam a aprendizagem em seus municípios.

Os Embaixadores da BNCC estão em 15 redes estaduais e municipais de todas as regiões do país. Além das atividades realizadas em seus territórios, eles compartilham vivências e lições durante o processo de implementação das políticas, participando de formações e de reportagens veiculadas na imprensa e dando visibilidade ao que está acontecendo na prática. (MOVIMENTO PELA BASE, 2022a, p. 20 e 26, grifos próprios).

A produção (ou apoio na produção) de guias e orientações para os profissionais da educação (gestores e docentes) também representou mais uma das estratégias de ação do MPB, muitos deles tendo a parceria pública do MEC, da UNDIME, UNCME e do Consed. De acordo com Araujo e Lopes (2022, p. 3):

Em defesa da necessidade de “orientar os professores”, é reiterado que os documentos homologados são extensos e estão organizados de forma a gerar dúvidas, tornando importante, do ponto de vista dessas organizações, produzir orientações para que, nas palavras de Cleuza Repulho (2019, 34min), “[...] não [se] cometa o erro de mandar todos os professores lerem toda a base, são 600 páginas, você vai ter um exército de pessoas odiando a base”.

Como exemplo desses “documentos orientadores” podemos citar: o Guia para Gestores Escolares (BRASIL, 2019b); Critérios da formação continuada para os referenciais curriculares alinhados à BNCC (MOVIMENTO PELA BASE, 2019a); Guia de orientações para professores sobre a Base Nacional Comum Curricular (FUNDAÇÃO LEMANN; MOVIMENTO PELA BASE, 2019); Guia das regulamentações: referências para os sistemas municipais de ensino quanto à aprovação e normatização dos currículos de referência alinhados à BNCC (UNCME, 2020), Guias de Implementação dos Currículos Alinhados à BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental (BRASIL, 2020; 2022a).

A tentativa de interferência e controle na (sobre a) ação docente, pode ser percebida em cada um desses documentos citados. Vejamos exemplos em alguns deles.

Mais recentemente, em dezembro de 2022, o MPB publicou (em parceria com o Nova Escola e Instituto Reúna, com apoio do Instituto Rodrigo Mendes) um documento, intitulado “Material de apoio ao professor para recomposição das aprendizagens dos estudantes” (MOVIMENTO PELA BASE, 2022c). Este material de apoio (alinhado à BNCC) é destinado ao professor, representando um “norte para

orientar o trabalho de recomposição de aprendizagens junto com os novos currículos alinhados a elas e os Projetos Político Pedagógicos de cada escola” (MOVIMENTO PELA BASE, c2023, n. p.). Nele é possível encontrar fichas “**para direcionar o planejamento dos educadores** de Língua Portuguesa e Matemática para o Ensino Fundamental” (MOVIMENTO PELA BASE, 2022b, grifo próprio).

Isto é, são apresentadas fichas de planejamento para professores totalmente preenchidas, “que **definem de forma explícita** o que se espera que os estudantes aprendam, bem como as estratégias e os recursos didáticos utilizados nas aulas”. (MOVIMENTO PELA BASE, 2022c, p. 9, grifo próprio). Nelas são indicados: o componente curricular (Matemática ou Língua Portuguesa); o ano e etapa recomendada; a unidade temática (Matemática) ou o campo de atuação (Língua Portuguesa); as habilidades focais relacionadas; os objetivos de aprendizagem; os conhecimentos prévios (quais habilidades os estudantes já precisam ter conquistado); os comentários para os professores (com orientações) e, por fim, algumas sugestões de atividades.

Para ilustrar ainda mais a minha afirmação, destaco alguns trechos das duas versões dos Guias de Implementação que, na minha interpretação, representam mais uma tentativa de regular e de padronizar a (form)ação docente. O Guia de Implementação de 2020 “**apresenta sete dimensões para orientar o processo de implementação da BNCC**. As dimensões estão organizadas em um percurso que visa facilitar o trabalho das secretarias (BRASIL, 2020, p.3, grifo dos autores). Na dimensão específica que trata sobre a “formação continuada para novos currículos”, são indicadas as seguintes ações (BRASIL, 2020):

[...] garantir que os professores **sejam formados para a implementação** dos novos currículos. Para isso, recomenda-se que seja garantida uma média de ao menos 2 horas semanais de formação dos docentes, sejam elas presenciais ou a distância. (p.58, grifos próprios)

[...] Para garantir a qualidade da formação continuada das escolas, é importante que a equipe central e as equipes regionais de gestão **monitorem o cumprimento do cronograma de implementação da formação continuada** (p. 60, grifos dos autores).

Já o Guia de Implementação publicado em 2022, traz a afirmação de que “cada ação em torno da implementação dos currículos alinhados à BNCC só fará sentido se apoiar **professores para que ensinem melhor e educandos para que aprendam mais**” (BRASIL, 2022a, p. 127, grifo próprio). Neste sentido, é indicado um conjunto de ações que devem ser adotadas, em formato de um “passo a passo”, além de

orientações e indicações de materiais. Além disso, também afirmam que o plano de formação continuada deve estar de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores a partir da BNCC (Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020) e com o documento “Critérios da Formação Continuada para os Referenciais Curriculares Alinhados à BNCC” (MOVIMENTO PELA BASE, 2019a). Ao que parece, tudo devidamente alinhado!

O que venho tentando demonstrar é que esses guias possuem em comum o caráter orientador e, muitas vezes, prescritivo sobre a política. Neles, não é difícil encontrar a apresentação de ações que descrevem como os profissionais da educação (secretarias, gestores e professores) podem atingir os objetivos almejados pela Base. A partir deste aspecto, posso compreender que existem tentativas de padronização e prescrição, que procuram direcionar e controlar as ações destes profissionais, de suas formações e também na produção dos currículos. Segundo as autoras Oliveira e Dias (2022, p. 18), as articulações discursivas

[...] centradas na ideia de elaboração de “guias”, dentre outros dispositivos de controle, para a implementação da BNCC, (...) tendem a universalizar e prescrever propostas curriculares, desde à sua elaboração/criação até a atuação dos sujeitos e das agências em contextos locais.

Mais um ponto estratégico que merece destaque foi a publicação de uma pesquisa realizada pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora, com parceria da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC). Essa pesquisa resultou na produção de relatórios de avaliação e monitoramento da implementação da BNCC (EI/EF), analisando, inclusive o índice participação dos profissionais da educação na implementação da Base.

Na subseção a seguir, tecerei algumas interpretações sobre esta publicação, bem como do documento que procura definir os “Critérios da formação continuada para os referenciais curriculares alinhados à BNCC”, publicado no site do Movimento em 2019.

Ao procurar fazer a análise mais específica desses dois documentos, tento apresentar minha interpretação sobre alguns mecanismos que podem representar tentativas de controle e monitoramento da produção dos currículos e, principalmente, sobre a formação e ação docente. Com a análise desses documentos, procuro contribuir para a reflexão do campo de pesquisa em que estou inserida, na medida

em que busco apresentar a atuação das redes políticas e das articulações discursivas presentes na produção das políticas curriculares. Como já exposto até aqui, essas redes procuram sustentar suas propostas através da criação de consensos e da articulação de demandas em prol de uma educação de qualidade.

### 3.2.1 Documento “Critérios da formação continuada para os referenciais curriculares alinhados à BNCC”, publicado no site do Movimento em 2019.

O Documento “Critérios da formação continuada para os referenciais curriculares alinhados à BNCC foi uma publicação independente do Movimento pela Base e amplamente divulgada em suas páginas no ano de 2019. Vale lembrar que neste ano, o processo de implementação da BNCC estava em avanço e, com isso, o MPB empenhava-se na produção (e na participação da produção) de materiais que propunham “repensar a formação continuada dos professores alinhada aos referenciais e à BNCC” (MOVIMENTO PELA BASE, 2019b, s. p.).

Com a finalidade de ser um guia, esse documento apresenta como objetivo orientar as secretarias, equipes formadoras e gestores escolares na organização e realização da formação continuada de docentes. Uma formação idealizada para alinhar o currículo das escolas com a BNCC. Afinal, segundo o Movimento, a “BNCC traz **mudanças significativas na prática de ensino**” (MOVIMENTO PELA BASE, 2019a, p.11, grifo próprio) que “**propõe repensar** o modo como se aprende e, conseqüentemente, **a forma como se ensina**” (*Ibidem*, p.3, grifo próprio).

Para que tal mudança possa ser alcançada torna-se necessário, na concepção do Movimento, a elaboração de um:

planejamento cuidadoso das formações, iniciais e continuadas, a fim de **que os professores sejam plenamente capacitados** para inovar nas práticas pedagógicas, manter um canal de escuta aberto com os alunos e aprimorar suas próprias habilidades, tanto profissionais quanto pessoais (*Ibidem*, grifo próprio).

Desta maneira, o documento apresenta 8 (oito) critérios, ao longo de 15 (quinze) páginas, que são considerados, pelo Movimento, como sendo fundamentais para a formação docente. Além desses critérios, eles apontam diversas estratégias e

questionamentos que podem nortear essas formações. Os referidos critérios apresentados são os seguintes:

1. A formação continuada não deve ser um evento único ou isolado;
2. A formação continuada é mais eficaz com materiais alinhados ao referencial curricular ou à BNCC, que **indicam ao professor o como fazer** e o aproximam da prática;
3. A formação continuada deve se apoiar nas competências, nos objetos de conhecimento/habilidades e em procedimentos e práticas pedagógicas;
4. A formação continuada deve proporcionar ao professor desenvolver as competências gerais por meio da vivência profissional;
5. A formação continuada deve reconhecer e valorizar as experiências dos professores, ajudando a transformar sua prática;
6. A formação continuada deve **ensinar o professor a refletir sobre sua prática**
7. A formação continuada deve **identificar os desafios de aprendizagem dos professores para priorizar o que será trabalhado**;
8. A formação continuada deve estabelecer um ciclo permanente de diagnóstico, ação e monitoramento e avaliação (MOVIMENTO PELA BASE, 2019a, p. 5-12, grifos próprios).

Outro ponto, bastante característico nas publicações do MPB, e que não ficou de fora deste documento, é a indicação de “boas práticas” profissionais. Ou seja, experiências “exitosas” ou “relevantes” de diferentes Estados e Municípios elencadas como uma forma de incentivar a adoção da prática de formação indicada por eles no guia.

Ao longo do documento é possível perceber também certa ambivalência sobre o papel do professor. Isto é, posições distintas e, de certo modo, conflitantes entre si. Ora apresenta-se o que é esperado dele, qual perfil deve assumir frente a tais mudanças curriculares, ora é indicada a importância de sua autonomia para desempenhar suas ações. Vejamos essas ambivalências nos destaques a seguir:

**o papel do professor deve se assemelhar mais ao de um mediador.** Ele deve auxiliar e criar condições para que os alunos desenvolvam o próprio potencial e para que adquiram conhecimento de forma contextualizada, relacionando e aplicando o saber à sua própria realidade.

[...]

A formação deve ainda evidenciar o currículo como ferramenta de autonomia, **trazendo mais poder e possibilidades de escolha ao professor.** É claro que as condições de trabalho e intelectuais também pesam, mas a formação pode abrir caminho para um **percurso mais autônomo**, em que o professor possa ter condições de ensinar cada vez melhor, satisfeito com a aprendizagem de seus alunos e feliz com sua escolha profissional.

[...]

Tudo começa com o **reconhecimento do professor como um profissional.** Um indivíduo com conhecimento adquirido por meio de experiência ou formação, que possui frustrações, receios, dúvidas legítimas, dificuldades, potenciais e vontade de aprender. O reconhecimento e a valorização das experiências e do saber do professor são essenciais para o planejamento e a execução da formação, **colocando-o como protagonista de seu próprio processo de desenvolvimento.** Além disso, nas redes e escolas existem

profissionais de alta qualidade que podem ser identificados, reconhecidos e valorizados, podendo assumir o papel de formadores.

[...]

é interessante uma leitura dos próprios docentes sobre quais são os principais desafios. Essa última é uma ótima oportunidade para **valorizar o professor como profissional, dando voz e colocando-o como protagonista de seu desenvolvimento**” (MOVIMENTO PELA BASE, 2019a, p.3, 9 e 11, grifos próprios).

Esses são discursos ambivalentes, que ao mesmo tempo que “ditam” qual deve ser o papel do professor, qual deve ser a postura a ser assumida, também demonstram certa contradição ao indicar que o professor deve ter sua autonomia valorizada. Isto é, de ter a possibilidade de fazer escolhas em sua sala de aula. Escolhas estas que podem influenciar na aprendizagem de seus alunos e na sua satisfação profissional.

Não é possível deixar de mencionar também o destaque que fazem sobre o protagonismo docente e sobre a necessidade desse profissional precisar receber “a voz” para falar nessas formações. Neste sentido, no critério 7 é indicado que para se atingir maior eficácia na formação é preciso efetuar um diagnóstico, identificando as possíveis lacunas existentes em cada rede. Esse diagnóstico pode ser, por exemplo, uma apresentação da própria secretaria sobre suas condições, bem como das necessidades de formação dos professores. Neste momento, como forma de dar “mais legitimidade e relevância” (*Ibidem*, p. 11) para formação, seria “oferecido” ao docente um espaço de fala, de “valorização”. Segundo o documento:

Também é interessante uma leitura dos próprios docentes sobre quais são os principais desafios. Essa última é uma ótima oportunidade para **valorizar o professor** como profissional, **dando voz** e colocando-o como **protagonista de seu desenvolvimento** (*Ibidem*, grifo próprio).

A ambivalência analisada continua sendo apresentada ao longo do documento. Se por um lado é indicado que a formação deve “dar voz” aos professores, que se deve valorizar sua autonomia e seu “poder de escolha”, por outro lado revela-se a necessidade de “garantir” que as tais mudanças sejam implementadas. Para isso, é preciso indicar, nessas formações, “como ensinar”, conforme pode ser observado na apresentação do critério 2:

Para **garantir** que os professores tragam o currículo para o dia a dia e enxerguem as reais mudanças que a BNCC traz, **é necessário o suporte de materiais e instrumentos que mostrem e o aproximem do como ensinar**. Com o apoio dos materiais, as **mudanças práticas que ocorrerão no**

**trabalho do professor** ficam mais explícitas” (MOVIMENTO PELA BASE, 2019a, p.6, grifos próprios).

Outro ponto interessante é o discurso de uma formação continuada que aconteça de forma contínua. Isto é, que não seja em formato de palestras ou cursos, mas que tenha frequência constante. Ademais, esta deve ser estruturada considerando uma maior aproximação com os professores e com suas realidades. Outro ponto que não escapa é o acompanhamento e monitoramento dessa formação, como exposto no critério 1:

**Formação continuada** não é curso, nem palestra. **Deve ser algo contínuo**, com encontros periódicos que acompanhem o desenvolvimento do professor e a presença de um formador que conheça a realidade da escola e das turmas. Além disso, para aprofundamento e reflexão sobre a prática do dia a dia, a formação deve acontecer na escola e prioritariamente entre pares. Por fim, a formação deve acontecer preferencialmente em serviço, ou seja, durante a carga horária de trabalho do professor, com um espaço físico de estudo e formação garantido.

[...] avaliação é importante para entender **se os professores estão colocando em prática os aprendizados da formação**, como eles se autoavaliam e como estão se desenvolvendo no percurso formativo. Também é possível **medir os efeitos da formação através da avaliação dos alunos**, após um período considerável” (MOVIMENTO PELA BASE, 2019a, p..6 e 12, grifos próprios).

Vale destacar, neste último trecho, que a questão da avaliação de desempenho reaparece atrelada ao monitoramento da formação e da ação docente. Ou seja, uma estreita relação entre o desempenho escolar dos estudantes com a eficácia do trabalho das escolas e com o desempenho do professor. Esta é uma cultura que só potencializa a possível responsabilização do professor pelo êxito (ou não) de seus discentes. Dias (2021a) aponta que esta estreita relação é constituída através de um modelo de valor agregado. Ainda segundo a autora (2021a, p. 2):

Tal vinculação, que esteve presente como tendência em modelos curriculares para a formação de professores por competências, nos anos 1960, em experiências estadunidenses, volta a se intensificar, na atualidade, nos textos políticos que intentam influenciar e produzir sentidos sobre a docência às propostas curriculares de diferentes países e regiões no mundo.

Em minha interpretação, a tentativa de controle da formação e da atuação docente torna-se ainda mais evidente à medida que se apresenta um discurso que tenta padronizar e prescrever o que se espera do professor. Segundo o documento, “deve haver homologia de processos: pautada nas competências e habilidades que os alunos devem desenvolver, **a formação deve ser um espelho do que se espera**

**que aconteça em sala de aula”** (MOVIMENTO PELA BASE, 2019a, grifo próprio). A definição deste conceito é apresentada pelo MPB da seguinte forma:

Homologia de processos: se refere a um princípio de formação cuja a ideia é que o professor “experiencie as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende que venha a ser desempenhado nas suas práticas pedagógicas” (BRASIL, 2000, p. 38) durante todo o processo formativo. Dito de outro modo: **a formação deve contribuir para que os professores sejam capazes de planejar as suas ações didáticas à semelhança do vivenciado em seu processo formativo”** (*Ibidem*, p.14, grifo próprio).

A afirmação apresentada no trecho em destaque aponta para uma formação prescritiva, cujo objetivo deve ser o de “treinar” os professores para que ajam como esperado, para que aprendam os conteúdos que devem ser ensinados. Na perspectiva em foco, o que parece é que o professor deve passar a ser ensinado a ensinar quando deveria ser educado para educar (MACEDO; FRANGELLA, 2016). Desta maneira, a política proposta tem tentado inferir significados sobre o exercício da docência centrado na dimensão instrucional.

Através da análise desse documento, percebemos as tentativas sem limites da padronização curricular e, sobretudo, do controle da (form)ação docente. Estas são tentativas, de acordo com Lopes (2015) e Oliveira e Dias (2022), que estão fadadas ao fracasso, pois:

Controlar o modo de ser das futuras gerações normatizando o que devem estudar, que conhecimentos devem construir/reproduzir/aprender transforma o direito de estudar e aprender em *dever de aprender* um determinado conhecimento, transformam as múltiplas possibilidades de ser em *um dever ser* que opera tentando frear outras possíveis subjetivações (LOPES, 2015a, p. 139, grifos da autora).

A tentativa de controlar o que é ensinado e como deve ser ensinado, é uma ação que escapa à própria normatização curricular (LOPES, 2015a). Ela representa um esforço para frear outras possibilidades de ensinar, de aprender, de ser e de agir na sociedade, remetendo-a a um registro arbitrário e que não leva em consideração a indecidibilidade que permeia as ações humanas.

Neste sentido, aproveito novamente para reafirmar que a autonomia docente não pode ser (por mais que se tente) constrangida por projetos de formações prescritivas. Esses projetos apresentam um discurso com demandas ambivalentes, isto é, por um lado destacam e reconhecem a centralidade do professor para a efetivação das políticas educacionais e por outro partem da presunção de que a

função docente é a de meramente executá-las da forma como é orientado por guias e manuais, como forma de se alcançar a tão almejada qualidade educacional.

A ação docente não pode ser cerceada porque, por mais que exista tentativa de regulação, sempre existirá os movimentos de escapes das decisões que são tomadas dentro de um campo indecível. Portanto, não existem determinismos possíveis que representem a ação ou formação do professor e muito menos uma completude identitária desse profissional.

A produção dos discursos sobre a formação docente mesmo pretendendo controlar todos os sentidos e fixar o que deve ser e fazer o docente, está marcado pelas continuidades e descontinuidades, pelas ambivalências e resistências, revelando toda a multiplicidade e pluralidade que caracteriza a produção dos discursos sobre a formação docente (FRANGELLA; DIAS, 2018, p. 14).

A tentativa de controle da (form)ação docente que vem sendo apresentada pela política da BNCC e articulada pelo Movimento pela Base é ilusória, pois tenta controlar o que não pode ser controlado. Por isso, é uma tentativa fadada ao fracasso! Porque desconsidera a existência dos múltiplos sentidos da (form)ação construídos em terrenos indecíveis. Desconsidera também que tanto as tentativas de regulação quanto os processos de escape e de subversão às normatividades estabelecidas fazem parte das disputas de sentidos presentes na contingente luta política, submetida a todo momento aos antagonismos, conflitos e negociações dos mais variados atores sociais.

As articulações discursivas que revelam ambivalências sobre (form)ação docente e as tentativas ilusórias de controle também podem ser encontradas nos próximos documentos analisados neste trabalho empírico. Dito isso, voltemos agora nossos olhares para as articulações presentes nos relatórios de pesquisa que tiveram como objetivo avaliar a monitorar o processo de implementação da BNCC (EI/EF).

### 3.2.2 Relatórios da pesquisa de avaliação e monitoramento da implementação da BNCC (EI/EF)

Os relatórios de pesquisa de avaliação e monitoramento da implementação da BNCC, 1ª etapa (publicado em agosto de 2021) e da 2ª etapa (publicado em 2022),

são produções realizadas pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), com parceria da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC). Eles estão publicizados na Plataforma BNCC<sup>55</sup>, tanto em arquivo único de PDF quanto por meio de *cards* interativos que apresentam os pontos resumidos da pesquisa.

Vale destacar que não consta menção de participação do Movimento pela Base na elaboração dessa pesquisa. No entanto, o relatório é amplamente divulgado em sua página na internet e nas redes sociais, como pode ser observado nas figuras 8, 9 e 10. Além disso, os relatórios apresentados contribuem na produção de suas análises e materiais, explorados em algumas reportagens e vídeos<sup>56</sup>.

---

<sup>55</sup> Plataforma BNCC, disponível em: <<https://plataformabncc.caeddigital.net/>>

<sup>56</sup> Divulgação do Relatório: <<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2023/02/bncc-2022---relatorio-1-aplicacao-bncc---em.pdf>>; reportagem “A importância da BNCC e de sua implementação”, disponível em: <<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/a-importancia-da-bncc-e-de-sua-implementacao/>>; reportagem “Efeitos positivos da BNCC nas secretarias e escolas: destaques da transmissão”, disponível em: <<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/video-ao-vivo-efeitos-positivos-da-bncc-nas-secretarias-e-escolas/#:~:text=Principais%20conclus%C3%B5es%20da%20pesquisa&text=Em%20outros%20trechos%20da%20transmiss%C3%A3o,e%20da%20percep%C3%A7%C3%A3o%20dos%20professores.%E2%80%9D>> ; reportagem “Pesquisa com mais de 24 mil profissionais da educação mostra que a BNCC está chegando nas escolas”, disponível em: <<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/pesquisa-com-mais-de-24-mil-profissionais-da-educacao-mostra-que-a-bncc-esta-chegando-nas-escolas/>>

Figura 8 – 1ª reportagem publicada no site do MPB informando sobre a pesquisa de monitoramento da implementação realizada pelo Mec/CAEd em 2021



O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), de Minas Gerais, realizou uma pesquisa em 2021, a pedido do MEC, sobre o andamento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seus efeitos na escola.

Os resultados dos esforços das redes e conselhos estaduais e municipais, Consed, Undime, Uncme, Foncede e sociedade civil para que a BNCC chegue nas escolas começam a aparecer.

**18 mil professores**

24,2 mil profissionais de educação no total

**162 gestores**

A pesquisa foi realizada via plataforma online, com apoio do Consed e da Undime, na qual 24,2 mil profissionais de educação de secretarias municipais e estaduais, entre professores (18,8 mil), gestores escolares e técnicos registraram suas respostas. Os profissionais trabalham em 597 escolas estaduais e 798 escolas municipais. Na etapa qualitativa, foram entrevistados 23 dirigentes estaduais e 139 dirigentes municipais.

Fonte: Imagem extraída do site Observatório da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio (MOVIMENTO PELA BASE; OBSERVATÓRIO c2023, n.p.). Disponível em: <<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/pesquisa/pesquisa-com-profissionais-da-educacao-mostra-que-a-bncc-esta-chegando-nas-escolas/>>. Acesso em: 03 jul. 2023.

Figura 9 – 2ª reportagem publicada no site do MPB informando sobre a pesquisa de monitoramento da implementação realizada pelo MEC/CAEd



Em 2022, mesmo com os efeitos da pandemia, secretarias e escolas municipais e estaduais mantiveram-se **engajadas na implementação** da BNCC, que avançou no país – e em **todas as etapas** da Educação Básica. Essa é a principal conclusão da segunda rodada de resultados da pesquisa "Avaliação e Monitoramento da Implementação da BNCC" do Ministério da Educação, realizada pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade de Juiz de Fora (CAEd), com apoio do Consed e da Undime.

Os resultados reforçam o avanço e a boa receptividade da BNCC, em todos os níveis das redes de ensino, detectados na primeira rodada da pesquisa, em 2021, que considerou as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental (*veja os resultados de 2021*). Em 2022, com coleta de dados entre maio e junho, o Ensino Médio foi incluído.

Baixe o relatório completo para Educação Infantil e Ensino Fundamental

Fonte: Imagem extraída do site Observatório da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio (MOVIMENTO PELA BASE; OBSERVATÓRIO c2023, n.p.). Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/pesquisa/pesquisa-do-mec-implementacao-da-bncc-avanca-nas-escolas-de-todo-pais-em-2022/> Acesso em: 03 jul. 2023.

Figura 10 – Divulgação da pesquisa de monitoramento da implementação realizada pelo CAEd com apoio da UNDIME e do Consed no Instagram do Movimento pela Base



Fonte: Imagem extraída da rede social Instagram do Movimento pela Base (MOVIMENTO PELA BASE, 2021c, n.p.). Disponível em: <https://www.instagram.com/movimentopelabase/>. Acesso em: 09 ago. 2023.

### 3.2.2.1 Análise do Relatório da 1ª Etapa (2021)

Neste relatório são apresentados resultados da 1ª etapa da pesquisa sobre o processo de implementação da BNCC. De acordo com o que consta no documento, a pesquisa total será desenvolvida em 3 etapas (que não são claramente explicadas) e seus “resultados serão consolidados em **protocolos de monitoramento** e de **boas práticas** da implementação da BNCC para apoiar as redes estaduais e municipais” (BRASIL, 2021, p.4, grifos próprios).

A 1ª etapa foi realizada no primeiro semestre de 2021, ainda sob efeitos da pandemia de Covid-19 sobre a educação escolar, e o relatório publicado em agosto do mesmo ano, na Plataforma BNCC. Os autores do relatório apontam que a pesquisa, de forma geral, compreende o processo de implementação da BNCC como um “conjunto de procedimentos articulados a partir de dois macroprocessos” (*Ibidem*).

O primeiro macroprocesso está voltado para o alinhamento dos currículos produzidos nas esferas estaduais e municipais. Como consta no relatório, esse macroprocesso é “entendido como um conjunto de procedimentos que parte da organização do **modelo de governança das redes**, e contempla a mobilização da comunidade escolar até a consolidação do documento curricular alinhado à Base” (*Ibidem*, grifo próprio).

Já o 2º macroprocesso, da implementação dos currículos alinhados à BNCC está dividido “em quatro dimensões de gestão da implementação dos currículos alinhados à Base, a saber: formação continuada de gestores e professores; materiais didáticos; avaliação externa e interna; e gestão escolar do currículo” (BRASIL, 2021, p.4).

Como estratégia metodológica da referida pesquisa, a informação é de que foram utilizadas como parâmetros as “orientações básicas disponibilizadas pelo Guia Prático de Análise *ex-ante* e *ex-post* de Avaliação de Políticas Públicas, elaborado pelo IPEA”, e o “conjunto de protocolos definido pelo Guia de implementação da BNCC” (*Ibidem*). A partir dessa estratégia, eles elaboraram a “definição da Teoria do Programa da implementação da BNCC” (*Ibidem*). Essa “teoria do programa” seria um resumo narrativo com a finalidade de descrever de forma bastante objetiva como a política tem refletido sobre as “causas do problema, projetando seus resultados e impactos ao longo do tempo” (BRASIL, 2021, p.4).

A partir dessas ações, os relatores apontam que foi possível:

[...] elaborar um conjunto de instrumentos de pesquisa com o objetivo de **aferir** em que medida a Base está se transformando em realidade, ou melhor, em que medida está sendo percebida como instrumento de transformação da realidade educacional e escolar do país nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2021, p.4, grifo próprio).

Em termos numéricos, a pesquisa foi feita com uma amostragem de 250 municípios<sup>57</sup> (das 27 unidades federativas do país)<sup>58</sup>, englobando 2000 escolas públicas selecionadas “de forma aleatória e estratificada” (*Ibidem*, p.5). A escolha das escolas levou em consideração “sua condição administrativa, se estadual ou municipal; se oferece ensino regular; e tamanho: escolas com no mínimo 15 alunos na pré-escola, ou no mínimo 30 na educação infantil integrada, ou no mínimo 150 alunos nos anos iniciais, ou no mínimo 120 alunos nos anos finais” (BRASIL, 2021, p. 5). Esses critérios foram atendidos por 14.023 escolas, que foram escolhidas de forma aleatória em cada um dos municípios selecionados. As outras 1.750 escolas foram selecionadas através de sorteio feito “de forma estratificada, considerando o número de escolas em cada estrato como fator de ponderação” (*Ibidem*). Os estratos foram definidos com base na dependência administrativa – estadual ou municipal –, e a combinação das etapas de oferta do ensino - educação infantil e/ou ensino fundamental”. Desta forma, completou-se o número de 2001 escolas participantes da pesquisa, sendo 1393 municipais e 608 estaduais.

Foram entrevistados (ou aplicados questionários) a cerca de 24 mil profissionais, sendo deles 18 mil professores. A distribuição exata dos municípios e, consecutivamente, desses profissionais por região do país não é mencionada no relatório. Sobre os professores, a informação que consta é a de que, com base no Censo Escolar do ano de 2020, nas 1395 escolas selecionadas para a pesquisa,

---

<sup>57</sup> De acordo com os dados do site do IBGE (BRASIL, c2023), atualmente, o Brasil tem o total de 5.570 municípios.

<sup>58</sup> De acordo com o Relatório (BRASIL, 2021, p.5), o processo de escolha dos municípios, e de suas escolas, foi realizado através de uma seleção de critérios de localização e quantidade populacional. Ou seja, “grandes regiões, capital ou interior, regiões metropolitanas ou não” (*Ibidem*), conjuntamente com seu porte populacional, “até 50 mil, entre 50.001 e 100 mil, e acima de 100 mil habitantes” (*Ibidem*). Também é apresentado que a seleção dos municípios levou em consideração a garantia de que “a capital não fosse o único município dentro de uma UF” (*Ibidem*). Desta forma, foi realizada uma pré-seleção de 52 municípios. Já os outros 198 foram escolhidos através de sorteio, utilizando-se como um fator de “peso a proporção da população em cada estrato” (*Ibidem*). O que resultou em “88 municípios em regiões metropolitanas, 33 municípios de grande porte, 21 municípios de médio porte e 82 municípios de pequeno porte, perfazendo um total de 250 municípios” (*Ibidem*).

atuam 30602 docentes. Neste sentido, “a pesquisa conseguiu a adesão de 61,5% desses docentes (18843 respondentes)” (BRASIL, 2021, p. 7).

Vale ressaltar que não são apresentados dados referentes aos alunos, considerando o período pandêmico e seus reflexos na produção. No relatório, consta que a análise da documentação sobre a participação dos estudantes não foi realizada, pois, segundo os relatores, o retorno das redes não teria sido rápido. Desta forma, até a finalização da escrita do relatório eles não contavam com “dados suficientes para a sua tabulação” (BRASIL, 2021, p.6).

As entrevistas foram realizadas através da plataforma *Google Meet* e contemplaram 23 dirigentes estaduais e 139 dirigentes municipais de educação. Além disso, é feito um destaque de agradecimento ao apoio “fundamental do CONSED e da UNDIME” (BRASIL, 2021, p.6) para o acontecimento dessas entrevistas, reforçando a forte articulação das redes políticas nesse processo de “implementação” e monitoramento da política curricular em foco.

Para os demais participantes, incluindo nesse grupo os professores (profissionais de destaque nesta análise empírica), não foram efetuadas entrevistas. Eles realizaram apenas uma pesquisa quantitativa, disponibilizada na “Plataforma BNCC” (CAEd/UFJF), contando com a participação de uma equipe de campo formada por coordenadores estaduais, municipais e de escolas. Segundo o relatório, a aplicação da pesquisa quantitativa ocorreu da seguinte maneira:

Para os técnicos das secretarias e regionais, foi traçado um perfil de acordo com a atuação profissional. Para os profissionais da esfera escolar (diretores, professores, coordenadores pedagógicos) foram mobilizados todos os que atuavam nas escolas contidas na amostra e nas etapas de ensino de interesse da pesquisa (educação infantil e ensino fundamental). Uma vez definido os sujeitos de interesse da pesquisa, os coordenadores de aplicação os mobilizaram para responderem aos questionários. Das 2001 escolas selecionadas para a amostra, participaram da pesquisa 597 escolas estaduais e 798 municipais, totalizando 1395, distribuídas nas 27 UFs e 217 municípios. E 24.262 profissionais das redes municipais e estaduais de educação distribuídos da seguinte forma (BRASIL, 2021, p.6):

Tabela 1 –Quantitativo de profissionais participantes da pesquisa

SUJEITOS	
Técnicos da SEEDUCs	206
Técnicos das Regionais	633
Técnicos das SMEs	1062
Diretores	1275
Coordenadores Pedagógicos	2243
Professores	18843
<b>Total</b>	<b>24262</b>

Fonte: Tabela disponibilizada no relatório da 1ª onda de aplicação dos instrumentos de pesquisa BNCC 2021. BNCC EI/RF Avaliação e Monitoramento. Elaborado com dados da pesquisa BNCC 2021 (BRASIL, 2021, p.6).

A partir do quantitativo apresentado no documento (tabela 1), indica-se que a porcentagem de participação dos professores foi de 61,5%. Já para os diretores a adesão foi de 91%.

No tópico em que são apresentados os relatórios da pesquisa, os autores informam que suas análises estavam baseadas em dois eixos: “1 - mobilização e participação dos sujeitos da pesquisa nos diferentes processos que constituem a cadeia de implementação da BNCC como política pública” e “2 - percepção que os sujeitos têm dos efeitos da BNCC nas diferentes dimensões da gestão educacional fundamentais ao sucesso da política” (BRASIL, 2021, p.7).

Nos dois eixos é apresentada uma síntese dos resultados apenas das entrevistas feitas com os dirigentes (estaduais e municipais). Já com os dados coletados nos eixos 1 (mobilização das redes e participação dos profissionais na implementação) e 2 (percepção dos efeitos da BNCC) dos profissionais da educação, o formato de apresentação escolhido foi através de gráficos.

É importante destacar que, neste relatório, não são explicitadas as questões que foram abordadas nas entrevistas ou que estavam elencadas nos questionários, deixando o leitor sem parâmetros para entender mais a fundo os aspectos apresentados nas sínteses das entrevistas e também pelos gráficos. No documento só há a menção de que para a apresentação dos dados obtidos foram formuladas “escalas com medidas de participação em atividades relativas à implementação da BNCC, e de percepção dos efeitos da Base sobre diferentes dimensões da gestão educacional” (BRASIL, 2021, p.7). Para o professor, ainda há uma terceira escala que

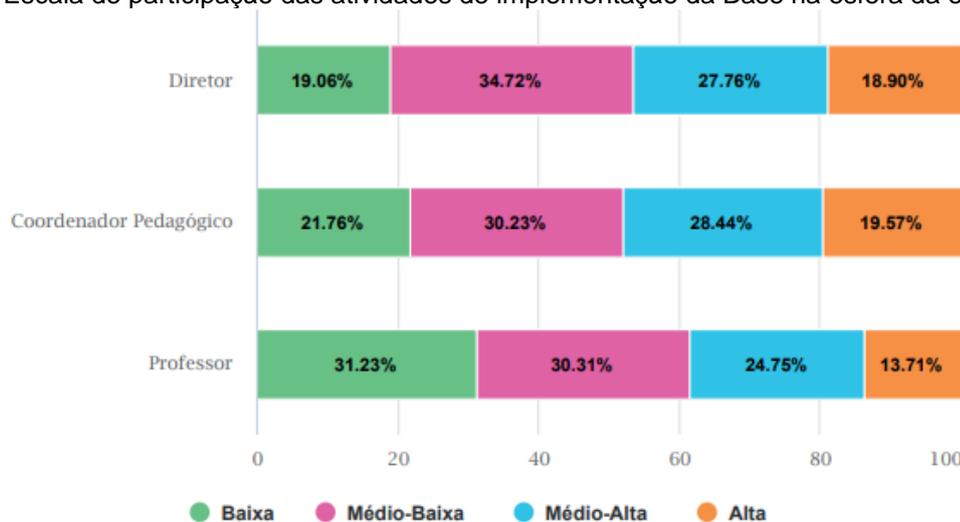
contempla “sua percepção a respeito dos efeitos da BNCC em sua prática profissional” (*Ibidem*).

Além disso, a equipe responsável pela elaboração do relatório optou pela divisão dos profissionais da educação em dois grupos: um para os profissionais de secretarias (técnico de secretaria estadual, técnico regional e técnico de secretaria municipal) e outro para os profissionais das escolas (diretor, coordenador pedagógico e professor), mantendo os mesmos aspectos de análise.

Antes de trazer os meus apontamentos feitos a partir da leitura do referido relatório, é importante mencionar que na análise, tanto deste relatório ((BRASIL, 2021) quanto do segundo (BRASIL, 2022b), o olhar estará direcionado especialmente para os resultados apresentados sobre os professores (gráficos), reiterando o objetivo desta dissertação e o discurso que aponta para a centralidade que o docente ocupa na política curricular em andamento.

Como mencionado anteriormente, a participação dos professores foi feita através de uma pesquisa qualitativa, que gerou dados percentuais que apresentam sua participação bem como suas percepções sobre os efeitos da Base. Logo nos primeiros gráficos, é apresentada a escala de participação dos profissionais nas atividades de implementação. Após a apresentação do gráfico (1) dos profissionais que atuam na esfera da escola (diretor, coordenador e professor), os relatores procuram dar maior destaque a soma das participações média-alta e alta dos professores, que representam juntas 38%, quando, na verdade, a porcentagem maior a soma da baixa com a média-baixa participação nessas atividades de implementação, resultando em 61,54%.

Gráfico 1 – Escala de participação das atividades de implementação da Base na esfera da escola

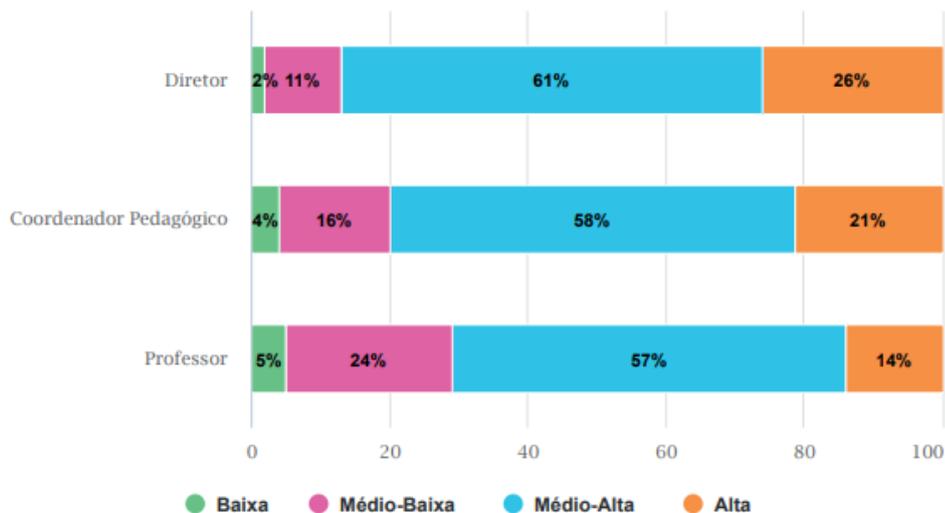


Fonte: Gráfico extraído do Relatório da 1ª onda de aplicação dos instrumentos de pesquisa BNCC 2021. BNCC EI/RF Avaliação e Monitoramento. Elaborado com dados da pesquisa BNCC 2021 (BRASIL, 2021, p.12).

Ainda que o relato dos autores tente chamar atenção para as maiores participações, o gráfico nos revela muito mais a baixa participação do que a alta. O que merece uma maior problematização das questões que estão envolvidas nessa situação. Mesmo assim, para tentar amenizar essa questão ou para reafirmar a importância das medidas de monitoramento que continuarão sendo colocadas em prática é sugerido no referido documento **“que ainda será necessário um trabalho mais intenso de mobilização e envolvimento desses profissionais nas atividades relacionadas à BNCC”** (BRASIL, 2021, p.12, grifos próprios).

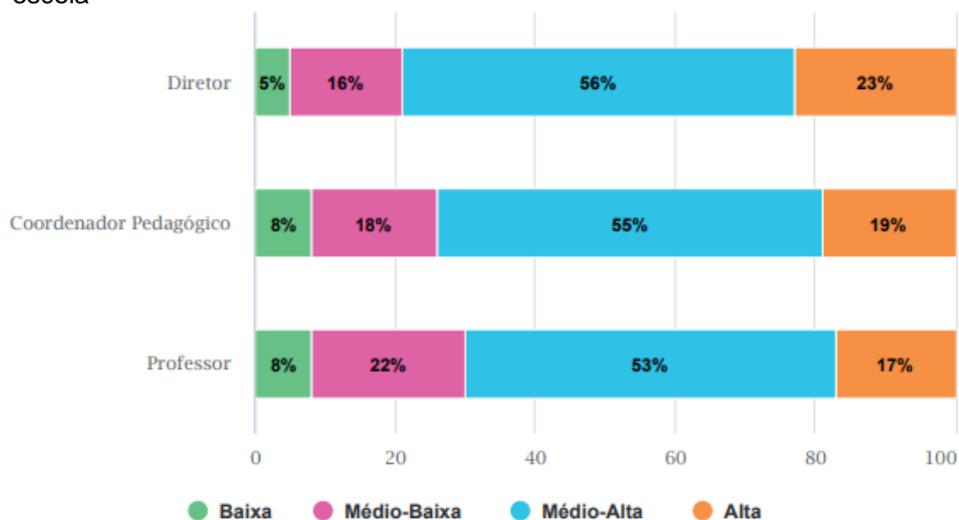
Nos gráficos seguintes são apresentadas as escalas de percepção dos efeitos da BNCC sobre a gestão educacional (gráfico 2), na centralidade do currículo (gráfico 3) e, especialmente sobre a percepção dos professores sobre os efeitos da Base nas atitudes relacionadas a sua prática docente (gráfico 4). O que mais chama a atenção é a diferença percentual, principalmente dos professores, na percepção dos efeitos da Base médio-alta e alta quando a comparamos com o gráfico 1, sobre mobilização/participação. Como pode ser conferido a seguir:

Gráfico 2 – Escala de percepção dos efeitos da BNCC sobre diferentes dimensões da gestão educacional na esfera da escola



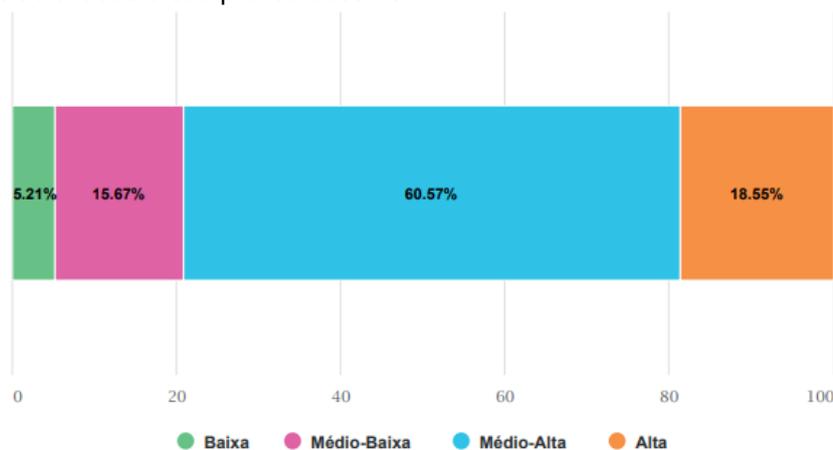
Fonte: Gráfico extraído do Relatório da 1ª onda de aplicação dos instrumentos de pesquisa BNCC 2021. BNCC EI/RF Avaliação e Monitoramento. Elaborado com dados da pesquisa BNCC 2021 (BRASIL, 2021, p.17).

Gráfico 3 – Escala de percepção dos efeitos da BNCC na centralidade do currículo na esfera da escola



Fonte: Gráfico extraído do Relatório da 1ª onda de aplicação dos instrumentos de pesquisa BNCC 2021. BNCC EI/RF Avaliação e Monitoramento. Elaborado com dados da pesquisa BNCC 2021 (BRASIL, 2021, p.19).

Gráfico 4 – Escala de percepção dos professores sobre os efeitos da BNCC nas atitudes relacionadas a sua prática docente



Fonte: Gráfico extraído do Relatório da 1ª onda de aplicação dos instrumentos de pesquisa BNCC 2021. BNCC EI/RF Avaliação e Monitoramento. Elaborado com dados da pesquisa BNCC 2021 (BRASIL, 2021, p.20).

Tanto nas escalas sobre os efeitos da Base na gestão educacional (gráfico 2) quanto na do currículo (gráfico 3), quase 1/3 dos professores demonstraram baixa e média/baixa percepção. Esse número ainda representa para os relatores e envolvidos uma preocupação, justamente pela política considerar os docentes como estratégicos para implementação da BNCC. Essa afirmação se clarifica quando destacam que:

O fato de quase 30% dos professores terem uma percepção baixa ou média-baixa não deixa de indicar, uma vez mais, que **os professores se mostram um pouco mais céticos em face dessa visão positiva sobre os efeitos da Base**. Ainda assim, considerando **que ele é menos alcançado pelas atividades relacionadas à BNCC**, o resultado não deixa de surpreender. (BRASIL, 2021, p.19, grifos próprios).

Em minha análise, questiono a baixa (e médio-baixa) participação do professor apresentada no gráfico 1 (61,54%) e o tal do “ceticismo” indicado na análise dos relatores para os quase 30% dos professores que participaram da pesquisa, apresentando baixa (médio-baixa) percepção dos efeitos da Base na gestão educacional e na centralidade do currículo (gráficos 2 e 3). Além disso, levanto outras possibilidades para pensarmos sobre a forma como este profissional pode estar percebendo a BNCC.

Considero que a média informada no gráfico 1, de aproximadamente 60% dos docentes que apresentaram baixa e média-baixa percepção sobre a mobilização/participação na implementação da BNCC, poderia estar relacionada com o fato deste profissional não concordar com essa “implementação” ou, ainda, de não se sentir representado por essa proposta curricular. Outra possibilidade seria de o

docente não perceber uma expressiva mudança justamente por já fazer parte da sua prática o que vem sendo proposto atualmente na BNCC e, desta maneira, não perceber uma maior participação ou a necessidade de intensificar sua mobilização para “implementar” algo tão diferente assim do que já realiza.

Quando fazemos a análise conjuntamente com os dados apresentados no gráfico 4 essas considerações que levanto parecem ganhar mais respaldo. Os números apresentados neste gráfico apontam para uma porcentagem média de 79% de percepção alta e média-alta dos professores sobre os efeitos da BNCC nas atitudes relacionadas à sua prática docente. Ainda assim, essas questões não são levadas em consideração, diante de toda sua complexidade, na apresentação do relatório.

Desta maneira, interpreto que os números e a forma como estes têm sido apresentados têm corroborado com as tentativas de controle da formação e da ação docente, apresentando então demandas por um trabalho “intensificado” e do “envolvimento” ainda maior do docente para que a BNCC seja consolidada.

No final do relatório, como forma de “complementar a análise sobre o impacto da Base na cultura profissional” (BRASIL, 2021, p.21) são apresentadas figuras com “nuvens” de palavras enviadas pelos entrevistados (figura 11) que resumem (em conjunto) os aspectos positivos e os que precisam ser melhorados nas dimensões do processo de “implementação” da Base. Com isso, os autores acabam deixando o leitor na dúvida sobre o que é mais recorrente para um aspecto e para o outro.



Vale desatacar que, através deste último apontamento, sobre a “prática”, é possível notar a única vez que o relatório apresenta um pequeno trecho da entrevista realizada com professores (até então só haviam apresentado resultados percentuais) para caracterizar os significados encontrados para tal termo. Curiosamente (ou não) esses depoimentos (de duas entrevistas que não são divulgadas, nem das questões formuladas) somente são trazidos para apontar o viés “positivo”. Ou seja, para indicar que a Base contribuiu para nortear as práticas pedagógicas. Mas no ponto a ser aprimorado, essa “fala literal” não é apresentada. Há apenas uma indicação de que estamos em fase inicial de “implementação” da política e que é necessário mais tempo, mais formações, além do investimento na produção de materiais.

Após a apresentação das nuvens de palavras, os autores do relatório fazem algumas observações. Nelas pode-se perceber um direcionamento para a apresentação das palavras, dando destaque para a “valorização da gestão escolar e do compromisso da escola com os resultados da aprendizagem” (BRASIL, 2021, p.24), além de um apontamento para a “escola democrática, capaz de garantir a equidade, a participação e a valorização do contexto” (*Ibidem*). Além disso, afirmam, a partir da figura 11, que:

Esse léxico adotado pelos professores pode ser compreendido como mais um elemento a indicar que a BNCC além de estar **contribuindo para reforçar o compromisso com os resultados da aprendizagem**, parece estar mobilizando também uma dimensão relacionada à **equidade**, aos direitos de aprendizagem, e **ao compromisso da escola com a democracia**. (BRASIL, 2021, p.24, grifos próprios).

Aponta-se então, para os aspectos valorizados na proposta da Base, que é a garantia da “qualidade” da educação, por meio dos resultados da aprendizagem, e também da “equidade”, através de uma escola democrática e que valoriza o contexto de seus educandos. Certamente dois significantes importantes para a construção hegemônica da atual política.

Para que fique mais claro, a questão que venho tentando problematizar até aqui não é a aceitação (ou não) da Base pelos professores ou das visões positivas e negativas que os profissionais da educação têm sobre ela, pois como qualquer política há quem as defenda e há quem se coloque em posição de discordância. E a demanda em favor de uma base também parte de um grupo de professores. O ponto que interrogo é a falta de mais transparência dessa pesquisa de avaliação e

monitoramento, apontando as questões que foram abordadas e até mesmo o destaque para algumas respostas que sejam mais esclarecedoras, mesmo que seja apenas indicado o acesso para os leitores poderem buscar informações completas sobre a pesquisa realizada.

Apresentar uma nuvem específica contendo apenas palavras positivas apontadas pelos professores (figura 11) além de não trazer mais esclarecimentos sobre como essa Base tem sido recebida nas escolas, também não fornece, em meu entendimento, dados imparciais na pesquisa. Por que não foi apresentada uma nuvem específica com as palavras que apontam os aspectos a serem melhorados? Será que a não apresentação dos pontos a serem melhorados, na perspectiva dos professores, poderia demonstrar onde essa tentativa de controle tem escapado? Essas respostas escapariam desse controle à medida que poderiam apontar questões sensíveis, capazes de atrapalhar a produção de consensos positivos sobre a BNCC?

Se o professor é um profissional importante, considerado ator central para colocar em prática a Base, se os docentes representam o grupo de profissionais com mais “dificuldade de se alcançar” na política (BRASIL, 2021, p.10), por que não trazer esses apontamentos para contribuir na reflexão? Por que não apresentar uma síntese sobre a entrevista com eles? Será que é porque uma parcela dos docentes que participaram da pesquisa qualitativa tem apresentado resistência a essa proposta curricular ou porque são “um pouco mais céticos em face dessa visão positiva sobre os efeitos da Base” (BRASIL, 2021, p.19)?

O simples fato de indagar a participação, mobilização, percepção dos profissionais da educação frente a BNCC já demonstra uma tentativa de controle do que se tem praticado, que pode ser confirmada com a seguinte afirmação feita nas últimas linhas do relatório: o “currículo ganhou centralidade na percepção que os profissionais, e muito especialmente os professores, fazem do seu trabalho. **Resta agora saber em que medida isso já vem se transformando em uma prática**” (BRASIL, 2021, p.27, grifo próprio).

Através da análise desse relatório, e tendo como aporte teórico-estratégico a Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015), se clarifica a propagação de um discurso que tem se amparado nas tentativas de monitoramento e de controle, especialmente da forma(ação) docente. Essas tentativas se refletem em diversos pontos nas entrevistas com os dirigentes (estaduais e municipais). Como exemplo, indico o momento em que os referidos dirigentes citam a formação continuada “como

uma ferramenta importante no processo de mobilização, articulação e divulgação da BNCC e dos novos currículos, bem como **para reduzir a resistência à BNCC** (BRASIL, 2021, p.10, grifos próprios).

Quando se trata do aspecto da gestão do currículo nas escolas, essa tentativa de controle se apresenta ainda mais quando os dirigentes municipais entrevistados apontam que os profissionais das secretarias têm tido “presença mais constante nas escolas, **para o monitoramento e/ou para auxiliar na gestão pedagógica**” (*Ibidem*, p. 10, grifo próprio). Uma aproximação, em minha percepção, disfarçada de apoio ou “auxílio”, que tem servido como mais uma ferramenta de “alinhamento” das práticas da BNCC.

Outro ponto que trago como destaque nesse processo de tentativa de controle é o relacionado mais uma vez com a autonomia docente. Aspecto importantíssimo para a ação dos professores e várias vezes apontado nas entrevistas com os dirigentes. Através da autonomia, mesmo que sempre relativa, o professor pode ser protagonista de sua atividade, pode ser autêntico, pois é ela que lhe confere liberdade ou independência moral ou intelectual para atuar em sala de aula.

Reafirma-se nas entrevistas que na “implementação” da BNCC tem se valorizado a autonomia das escolas na construção de seus currículos, além da “**flexibilização e maior autonomia docente** para elaborar instrumentos avaliativos que levem em conta o contexto e as condições de aprendizagens dos estudantes” (BRASIL, 2021, p.10, grifo próprio). No entanto, me parece um discurso um tanto quanto ambivalente à medida que esta autonomia é “orientada”, “direcionada” ou “alinhada” com o que consta na BNCC. Dessa forma, interpreto que a autonomia docente, conforme tem sido apresentada, tem se revelado de alguma forma, restrita.

Reitero mais uma vez, a partir da perspectiva pós-estruturalista, que esse controle se configura apenas como uma tentativa (LOPES, 2015a). E uma tentativa não é determinante no processo. Os textos normativos, assim como a Base, não são fundamentos último e não representam uma única verdade, capaz de fechar plenamente os sentidos.

Apesar de se construir uma cultura de monitoramento e controle, ainda assim não tem sido possível controlar o que o professor tem feito em sala de aula. Essa tal dificuldade em alcançá-los ou de entender tanto a baixa mobilização na implementação da BNCC quanto a existência de uma parcela (1/3 dos professores) que percebe em nível baixo e médio-baixo os efeitos da BNCC na gestão e no

currículo pode ser um reflexo de uma grande incógnita que os docentes representam para os gestores e avaliadores da política, além de reafirmar que essa política não está totalmente consolidada.

### 3.2.2.2 Análise do Relatório da 2ª Etapa (2022)

Neste relatório são apresentados resultados da 2ª etapa da pesquisa, que visa “monitorar o processo de implementação da BNCC nas redes que oferecem Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental” (BRASIL, 2022b, p. 4). Essa pesquisa foi realizada entre os meses de maio e junho de 2022 e tem como objetivo apresentar uma comparação com os dados da 1ª aplicação, realizada em 2021, levando em consideração os quase dois anos de pandemia, que interrompeu as atividades escolares presenciais. Também é destacado no documento que o motivo de fazerem essa pesquisa se ampara no pressuposto de que “a maior participação nas atividades relacionadas à implementação de uma política pública tem repercussões na forma pela qual os profissionais a compreendem e a convertem em parte de sua cultura profissional” (BRASIL, 2022b, p.4).

Desta maneira, explicitam que seus interesses estão centrados em “identificar **como ela<sup>59</sup> está produzindo efeitos** na percepção sobre a gestão educacional e, **mais especificamente, sobre o lugar do currículo na prática pedagógica**” (*Ibidem*, grifos próprios). Aqui se revela, e se confirma mais uma vez, o interesse em monitorar a prática pedagógica e o currículo que está sendo praticado pela equipe da escola, especificamente os professores.

Em termos estruturais, no relatório é informado que os mesmos cargos profissionais que participaram da 1ª etapa da pesquisa também participaram desta. Ou seja, técnicos das secretarias estaduais, regionais e municipais, além de diretores, coordenadores pedagógicos e professores de unidades escolares. Todos com envolvimento na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Além disso, o instrumento utilizado seguiu o mesmo aplicado na 1ª onda, articulando “medidas de participação e medidas de percepção, a fim de se produzir uma associação entre elas”

---

<sup>59</sup> A BNCC.

(BRASIL, 2022b, p. 4). O início do marco temporal também é o mesmo da 1ª etapa. Ou seja, na 1ª aplicação o período considerado foi de 2018 a 2021 e na 2ª aplicação de 2018 a 2022.

Sobre os participantes, o informado é que participaram desta 2ª aplicação os “mesmos 250 municípios e as mesmas 2001 escolas contempladas na 1ª aplicação” (BRASIL, 2022b, p. 5). Para além desse número, houve um pequeno aumento na participação de escolas e cidades alcançadas nas cidades do interior (tabela 2). De acordo com o relatório, nesta aplicação “participaram 1490 escolas (na 1ª foram 1395), das quais 521 estaduais e 969 municipais; e 222 cidades foram alcançadas (na 1ª foram 217)” (*Ibidem*).

Tabela 2 – Distribuição (em percentual) dos dados pelo tipo de município (porte e localização)

Porte	% de Escolas previstas na amostra nas duas aplicações	Professor		Diretor		Coordenador Pedagógico	
		1ª Aplicação	2ª Aplicação	1ª Aplicação	2ª Aplicação	1ª Aplicação	2ª Aplicação
Não Metrop. Pequeno Porte	6%	7%	7%	8%	8%	7%	8%
Capital	65%	62%	59%	61%	58%	63%	59%
Não Metrop. Médio Porte	4%	4%	4%	4%	4%	4%	4%
Não Metrop. Grande Porte	12%	13%	15%	13%	15%	13%	15%
Região Metropolitana	13%	14%	15%	14%	15%	14%	14%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Tabela disponibilizada no Relatório da 2ª Aplicação dos Instrumentos de Pesquisa. BNCC EI/EF AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO, 2022 (BRASIL, 2022b, p 6).

Apesar de percebermos um aumento no número geral de participantes na 2ª onda da pesquisa (tabela 3), também é possível verificar uma sensível diminuição na participação, especialmente, dos professores e coordenadores pedagógicos, que estão inseridos no cotidiano da escola. Tal dado nos provoca um questionamento acerca de qual teria sido a real motivação dessa medida e até mesmo seus efeitos. Neste sentido, é possível supor, por exemplo, que a pesquisa com menos professores e coordenadores pedagógicos aumentaria a possibilidade de validação positiva sobre a BNCC.

Tabela 3 – Quantitativo de profissionais que participaram nas duas pesquisas

Sujeitos	Quantitativo	
	1ª Aplicação	2ª Aplicação
Técnicos da SEEDUCs	206	227
Técnicos das Regionais	633	854
Técnicos das SMEs	1062	1310
Diretores	1275	1288
Coordenadores Pedagógicos	2243	2191
Professores	18843	17658
Total	24262	23528

Fonte: Tabela disponibilizada no Relatório da 2ª Aplicação dos Instrumentos de Pesquisa. BNCC EI/EF AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO, 2022 (BRASIL, 2022b, p 6).

Sobre a aplicação da pesquisa, conforme apresentado, a estrutura foi mantida, mas algumas diferenças precisam ser mencionadas. A primeira diferença em relação às duas aplicações foi a retirada da bateria que investigava a participação dos profissionais na construção do currículo alinhado com a Base. Eles a justificam afirmando não fazer mais “sentido indagar sobre essa participação, uma vez que a construção do currículo<sup>60</sup> foi um evento único e não um fluxo da rotina da implementação da BNCC” (BRASIL, 2022b, p. 4). Também acrescentaram uma nova bateria nos questionários dos professores, “indagando sobre a sua participação em atividades de formação específicas da Educação Infantil” (BRASIL, 2022b, p. 4). Tal perspectiva expressa uma significação de currículo como fixo, imutável ao contrário de mutável, em movimento como defendemos.

Outra alteração foi a retirada das perguntas abertas que compunham os questionários da 1ª onda. Elas foram utilizadas para construção de uma nuvem de palavras com as percepções positivas e do que precisaria ser melhorado. Segundo os relatores, as categorias mais recorrentes no 1º relatório “serviram de base para a elaboração de sete novos itens” (BRASIL, 2022b, p.5), incluídos na bateria sobre percepção da atual pesquisa.

Ademais, foi informado sobre a realização de alguns ajustes. De acordo com o apresentado:

a submissão dos itens adotados na 1ª aplicação a testes estatísticos permitiu **alguns ajustes na sua redação**. No total, 8 itens foram revistos nos questionários **de todos ou de alguns dos sujeitos** que responderam ao questionário. E no questionário dos diretores e coordenadores pedagógicos optou-se pela **exclusão de dois itens** (BRASIL, 2022b, grifos próprios).

<sup>60</sup> Uma concepção de currículo que se apresenta como um guia prescritivo, em minha interpretação.

No relatório não são mencionados quais seriam os itens revisados ou excluídos, muito menos de quais sujeitos. O que causa uma grande incerteza e desconfiança no leitor, principalmente quando são apresentadas as escalas gráficas com a participação dos respondentes. À medida que avançamos na leitura, percebemos que as porcentagens comparativas que indicam as participações na 1ª onda não conferem com o documento publicado originalmente em 2021. Possivelmente essas mudanças são provenientes dessa revisão, mas a omissão de uma explicação mais elucidativa sobre essas diferenças percentuais pode gerar insegurança, pelo menos, em meu ponto de vista, com relação à confiabilidade dos números apresentados.

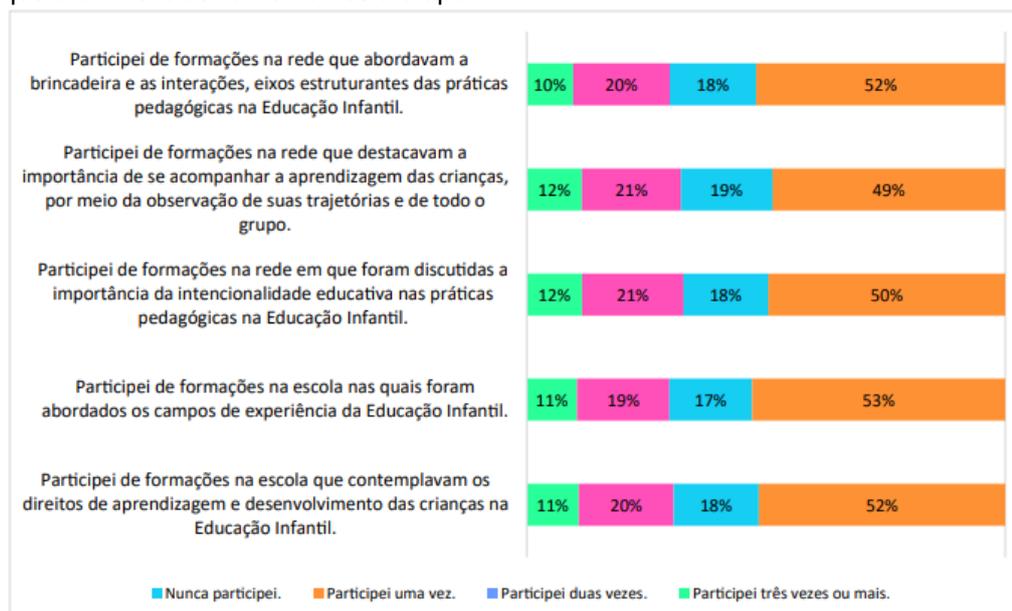
Aqui, novamente, vale mencionar que a interpretação que faço sobre as articulações discursivas presentes no referido relatório mantém, assim como na análise do relatório da 1ª etapa, um olhar direcionado especialmente para os resultados apresentados sobre os professores.

Além disso, destaco que neste relatório também não são apresentadas todas as questões que foram abordadas nas entrevistas ou que compunham o questionário. No entanto, as diferenças, entre este e o anterior, estão na apresentação das questões que compunham a pergunta sobre a participação em atividade de formação para a Educação Infantil<sup>61</sup> (gráfico 5) e dos itens incluídos na bateria sobre a centralidade do currículo (quadro 2).

---

<sup>61</sup> As formações que tratam a pesquisa, segundo o relatório, foram as oferecidas tanto pelas escolas quanto pelas redes. Não fica claro se a participação dos docentes era obrigatória ou facultativa. Além disso, vale mencionar que o gráfico apresentado (5) leva em consideração “as respostas de 3.590 docentes, que afirmaram atuar exclusivamente na Educação Infantil (20% do total de professores que participaram da pesquisa) Desse universo de respondentes, 14 questionários tiveram que ser excluídos, por falta de resposta em todos os itens da bateria, ou porque seu respondente assinalou que não atuava na Educação da Infantil da escola que serviu de base para a amostra. Diante disso, para as análises apresentadas a seguir levam em conta questionários de 3.576 professores” (BRASIL, 2022b, p. 9).

Gráfico 5 – Participação em atividades de formação para a Educação Infantil segundo os professores que atuam exclusivamente nesta etapa



Fonte: Gráfico disponibilizado no Relatório da 2ª Aplicação dos Instrumentos de Pesquisa. BNCC EI/EF AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO, 2022 (BRASIL, 2022b, p.9).

Quadro 2 – Itens incluídos na bateria sobre a centralidade do currículo

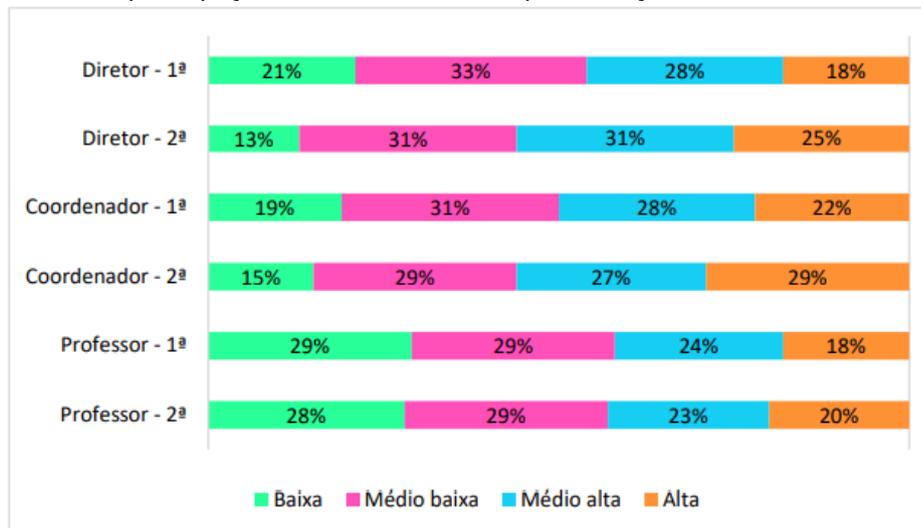
A Base estimulou o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais entre os estudantes.
A Base fortaleceu a cooperação entre estados e municípios em ações para a implementação do currículo.
A Base estimulou o uso de metodologias ativas na sala de aula.
A Base fortaleceu a troca de experiências pedagógicas entre os profissionais da rede.
A Base estimulou o desenvolvimento de critérios de avaliação interna que levam em conta a realidade da turma.
A Base aproximou as escolas da realidade de suas comunidades.
A Base favoreceu uma melhor coordenação da implementação do currículo por parte da secretaria de educação.

Fonte: Quadro disponibilizado no Relatório da 2ª Aplicação dos Instrumentos de Pesquisa. BNCC EI/EF AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO, 2022 (BRASIL, 2022b, p.15)

Sobre os gráficos de participação, é possível perceber que ainda há um valor percentual bem dividido no que trata da participação dos professores nas atividades de implementação da BNCC. Através do gráfico 6 nota-se que a soma da baixa e média baixa (2ª aplicação) apontam para 57% dos docentes, enquanto a da médio alta e alta resultam em 43%, representando um discreto aumento (1%), mas que é apontado no relatório como:

[...] uma diferença estatisticamente relevante entre as duas aplicações, confirmando um incremento da participação. E esse **resultado é especialmente significativo para os professores**, para o qual **a pesquisa reúne um número mais expressivo de questionários** (BRASIL, 2022b, p.8).

Gráfico 6 – Escala de participação das atividades de implementação da BNCC na esfera da Escola



Fonte: Gráfico disponibilizado no Relatório da 2ª Aplicação dos Instrumentos de Pesquisa. BNCC EI/EF AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO, 2022 (BRASIL, 2022b, p.8).

Sobre a participação dos professores nas atividades de formação voltadas para a Educação Infantil alinhadas à BNCC (bateria incluída apenas no questionário dos docentes), o relatório aponta que esta “é fundamental para que eles se apropriem das novas competências trazidas pela BNCC da Educação Infantil” (BRASIL, 2022b, p. 9). Com esta afirmação reafirma-se a importância que a formação representa para a efetividade da política e do controle sobre a prática docente.

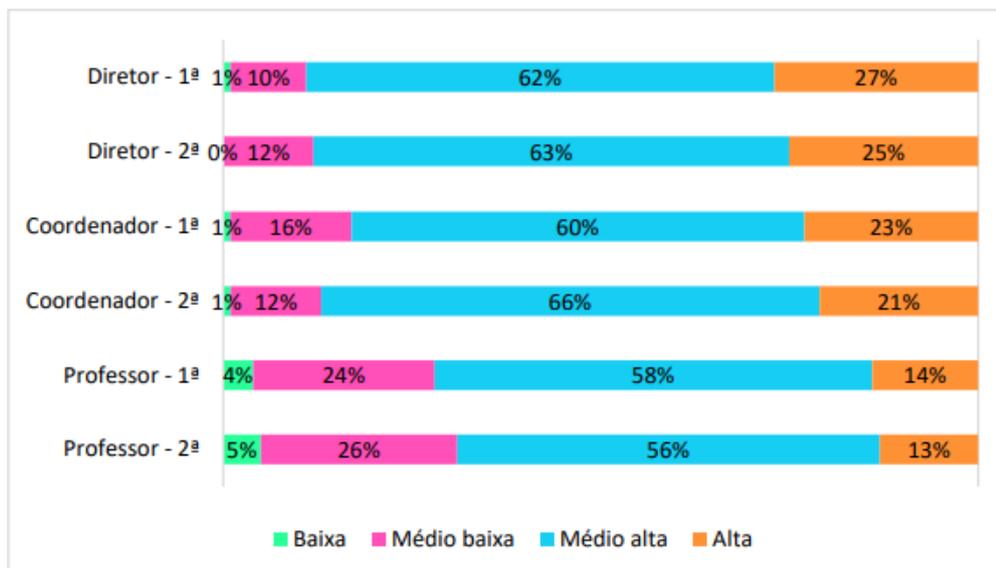
Neste sentido, a pesquisa aponta (gráfico 5) que a maioria (50% ou mais) dos professores teve considerável participação nas atividades formativas (3 vezes ou mais). E que, no total, um número expressivo já teria participado pelo menos 1 vez ou mais de formações oferecidas pela escola ou pela rede.

Sobre as escalas de percepção dos efeitos da Base nas dimensões da gestão educacional e sobre a centralidade do currículo, podemos perceber (gráficos 7, 8 e 9) ligeiras diferenças, se comparadas à 1ª aplicação.

No que se refere à gestão educacional (gráfico 7), a soma da percepção baixa e médio baixa dos professores subiu para 31% na 2ª aplicação, enquanto na 1ª aplicação esse número chegou a 28%. Já a soma da média alta com alta reduziu para

69% na 2ª aplicação, enquanto na 1ª onda<sup>62</sup> foi de 72%. Segundo o relatório, essas são “variações importantes, que, **especialmente no caso dos professores, precisam ser melhor compreendidas**” (BRASIL, 2022b, p.14). Apesar dessa afirmação, também não evoluem muito na explicação desses dados.

Gráfico 7 – Escala de percepção dos efeitos da Base sobre diferentes dimensões da gestão educacional na esfera da escola



Fonte: Gráfico disponibilizado no Relatório da 2ª Aplicação dos Instrumentos de Pesquisa. BNCC EI/EF AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO, 2022 (BRASIL, 2022b, p.13).

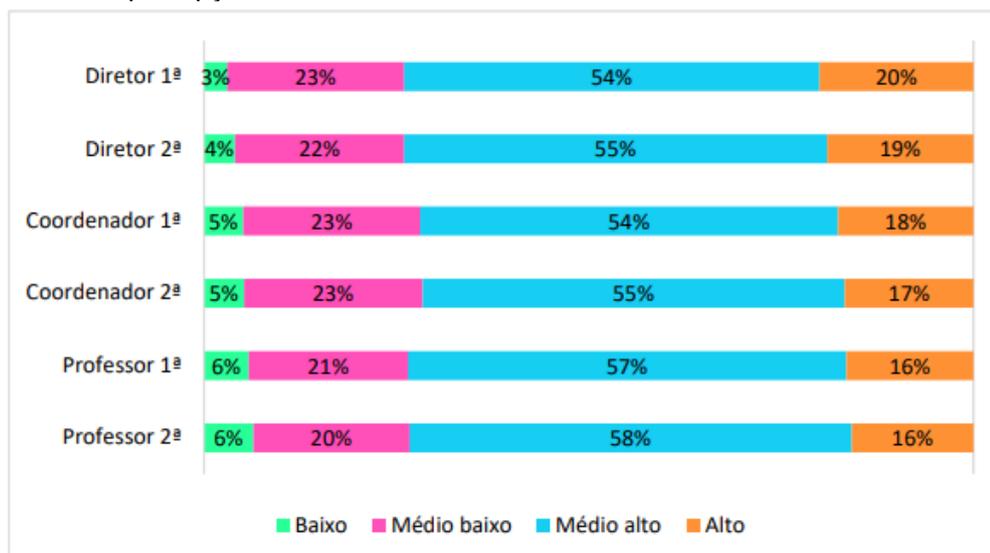
Com relação à comparação de percepção sobre a centralidade do currículo<sup>63</sup> (gráfico 8), a diferença no valor percentual é bem discreta, subindo para 74% na soma entre as percepções médio alto e alto (73% na 1ª aplicação) e reduzindo para 26% na soma entre a médio baixo e baixo (27% na 1ª onda).<sup>64</sup>

<sup>62</sup> Vale destacar que no relatório da 1ª onda, publicado em 2021, essa soma é de 71% para média alta e alta e de 29% para baixa e média baixa.

<sup>63</sup> De acordo com o relatório, o gráfico sobre a escala de percepção sobre a centralidade do currículo apresenta o resultado da indagação feita aos professores “sobre a relação eventualmente existente entre a Base e diferentes aspectos afetos à implementação do currículo” (BRASIL, 2022b, p. 18). Desde o Relatório de 2021, essa noção de centralidade já é apresentada como foco de investigação. Segundo este documento, “assumimos nesta pesquisa que o principal problema que a BNCC pretende resolver é o da necessidade de se conferir centralidade ao currículo” (BRASIL, 2021, p. 18, grifo próprio).

<sup>64</sup> Também no relatório da 1ª onda, de 2021, a soma desses valores percentuais revela uma taxa de 70% para as percepções média alta e alta e de 30% para média baixa e baixa.

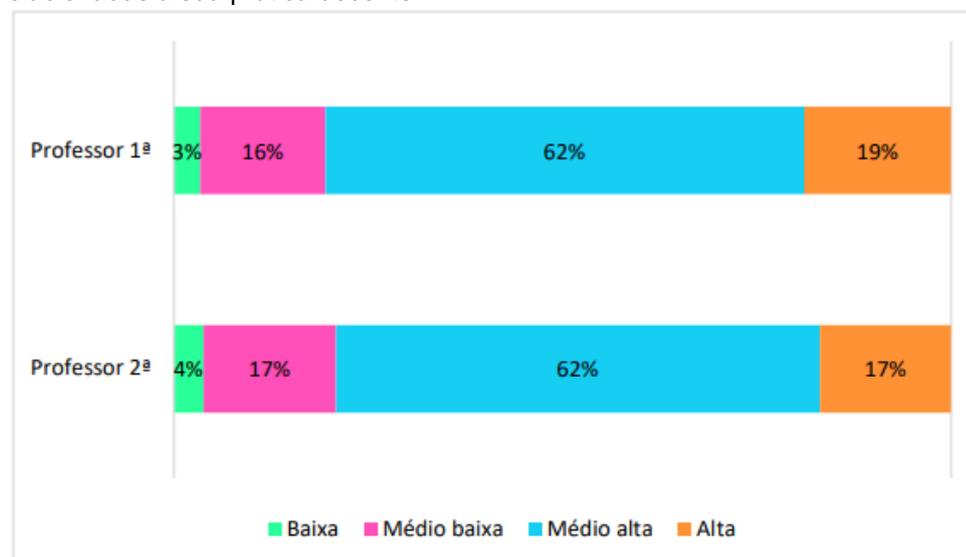
Gráfico 8 – Escala de percepção dos efeitos da/na centralidade do currículo na esfera da escola



Fonte: Gráfico disponibilizado no Relatório da 2ª Aplicação dos Instrumentos de Pesquisa. BNCC EI/EF AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO, 2022 (BRASIL, 2022b, p.16)

No que se refere à escala de percepção dos professores sobre os efeitos da BNCC sobre a sua prática docente (gráfico 9), também é perceptível uma discreta queda na positividade.

Gráfico 9 – Escala de percepção dos professores sobre os efeitos da BNCC nas atitudes relacionadas a sua prática docente



Fonte: Gráfico disponibilizado no Relatório da 2ª Aplicação dos Instrumentos de Pesquisa. BNCC EI/EF AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO, 2022 (BRASIL, 2022b, p.19).

Na pesquisa mais recente o nível de percepção alta e médio alta (soma) foi de 79% e o de médio baixo e baixo representam 21%. Segundo este relatório, os

números da 1ª aplicação representam, respectivamente, 81% e 19%<sup>65</sup>. Sobre essa diferença “estatisticamente significativa” (BRASIL, 2022b, p.18), que indica queda na percepção positiva, os relatores apontam que “a partir de agora, a percepção dos professores estará mais diretamente associada à sua participação em atividades associadas à **plena implementação da BNCC** promovidas pelas redes e pelas escolas” (*Ibidem*, grifo próprio).

Aponto a necessidade de refletirmos sobre a significação da expressão “plena implementação” ao qual os autores do relatório se referem no destaque realizado no parágrafo anterior. Neste sentido, nos é apresentado um determinismo, uma tentativa de fixação de um sentido, distante de uma possível problematização do currículo. Essa ideia de plenitude, de uma sociedade plena, é colocada em xeque por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015) na Teoria do Discurso. De acordo com os autores, “a sociedade nunca consegue ser plenamente sociedade, porque tudo nela é atravessado pelos seus limites, os quais a impedem de constituir-se como realidade objetiva” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 204).

Isto é, ainda que as condições de significação da/na sociedade possam sofrer estancamentos, ainda assim elas não são esgotadas ou encerradas, justamente pela própria complexidade da sociedade, de seu dinamismo e incompletude.

Dito isto, não há possibilidade da constituição de uma identidade plena, de um projeto que se apresente como total ou que marque um ponto final na luta política. Lembremos, então, da existência do antagonismo, como uma presença discursiva que revela os limites de toda objetividade (*Ibidem*). Por isso, destaco a referida expressão para lembrar dos diversos processos de significação, dos debates, das subversões e das lutas possíveis, que constituem esse currículo, por exemplo, como uma obra em aberto e impossível de ter sua sutura final (*Ibidem*) e que parecem ser desconsiderados pelas articulações discursivas em torno da BNCC.

Assim como no relatório da 1ª onda, o relatório da 2ª aplicação aponta novamente que o docente é o “**personagem central de toda a engrenagem** e classicamente **o mais difícil de ser alcançado pelas mudanças**” (BRASIL, 2022b, p.20). Além disso, a partir dos dados apresentados, afirmam que “estamos diante não de uma tendência de queda de apreço ou confiança do professor em face das

---

<sup>65</sup> No relatório da 1ª onda, publicado em 2021, as somas dos níveis de percepção foram os seguintes. 79,12% para alta e média alta percepção e 20,88% para baixa e média baixa percepção sobre os efeitos da BNCC sobre a prática docente.

mudanças trazidas pela Base, mas sim de uma **mudança de padrão** do modo como essa percepção é construída e sustentada” (*Ibidem*, grifo próprio).

Aqui é válido também voltarmos nossa atenção ao significante “padrão” apresentado no parágrafo anterior. O que tem se revelado é a valorização do estabelecimento de padrões, dos conhecimentos mínimos, de métricas a serem seguidas e dos resultados a serem alcançados, sob a justificativa da garantia da qualidade da educação e da garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes. Não se trata, portanto, da possibilidade de se pensar na diferença, mas no estabelecimento de mais um padrão, que envolve diretamente a percepção do docente sobre a política. Mais uma tentativa de controle!

Além disso, sugerem que

[...] o envolvimento dos profissionais precisará ocorrer de modo mais intensivo e constante para que os efeitos positivos da Base na sua percepção, sobretudo entre os professores, possam assegurar de fato mudanças mais sustentáveis na cultura profissional, em especial no que se refere à **valorização do currículo** (*Ibidem*, p.21, grifo próprio).

A valorização de um projeto de currículo, que precisa assumir uma posição de centralidade na política em curso. Um currículo que se apresenta como um guia, capaz de orientar os passos dos docentes e discentes no caminho para se alcançar a tal almejada qualidade. Essa “valorização” tem se apresentado como um significante vazio que compõe as articulações discursivas em defesa de uma “implementação” que parece desconsiderar a imprevisibilidade das ações dos sujeitos em seus contextos reais (OLIVEIRA; DIAS, 2022)

A título de conclusão, o que venho tentando apresentar em minha análise é que o relatório vem expondo números comparativos sobre a percepção e participação dos profissionais envolvidos no processo de “implementação” da Base, demonstrando o grande interesse em “investigar” como esse processo tem ocorrido entre os professores. Com isso, levantam números que sugerem ora aumento, ora queda na participação e na percepção positiva sobre a Base, mas não revelam um possível interesse em aprofundar a pesquisa para tentar realmente se aproximar do professor. Para entender o porquê de o “personagem central da engrenagem” ser o “mais difícil de alcançar” e do porquê sua percepção positiva estar em queda. Essa pesquisa “investigativa” demonstra, em minha percepção, mais uma tentativa de controle de algo que não é possível ser controlado – a prática docente. O professor e sua efetiva

atividade em sala de aula segue representando uma grande incógnita e talvez, por isso, este profissional seja “mais difícil de ser alcançado pelas mudanças” (BRASIL, 2022b, p.20).

Desta maneira, como sugestão final para os números apresentados, é recomendado, sem novidades, a intensificação e a constância de um trabalho que, muito provavelmente, envolve diretamente a formação docente. Além disso, os referidos números revelam uma demanda voltada para a mudança (de fora para dentro) na cultura profissional. Por isso, pesquisas como essa ganham destaque nas plataformas sobre a Base e também nas divulgações do Movimento pela Base, por exemplo. Elas representam uma forma de propagar discursos sobre “boas práticas”, sobre a efetividade da Base. Além de defenderem a necessidade da intensificação na formação continuada de professores e, sobretudo, fomentarem demandas pela mudança na cultura profissional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo o exposto até aqui, é possível chegar a algumas considerações que, apesar de serem nomeadas como finais (pois é preciso encerrar o presente estudo), não se findam com esta pesquisa. Pelo contrário, as questões apresentadas ao longo de todas essas páginas e as considerações que teço agora me estimulam ainda mais a continuar investigando. Também espero que estas reflexões possam inquietar os leitores, que chegaram até o final da leitura deste trabalho.

Uma das considerações a que chego é a de que o Movimento pela Base tem se caracterizado como uma nova forma de governança (BALL,2020), produzindo uma nova forma de sociabilidade (BALL, 2020; MACEDO, 2016b), principalmente, no que trata das políticas educacionais. Através de seu trabalho em rede colaborativa, com uma ampla participação de atores, o MPB tem revelado uma participação significativa no jogo político, procurando assumir uma posição de “legitimidade” para administrar o problema “intratável” das políticas públicas educacionais (BALL,2020).

Após as reflexões apresentadas neste trabalho, pode-se afirmar que, através da atuação do MPB ao longo desses últimos dez anos, vai se tornando cada vez mais evidente a transferência de responsabilidades de um Estado que não tem conseguido responder com satisfação questões que seriam de sua alçada para grupos do terceiro setor (BALL, 2020). A crise do sistema educacional tem servido como uma perfeita linha antagônica (LACLAU; MOUFFE, 2015; MACEDO, 2013, 2016b) para que instituições filantrópicas e empresas privadas (que formam o referido Movimento) negociem sentidos e articulem diversas demandas, com objetivo de avançar com seus projetos para a educação.

Ademais, através desse estudo foi possível perceber que a rede política atuante em torno da BNCC apresenta fronteiras cada vez mais borradas na relação entre o público e o privado, não apenas no que compete à circulação de investimentos, mas do poder de influência que foi sendo construído e da circulação de pessoas que atuam ora em uma esfera ora em outra, quando não atuam concomitantemente nas duas. Inclusive, esse estreitamento entre os dois campos e a disputa que se apresenta para as políticas de currículo e docência são certamente dois pontos que merecem atenção e mais aprofundamento de discussão nas pesquisas futuras.

Essa potente rede política que forma o Movimento pela Base não mira suas estratégias em um único projeto. Nas minhas investigações, pude observar que essa rede atuante do *edu-business* (BALL, 2020) também integra outros movimentos. Não bastasse as redes que atuam em prol do fortalecimento da centralização curricular, temos, por exemplo, uma coalizão que direciona suas articulações em favor de políticas voltadas à docência. A Fundação Lemann, o Itaú Social, o Instituto Natura, a Fundação Telefônica Vivo, o Instituto Unibanco, que fazem parte do Conselho Deliberativo do MPB, acrescido do Instituto Península e do Todos pela Educação, compõem a rede do “Profissão Docente: movimento pela valorização dos professores<sup>66</sup>”.

Esse movimento, criado em 2017, tem se voltado também para a produção de ações que promovam “a melhoria da educação” (PROFISSÃO DOCENTE, s.d.). Para isso, uniu “esforços para a valorização da carreira docente e para o fortalecimento da atuação dos professores de todo o país” (*Ibidem*). Neste sentido, afirma categoricamente em sua página inicial que “há muitos caminhos para transformar a educação. Todos passam pelo professor” (*Ibidem*).

Com a apresentação desse “slogan” eles parecem seguir pelo mesmo caminho já traçado pelo seu antecessor, o Movimento pela Base, articulando também a demanda sobre a centralidade dos professores na política em curso e, sobretudo, tentando produzir consensos de que os docentes “são fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino” (PROFISSÃO DOCENTE, s.d.). Num *modus operandi* bastante semelhante ao MPB eles publicam materiais que versam, especificamente, sobre as políticas docentes, bem como a divulgação de “boas práticas”, estudos de caso e de pesquisas realizadas por eles ou por seus apoiadores. Ou seja, procuram construir consensos sobre a docência e de alguma forma também tentam exercer um maior controle sobre a (form)ação dos professores.

A perspectiva apresentada pelo Movimento Profissão Docente<sup>67</sup> de que “fortalecer a profissão docente é o melhor caminho para elevar a qualidade da educação brasileira com equidade” (PROFISSÃO DOCENTE, 2023, s.d.) é de alguma forma também, uma maneira de colocar os professores ainda mais na posição de

---

<sup>66</sup> Para maiores informações sobre o referido movimento, recomendo o acesso ao site: <<https://www.profissaodocente.org.br/>>

<sup>67</sup> Vale ressaltar, que a pesquisa mais aprofundada sobre este movimento fica como objetivo futuro para os próximos trabalhos.

responsabilidade por esse processo. Assim como tive a oportunidade de apontar nas ações promovidas pelo Movimento pela Base e interpretadas nesta pesquisa.

Vale reafirmar, mais uma vez, que os docentes não devem se eximir de suas responsabilidades individuais e coletivas. Muito pelo contrário! Mas discursos como os apresentados têm representado um chamamento à responsabilidade para que os docentes assumam decisões (que já foram assumidas previamente por essas redes) e que só podem ser tomadas num terreno do indecível. Ou seja, decisões que são tomadas em detrimento de uma infinidade de outras possibilidades, que se inscreve no interior da responsabilidade. Esta indecibilidade tem sido atravessada na produção de políticas centralizadoras e reguladoras como a que está sendo colocada em marcha, na medida em que, por exemplo, se decide pelo professor o que deve ser ensinado, como deve ser avaliado, que material deve ser usado.

Neste sentido, advogo em prol de um investimento radical no processo de renúncias, mas principalmente da possibilidade de escolhas realizadas no campo do indecível. De acordo com Derrida (2016, p. 134), “mesmo quando acredito ter optado por uma decisão, não sei se tomei de fato uma decisão, mas é necessário que eu me refira à possibilidade dessa decisão e a pense”. Ou seja, é através do campo da indecibilidade, inerente também à ação docente, da possibilidade de tomar decisões, de pensar e repensar sobre elas, que podemos chegar à politização e à eticização (*Ibidem*, p. 133).

E assim, como apresentado, vai se evidenciando a forma como as fundações e instituições filantrópicas operam por trás dessas grandes redes políticas, como o Movimento Profissão Docente, exemplificado agora, e como o Movimento pela Base, foco deste estudo. Elas investem em diferentes estratégias de criação de consensos, articulação de demandas e monitoramento das ações para tentarem alcançar a hegemonia de seus projetos. Para isso, tentam conectar ao máximo a esfera pública da privada, atuando, por exemplo, em parceria direta com o MEC, CNE, a UNDIME e o CONSEd, que lhe abrem espaços para as articulações dentro do espaço público. Além disso, utilizam-se de práticas como o *advocacy* para influenciar na formulação de políticas dentro e fora do Congresso Nacional, tentando de diversas formas possíveis conquistar apoio da sociedade civil, negociando sentidos sobre a educação, currículo e docência junto à comunidade escolar. Além de prometerem em seus projetos a garantia da qualidade, da equidade e do acesso democrático e justo à

educação. Afinal, quem se colocaria em posição contrária ao alcance desses significantes, à defesa desses direitos? Certamente, quase ninguém!

E aqui torna-se importante afirmar que nem eu nem qualquer membro do grupo de pesquisa que faço parte, bem como a linha de pesquisa em que integro, defende uma posição contrária à qualidade e à equidade da educação. Nosso posicionamento está voltado para uma política educacional que deve ser pensada e executada para garantir o direito de todos os cidadãos ao acesso (em todos os níveis) à uma educação de qualidade. Uma educação que atenda aos diferentes públicos, que valorize os conhecimentos e vivências de seus estudantes e que respeite as decisões dos docentes tomadas no campo do indecível. Mas essa política também precisa estar comprometida em ofertar os meios necessários, que passam primordialmente pela garantia, por exemplo, da oferta de recursos físicos, sociais e pedagógicos.

A problematização feita neste trabalho e nos que têm sido publicados mais recentemente no grupo de pesquisa em que estou inserida (LIMA, 2018; ROSA, 2021; BARROS, 2021; SOARES, 2021; OLIVEIRA; DIAS, 2022) é de que a garantia dos significantes “qualidade” e “equidade” não passa pela política de centralização curricular. Em nome desses significantes, múltiplos sentidos vêm sendo negociados para fixar uma noção tanto para o currículo (comum) quanto para (form)ação dos docentes. Em vista disso, o que temos acompanhado é a hegemonização (ainda que provisória) de um projeto de base nacional curricular vinculado a um discurso salvacionista da educação, para um projeto que se apresente como capaz de combater esse inimigo em comum e de ofertar uma resposta definitiva aos problemas educacionais. O ponto que problematizo, juntamente com meus companheiros de pesquisa, é o andamento de uma política curricular que tenta normatizar o conhecimento e que se ampara em medidas de controle do conjunto de aprendizagens essenciais e da regulação, através de medidas de monitoramento e de avaliação, de como este conjunto está sendo ensinado nas escolas pelos professores.

Ao longo desta dissertação destaquei que a Base não está focada apenas no currículo das escolas, mas que tem atravessado, sobretudo, a docência. O projeto que está por trás da BNCC, e que tem sido colocado em prática pelas redes políticas, tem enveredado pelo caminho da tentativa de controle tanto da formação (inicial e continuada) quanto das ações dos professores. Nesse sentido, tentei apresentar algumas articulações discursivas produzidas e propagadas pelo Movimento pela Base com a finalidade de que possamos juntos refletir sobre essas tentativas de controle,

que não são apresentadas de forma clara, mas que compõe de forma muito bem articulada os sentidos que estão a todo tempo em negociação.

Ao analisar tanto algumas publicações do MPB, como seus Relatórios Anuais e o documento “Critérios da formação continuada para os referenciais curriculares alinhados à BNCC”, quanto os Relatórios da pesquisa de avaliação e monitoramento da implementação da BNCC (EI/EF), organizados pelo MEC em parceria com CAEd/UFJF e bastante publicizados pelo Movimento, foi possível perceber sentidos ambivalentes sobre o papel do professor e de sua autonomia no processo de “implementação” da Base. Essas ambivalências, por exemplo, evidenciam o reflexo das negociações que estão em jogo na produção de uma política.

Uma negociação que, na perspectiva da Teoria da Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015), envolve a articulação entre elementos (diferenças) que se antagonizam e que, apesar disso, por compartilharem algum traço em comum (a defesa da educação de qualidade, por exemplo), conseguem ser negociados, preservando suas particularidades. Desta forma, conseguimos perceber essas ambivalências na construção desses discursos. Pois, apesar das demandas dos diferentes atores estarem unidas por um forte laço articulador e colocadas em cadeia de equivalência contra um antagonista, ainda assim preservam suas diferenças, suas particularidades.

Além deste ponto, também pude apontar como vão se apresentando discursivamente as tentativas de controle sobre a ação docente. Ou seja, através dos projetos que visam a centralização curricular e a tal “valorização dos professores” é proposto uma forma de manter a contingência ou, melhor, de tentar controlar o que acontece dentro das escolas (dentro de cada sala de aula), ajustando milimetricamente todas as ações possíveis que ajudarão no processo de construção e monitoramento da política em curso. Uma tentativa de estabilizar o que é naturalmente instável. Uma tentativa de controlar o que não é possível ter controle, pois acabam por desconsiderar (ou até mesmo minimizar, ainda que de forma frustrada) as subversões possíveis, os escapes, e a característica mais forte da docência: a imprevisibilidade. A política curricular produzida cotidianamente na escola é mais imprevisível do que a BNCC ou projetos em torno dela podem tentar nos fazer acreditar.

Em minhas últimas considerações, o que gostaria de chamar a atenção é de que, mesmo nessa tentativa de controlar os sentidos e as ações, a política que se

desenrola na prática, ao tentar produzir a estabilidade, também “cria as possibilidades de romper com o que se apresenta estável.” (LOPES, 2016, p.10). É com esse direcionamento que pretendo finalizar este estudo, mas não encerrar as possibilidades de investigação.

Que através dessa reflexão e de todas que tive a oportunidade de apresentar nesta pesquisa, possamos nos atentar para o fato de que mesmo diante das estabilidades produzidas pela política, sempre haverá os movimentos de rompimentos que podemos fazer sobre elas, pois não há uma hegemonia que dure para sempre, ainda que se prolongue por muitos anos. Todos os projetos e ações políticas se inscrevem no campo da contingência e da precariedade, assim como a que tem se apresentado para a atual política curricular brasileira. Que possamos, então, continuar a refletir (e problematizar) sobre as articulações discursivas que são apresentadas nas políticas e, quem sabe, até mesmo desconstruir os discursos que tentam controlar os sentidos para o currículo e a docência.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas) [online]. 2014, v. 19, n. 2 p. 487-507.

AGUIAR, Márcia Ângela. Política educacional e a Base Nacional Comum Curricular: o processo de formulação em questão. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 722-738, set./dez. 2018.

ALEGRIA, João. Quem sou eu? c2008. Disponível em: <<https://www.joao-alegria.com/quem-sou-eu/>>. Acesso em: 01 ago. 2023.

ALEXANDRE Schneider. Transformative Learning Technologies Lab, c2019. Disponível em: <<https://tltlab.org/people/alexandre-schneider/>>. Acesso em: 01 ago. 2023.

ALMEIDA, Rosely dos Santos; CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. Campos de experiências na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): evocando o conhecimento a ser evocado na educação infantil. In: LOPES, Alice; OLIVEIRA, Marcia (org). **Políticas de Currículo: pesquisas e articulações discursivas**. Curitiba: CRV, p. 149-167, 2017.

ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1464 –1479 out./dez. 2014. ISSN: 1809-3876. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo –PUC/SP.

ALVES, Nilda. Formação de docentes e currículos para além da resistência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qcCz9xPVpV5gb6dWSwSfYSg/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2022.

ANA Inoue. Home [página do LinkedIn]. **LinkedIn**. Recuperado 06 de agosto de 2023. Disponível em: <[https://br.linkedin.com/in/ana-inoue-98574857?trk=people-guest\\_people\\_search-card](https://br.linkedin.com/in/ana-inoue-98574857?trk=people-guest_people_search-card)>. Acesso em: 01 ago. 2023.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação Dos Profissionais Da Educação. **Documento Final do Encontro Nacional de 1983. Reformulação dos Cursos de**

**Preparação de Recursos Humanos para a Educação.** Belo Horizonte, 1983. Disponível em: <<https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/1%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1983.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2022.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação Dos Profissionais Da Educação. Documento final do XVIII Encontro Nacional da ANFOPE. **Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: conjuntura nacional avanços e retrocessos.** Goiânia: ANFOPE, 2016. Disponível em: <[https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Doc-FINAL-XVIII-ENANFOPE-6\\_3\\_2017-Coordena%C3%A7%C3%A3o-Iria.pdf](https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Doc-FINAL-XVIII-ENANFOPE-6_3_2017-Coordena%C3%A7%C3%A3o-Iria.pdf)>. Acesso em: nov. 2022.

ANGELA Dannemann. Home [página do LinkedIn]. **LinkedIn.** Recuperado 06 de agosto de 2023. Disponível em: <<https://br.linkedin.com/in/angela-dannemann-ba840257>>. Acesso em: 01 ago. 2023.

ANTIGA titular da Semed de Manaus assume secretaria no Ministério da Educação. **PORTAL G1 AM.** Amazonas, 06 de jan. de 2023. Disponível em: <<https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2023/01/06/antiga-titular-da-semed-de-manaus-assume-secretaria-no-ministerio-da-educacao.ghtml>>. Acesso em: 01 ago 2023.

ANUÁRIO da educação básica mostra falta de professores bem preparados. **Jornal Nacional,** 25 de junho de 2019. Disponível em: <<https://www.google.com/search?q=como+referenciar+reportagem&oq=como+referenciar+reporta&aqs=chrome.0.0i512l2j69i57j0i512l2j0i22i30l2.6092j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>>. Acesso em: 10 nov. 2022.

ATIVADORES. **Escolas Transformadoras,** s.d. Disponível em: <<https://escolastransformadoras.com.br/ativador/pilar-lacerda/>>. Acesso em: 01 ago. 2023

ARAUJO, Hellen Gregol. A nova filantropia e a Base Nacional Comum Curricular: a política investigada por redes. **Tese.** Faculdade de Educação UERJ. Rio de Janeiro, 2022.

ARAUJO, Hellen Gregol; LOPES, Alice Casimiro. Redes políticas de currículo: a atuação da Fundação Getulio Vargas. **Práxis Educativa,** Ponta Grossa, v. 16, e2118297, 2021. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-43092021000100119&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092021000100119&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 16 ago. 2023.

ASHOKA. Ashoka Brasil, c2023. Sobre a Ashoka. Disponível em: <<https://www.ashoka.org/pt-br/sobre-ashoka>>. Acesso em: 04 ago. 2023.

BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 15, núm. 2, 2002, pp. 3-23. Universidade do Minho, Braga, Portugal.

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

BALL, Stephen. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**. 35(2): 37-55 maio/ago. 2010.

BALL, Stephen, MAGUIRE, Meg, BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas** Stephen J. Ball, Meg Maguire e Annette Braun; tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BALL, Stephen. **Educação Global S.A.:** novas redes de políticas e o imaginário neoliberal/ Stephen J. Ball; tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2020.

BARREIROS, Débora; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. “Chegando à escola: agora sou eu e eles” — o sentido de docência nas políticas curriculares em questão **Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [38]:** 289 - 313, janeiro/abril 2011.

BARROS, Íris Aniceto. Comum nos discursos que se hegemonzaram na BNCC. **Dissertação**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2021.

BARROS, Iris. Aniceto.; NOGUEIRA DA GAMA, Cláudia Vasconcellos; RANGEL, Andreia. Mello. Currículo e a Tentativa de Controle da Ação Docente: Contribuições da Teoria do Discurso. **XI Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: Docentes, na resistência e na criação**. Rio de Janeiro, 2022.

BORGES, Veronica. Espectros da profissionalização docente nas políticas curriculares para formação de professores: um self para o futuro professor. **Tese**. Faculdade de Educação UERJ. Rio de Janeiro, 2015.

BORGES, Veronica; PEIXOTO, Viviane Gualter. Disputas discursivas em torno de uma identidade fixa docente: quais demandas formativas estão sendo representadas. In: LOPES, Alice; OLIVEIRA, Marcia (org). **Políticas de Currículo: pesquisas e articulações discursivas**. Curitiba: CRV, p. 293-313, 2017.

BORGES DE OLIVEIRA, Veronica.; DE JESUS, Ana Paula. Fazendo a “racionalidade” tremer: notas disruptivas acerca da BNC-Formação. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, 11 set. 2020.

BRAGA, Felipe Michel Santos Araújo. Currículo do sistema currículo Lattes. [Brasília], 04 de abr. 2023. Disponível em: <[http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?jsessionid=ED052CD71A55F37DAB9F9409C7CE2720.buscatextual\\_0](http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?jsessionid=ED052CD71A55F37DAB9F9409C7CE2720.buscatextual_0)>. Acesso em: 01 ago. 2023.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 15 dez. 2021.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 15 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Primeira Versão. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL, MEC. **Programa de Apoio à Implementação da BNCC – ProBNCC**. Documento Orientador 2019. Brasília: MEC, 2019a.

BRASIL. **Guia para Gestores Escolares: orientações para formação continuada e revisão do Projeto Pedagógico à luz dos novos currículos**. Brasília: Ministério da Educação, Consed, Undime, Movimento pela Base Nacional Comum, 2019b. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia\\_para\\_gestores\\_](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_para_gestores_)

escolares\_pp\_formacao\_continuada\_escola.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Maria Helena Guimarães de Castro, 2020a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=160311-curriculo-maria-helena-guimaraes-de-castro&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160311-curriculo-maria-helena-guimaraes-de-castro&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 01 ago. 2023.

BRASIL. **Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular:** orientações para o processo de implementação da BNCC. Brasília: SEB/ MEC/ Consed/ UNDIME/UNCME/FNCEE, 2020b. 118f. Disponível em: <[https://implementacaobncc.com.br/wp-content/uploads/2020/02/guia\\_implementacao\\_bncc\\_atualizado\\_2020.pdf](https://implementacaobncc.com.br/wp-content/uploads/2020/02/guia_implementacao_bncc_atualizado_2020.pdf)>. Acesso: 20 jul. de 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC- Formação). Brasília: DF, 2020c.

BRASIL. BNCC EI/EF AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO: **Relatório da 1ª etapa da pesquisa de avaliação e monitoramento da implementação da BNCC.** MEC, CONSED, UNDIME, CAEd/UFJF. Brasília: DF. Agosto de 2021. Disponível em: <[https://plataformabncc.caeddigital.net/resources/arquivos/BNCC\\_RELATORIO\\_DA\\_1\\_ONDA.pdf](https://plataformabncc.caeddigital.net/resources/arquivos/BNCC_RELATORIO_DA_1_ONDA.pdf)>. Acesso em: 03 jun. 2022

BRASIL. **Guia de implementação dos currículos alinhados à BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília: SEB/ MEC/ Consed/UNDIME/UNCME, 2022a. Disponível em: <<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/conheca-o-guia-deimplementacao-dos-curriculos-alinhados-a-bncc/>>. Acesso em 25 jul. 2023.

BRASIL. BNCC EI/EF AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO: **Relatório da 2ª aplicação dos instrumentos de pesquisa.** MEC, CONSED, UNDIME, CAEd/UFJF. Brasília: DF, 2022b. Disponível em: <<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2023/02/bncc-2022-relatorio-2-aplicacao-instrumentos-pesquisa.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2022.

BRASIL. Painel de casos de doença pelo coronavírus 2019 (COVID-19) no Brasil pelo Ministério da Saúde. **Ministério da Saúde**, atualizado em: 16 de ago. 2023. Disponível em: <<https://covid.saude.gov.br/>>. Acesso em 16 ago. 2023a.

BRASIL. IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Portal Cidades | v4.6.47, c2023. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama>>. Acesso em: 05 set. 2023.

BROOKE, Nigel. Responsabilização educacional no Brasil. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**. v. 1, pp. 93-109, 2008.

BURITY, Joanildo A. Psicanálise, identificação e a formação de atores coletivos Recife: Instituto de Pesquisas Sociais; Fundação Joaquim Nabuco, 1997.

BURITY, Joanildo A. Psicanálise, Identificação e a Formação de Atores Coletivos. Trabalhos para Discussão Tpd, 82, 1998. P. 1-26. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/35182147.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2023.

BURITY, Joanildo. Discurso, política e sujeitos na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel de, RODRIGUES, Léo P. (org.). **Pós-estruturalismos e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EdPUCRS, 2014, p.59-74.

BUTLER, Judith. **Discurso de ódio: uma política do performativo**. / Judith Butler; traduzido por Roberta Fabbri Viscardi. – São Paulo: Editora Unesp, 2021.

CARVALHO, Ana Paula Pereira Marques de; AFONSO, Nataly da Costa. Governança em rede: sentidos que se deslocam no movimento da formação continuada de professores alfabetizadores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1405-1422, set./dez. 2021.

CÁTEDRA Instituto Ayrton Senna discutirá o papel da avaliação na educação brasileira. **Jornal da USP**, São Paulo, 13 de março de 2023. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/institucional/catedra-instituto-ayrton-senna-discutira-o-papel-da-avaliacao-na-educacao-brasileira/>>. Acesso em: 02 ago. 2023.

CATUNDA, Márcia. No dia mundial da educação, o Instituto Natura destaca o trabalho de professores e professoras, 27 de abril de 2023. **Instituto Natura**. Disponível em: <<https://jcce.com.br/no-dia-mundial-da-educacao-o-instituto-natura-destaca-o-trabalho-de-professores-e-professoras/>>. Acesso em: 01 ago. 2023.

CEDAC. Comunidade Educativa – CEDAC, c2023. Disponível em: <<https://comunidadeeducativa.org.br/equipe/tereza-perez/>>. Acesso em: 01 ago. 2023.

CENPEC. Cenpec, c2021. Disponível em: <<https://www.cenpec.org.br/tag/anna-helena-altenfelder>>. Acesso em: 01 ago. 2023.

COOLER, Stephen J. Topologias de poder: a análise de Foucault sobre o governo político para além da “governamentalidade”. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 5. Brasília, janeiro-julho de 2011, pp. 245-284.

CUNHA, Érika Virgílio R.; LOPES, Alice. Base Nacional Comum Curricular no Brasil: Regularidade na Dispersão. **Revista Investigación Cualitativa** 2(2), 23-35, 2017.

DENIS Mizne, **Fundação Lemann**, c2023. Disponível em:  
<<https://fundacaolemann.org.br/perfil/109>> Acesso em: 01 ago. 2023.

DERRIDA, Jacques. Observações sobre desconstrução e pragmatismo. In: CRITCHLEY, Simon; DERRIDA, Jacques; LACLAU, Ernesto; RORTY, Richard. **Desconstrução e Pragmatismo**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

DIAS, Bruna Senna; GABRIEL, Carmen Teresa. A quem interessa a profissionalização docente? **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1290-1312, set./dez. 2021.

DIAS, Rosanne Evangelista. Demandas das políticas curriculares para a formação de professores no espaço Ibero-Americano. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n.11 v.02 ago. 2013.

DIAS, Rosanne Evangelista. “Perfil” profissional docente nas políticas curriculares. **Revista Teias**, [S.l.], v. 15, n. 39, p. 9-23, dez. 2014.

DIAS, Rosanne Evangelista. Sentidos produzidos nas políticas curriculares de formação docente. **Espaço do Currículo**, v.8, n.1, p.22-34, janeiro a abril de 2015.

DIAS, Rosanne Evangelista. Políticas de currículo e avaliação para a docência no espaço Iberoamericano. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 590–604, 2016.

DIAS, Rosanne Evangelista. Currículo, Docencia y sus Antagonismos en el Espacio Iberoamericano. **Revista Investigación Cualitativa**, Vol. 2 Núm. 2, p. 100–114, 2017.

DIAS, Rosanne Evangelista. Desempenho regulando a docência nas políticas de currículo. **Cadernos de Educação** – UFPEL (online), v. 65, p. 1-24, 2021a.

DIAS, Rosanne E. BNCC no contexto de disputas. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, p. 1-13, 24 mar. 2021b.

DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes de.; LOPES, Alice Casemiro. Stephen Ball e Ernesto Laclau na pesquisa em política de currículo. In: FERRAÇO, Carlos E., GABRIEL, Carmen T., AMORIM, Antonio C. (Org.). **Teóricos e o campo do currículo**. 1ed.Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2012, v. 1, p. 200-214.

DIAS, Rosanne Evangelista; FARIAS, Livia; SOUZA, Cristiane. Tentativas de controle curricular na formação e no trabalho docente. In: LOPES, Alice; OLIVEIRA, Marcia (org). **Políticas de Currículo: pesquisas e articulações discursivas**. Curitiba: CRV, p. 251-268, 2017.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casemiro. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.79-99, Jul/Dez 2009.

EDUARDO Deschamps. **Semana de Inovação ENAP**, 2020. Disponível em: <<https://semanadeinovacao.enap.gov.br/2020/index.php/palestrantes/atividades-tematicas/eduardo-deschamps>> Acesso em: 01 ago. 2023.

EQUIPE. Mathema - Formação e Pesquisa, c2023. Disponível em: <<https://mathema.com.br/membro/katia-stocco-smole/>>. Acesso em: 01 ago. 2023.

EQUIPE IEDE. **Portal IEDE**, Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional, s.d. Disponível em: <<https://www.portaliede.com.br/>>. Acesso em: 01 ago. 2023.

ESTEBAN, M. T. A negação do direito à diferença no cotidiano escolar. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 463-486, jul. 2014.

FERNANDES. Domingos. Avaliação Pedagógica, Currículo e Pedagogia: Contributos para uma Discussão Necessária. **Revista de Estudos Curriculares**, nº 11, vol. 2, 2020.

FGV. **Fundação Getúlio Vargas**, c2023. Disponível em: <<https://eesp.fgv.br/integrante/priscilla-albuquerque-tavares>>. Acesso em: 01 ago. 2023.

FIMYAR, Olena. Governamentalidade como Ferramenta Conceitual na Pesquisa de Políticas Educacionais. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 34, n. 2, 2009.

FORTES, Paulo Dias. O complexo de Sofia: ciência, desejo e educação à luz do pós-estruturalismo. **Dissertação**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Formação de professores em tempos de BNCC: um olhar a partir do campo do currículo. **Formação em Movimento**. v.2, i.2, n.4, p. 380-394, jul./dez. 2020.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Ensinando por Códigos: construindo uma docência padronizada. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1148-1168, set./dez. 2021.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; DIAS, Rosanne Evangelista. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. **Educação Unisinos**, volume 22, número 1, janeiro - março 2018.

FUNDAÇÃO LEMANN. Movimento pela Base: a mobilização de atores e ideias para a construção da Base Nacional Comum Curricular. **Casos de impacto social**. 2022. Disponível em: <<https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/08/casos-de-impacto-social-mpb.pdf>>. Acesso em 29 de jun. de 2023.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Fundação Lemann**, c2023. Nosso time. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/perfil/320>. Acesso em: 01 ago. 2023.

FUNDAÇÃO LEMANN; MOVIMENTO PELA BASE. BNCC na sala de aula. **Guia de orientações para professores sobre a Base Nacional Comum Curricular**, 2019. Disponível em: <[https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2020/01/Guia-digital-BNCC-na-sala\\_2019\\_12\\_vFinal-1.pdf](https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2020/01/Guia-digital-BNCC-na-sala_2019_12_vFinal-1.pdf)>. Acesso em: 05 ago. 2023.

GARCIA, Maria Manuela A.; HYPOLITO, Álvaro M. & VIEIRA, Jarbas S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GASTALDO, Denise. Pesquisador/a desconstruído/a e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. In: MEYER, Dagmar

Esterman; PARAÍSO, Marluçy Alves (org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. BH: Mazza Edições, 2012.

GOODSON, Ivor. Todas as pessoas solitárias. A luta pelo significado privado e pelo propósito público na educação. In: GOODSON, Ivor. **Currículo, Narrativa e Futuro Social**. Tradução Henrique Carvalho Calado. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2019. p.195-226.

HARGREAVES, Andy.; GOODSON, Ivor. Teachers' professional lives: aspirations and actualities. In: \_\_\_\_\_. Teachers' professional eachers' professional lives. London/Washington DC: Falmer Press, p.1-27, 1996.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Instituto Ayrton Senna**, c2023. Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/catedra-instituto-ayrton-senna-na-usp-rp-promove-webinar-sobre-desafios-da-alfabetizacao-no-brasil/>>. Acesso em: 01 ago. 2023.

INSTITUTO REÚNA. **Instituto Reúna** | Aprendizagem - Ferramentas para Educação, c2023. Disponível em: <[https://www.institutoreuna.org.br/?gclid=Cj0KCQjwib2mBhDWARIsAPZUn\\_kvFIeTGnfrF7JzDviUwRM4QYywLcLyPNZiWyVuNeUy9c9ncOww7IlaAi3wEALw\\_wcB](https://www.institutoreuna.org.br/?gclid=Cj0KCQjwib2mBhDWARIsAPZUn_kvFIeTGnfrF7JzDviUwRM4QYywLcLyPNZiWyVuNeUy9c9ncOww7IlaAi3wEALw_wcB)>. Acesso em: 01 ago. 2023.

INSTITUTO SINGULARIDADES. **Instituto Singularidades**, c2022. Quem somos. Disponível em: <<https://institutosingularidades.edu.br/sobre-nos/>>. Acesso em: 01 ago. 2023.

ITAÚ SOCIAL. **Itaú Social**. Relatório anual de 2017, c2018. Disponível em: <<https://resultados2017.itausocial.org.br/sobre>>. Acesso em: 03 set. 2023.

JÚLIA Rosas. Home [página do LinkedIn]. LinkedIn. Disponível em: <[https://br.linkedin.com/in/j%C3%BAlia-rosas-0472862/pt?original\\_referer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F](https://br.linkedin.com/in/j%C3%BAlia-rosas-0472862/pt?original_referer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F)>. Acesso em: 03 set. 2023.

KINGDON, John. Wells. **Agendas, alternatives, and public policies**. New York: Harper-Collins, 1995.

LACLAU, Ernesto. **New reflections on the revolution of our time**. Londres: Verso, 1990.

LACLAU, Ernesto. 'Discourse'. In: R E Goodin, P Pettit and T Pogge (eds), **The Blackwell Companion to Contemporary Political Philosophy**. Oxford: Blackwell, pp. 541-547, 1993.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, 2015. p. 163-230.

LIMA, Paula Eduarda das Dores de Souza. Discursos de responsabilização docente nas políticas curriculares na região Iberoamericana.

**Dissertação**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2004, n.26, pp.109-118. ISSN 1413-2478.

LOPES, Alice Casimiro. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo? In: OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de; VIANA, Fabiana da Silva; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; FONSECA Nelma Marçal Lacerda; LAGES, Rita Cristina Lima (Org.). **A qualidade da escola pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 13-29.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto: CIIE, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, Alice C., MENDONÇA, Daniel (org.) **A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume, p.117-147, 2015a.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015b.

LOPES, Alice Casimiro. Política, conhecimento e a defesa de um vazio normativo. IN: MENDONÇA, Daniel, RODRIGUES, Léo, LINHARES, Bianca (org.) **Ernesto Laclau e seu legado transdisciplinar**. São Paulo: Intermeios, p. 109-127, 2017.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. **Caderno de Pesquisa**, v.45, n.157, p.486-507, jul./set. 2015.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 280 p, 2011a.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Sobre a organização e os tradutores. In: Laclau, Ernesto, **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011b.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (org.) **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, p. 249-283, 2011c.

LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de. O populismo na visão inovadora de Laclau. In: LACLAU, Ernesto. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de; BURUTY, Joanildo. A contribuição de Hegemonia e estratégia socialista para as ciências humanas e sociais. In: LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, 2015.

LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Ana. Como diferentes teorias de currículo leem a proposta de uma Base Nacional Comum Curricular? **Coletiva**, n. 16, mai/ago. 2015.

LOPES, Alice Casimiro.; VANDENBERGHE, Frédéric; ARAUJO, Kathya. Entre a equivalência e a diferença: notas sobre a trajetória teórico-política de Ernesto Laclau. In: LOPES, Alice C., MENDONÇA, Daniel (org.) **A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume, p.9-34, 2015.

LUCIA Dellagnelo. **ProFuturo**, c2023. Disponível em: <<https://profuturo.education/pt-br/observatorio/colaboradores/lucia-dellagnelo/>>. Acesso em: 01 ago. 2023.

MACEDO, Elizabeth. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 436-450, set./dez. 2013.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 -1555out./dez. 2014.

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.02, p. 45-67, Abril-Junho 2016a.

MACEDO, Elizabeth. Por uma Leitura Topológica das Políticas Curriculares. **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 24, pp. 1-23, Arizona State University, Arizona, Estados Unidos, 2016b.

MACEDO, Elizabeth. Repolitizar o social e tomar de volta a liberdade. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.34, e212010, 2018.

MACEDO, Elizabeth. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019.

MACEDO, E.; FRANGELLA, R. de C. Políticas de currículo ou Base Nacional Comum: debates e tensões. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, abr./jun., 32(2):13-17, 2016.

MAINARDES. Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES. Jefferson. Entrevista com o Professor Stephen J. Ball. **Olh@ares**, Guarulhos, v. 3, n.2, p. 161-171, nov. 2015.

MAINARDES. Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos.; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (org.) **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, p. 143-172, 2011.

MATHEUS, Danielle dos Santos; LOPES, Alice Casemiro. Sentidos de Qualidade na Política de Currículo (2003-2012) **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr./jun. 2014. Disponível em:  
<<https://www.scielo.br/j/edreal/a/4JCT7CZHYZpmbn4nKv5gQdc/?format=pdf>>.  
Acesso em: 15 jan. 2023.

MENDONÇA, Daniel de. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. **Revista Brasileira de Ciência Política**, [S. l.], n. 1, p. 153–169, 2009.

MENDONÇA, Daniel. Teorizando o agonismo: crítica a um modelo incompleto. **Revista Sociedade e Estado** - Volume 25, número 3, setembro/dezembro 2010.

MENDONÇA, Daniel de. Antagonismo como identificação política. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 9. Brasília, setembro - dezembro de 2012, pp. 205-228.

MENDONÇA, Daniel de. O limite da normatividade na teoria política de Ernesto Laclau. **Lua Nova**, São Paulo, 91: 135-167, 2014.

MENDONÇA, Daniel de. Pensando (com Laclau) os limites da democracia. In: LOPES, Alice C., MENDONÇA, Daniel (org.) **A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume, p.73-92, 2015.

MENDONÇA, Daniel de. Uma (Breve) Introdução ao Pensamento Pós-Estruturalista. **Paralelo 31**, v. 1, p. 150-162, 2020.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MOUFFE, Chantal. **Sobre o político**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

MOUFFE, Chantal. Desconstrução, pragmatismo e a política da democracia. In: MOUFFE, Chantal. (org.). **Desconstrução e Pragmatismo**. 1. ed. Tradução de Victor Dias Maia Soares. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016, p. 9-26.

MOVIMENTO PELA BASE. **Critérios da Formação Continuada para os Referenciais Curriculares alinhados à BNCC**. Movimento pela Base Nacional Comum, 2019a. Disponível em: <<https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/01/PDF-Crit%C3%A9rios-de-Forma%C3%A7%C3%A3o-v6-final.pdf>>. Acesso em: 13 jul de 2023.

MOVIMENTO PELA BASE. **Formação continuada: materiais para ajudar secretarias e gestores.** Movimento pela Base, 18 jan. 2019b. Disponível em: <<https://movimentopelabase.org.br/acontece/formacao-continua-materiais-para-ajudar-secretarias-e-gestores/>>. Acesso em: 06 ago. 2023.

MOVIMENTO PELA BASE. **Relatório Anual 2021.** Movimento pela Base, 2021a. Disponível em: <<https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/05/relatorio-anual-mpb-2021.pdf>> Acesso em: 20 jun. de 2023.

MOVIMENTO PELA BASE. BNCC: o que muda na educação? **Movimento pela Base**, 14 de dez. de 2021b. 1 vídeo (2min38s). Publicado no canal do Youtube do Movimento pela Base. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=duTt-CwyD\\_8](https://www.youtube.com/watch?v=duTt-CwyD_8)>. Acesso em 24 jun. 2023.

MOVIMENTO PELA BASE. Sim, a BNCC está nas escolas [...], [S.I.], novembro de 2021c. Instagram: @movimentopelabase. Disponível em: <<https://www.instagram.com/movimentopelabase/>>. Acesso em: 10 ago. 2023.

MOVIMENTO PELA BASE. **Relatório Anual 2022.** Movimento pela Base, 2022a. Disponível em: <<https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2023/05/relatorio-anual-movimento-pela-base-2023-1.pdf>> Acesso em: 29 jun. de 2023.

MOVIMENTO PELA BASE. **Materiais alinhados à BNCC para apoiar a recomposição de aprendizagens pós-pandemia.** Movimento pela Base, 2022b. Disponível em: <<https://movimentopelabase.org.br/materiais-alinhados-a-bncc-para-apoiar-a-recomposicao-de-aprendizagens-pos-pandemia/>>. Acesso em: 10 jul. de 2023.

MOVIMENTO PELA BASE. **Material de apoio ao professor para recomposição das aprendizagens dos estudantes. Iniciativa: Movimento pela Base.** Realização: Nova Escola, Instituto Reúna e Instituto Rodrigo Mendes, 2022c. Disponível em: <<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/12/fichas-dos-professores-1o-ao-9o-ano-lpemat-21dez.pdf>>. Acesso em: 14 de ago. de 2023.

MOVIMENTO PELA BASE. Movimento pela Base, c2023. Quem somos? Disponível em: <<https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>> Acesso em 29 jun. 2023.

MOVIMENTO PELA BASE. Em 2022 alcançamos um importante marco na implementação da BNCC e do Ensino Médio [...], [S.I.], 19 de jan. 2023. Instagram:

@movimentopelabase. Disponível em:  
<<https://www.instagram.com/movimentopelabase/>>. Acesso em: 09 ago. 2023.

MOVIMENTO PELA BASE; OBSERVATÓRIO. Observatório da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio. c2023. Disponível em:  
<[www.observatorio.movimentopelabase.org.br](http://www.observatorio.movimentopelabase.org.br)>. Acesso em: 03 jul. 2023.

NASCIMENTO, Kamila. Ernesto Laclau para iniciantes. Versão Kindle. Fortaleza, 2020.

OCDE. ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Professores são importantes**. Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Coedição Moderna: OCDE, 2006.

OLIVEIRA, Ana de. A tradição da centralidade do conhecimento nas políticas curriculares. In: LOPES, Alice; OLIVEIRA, Marcia (org). **Políticas de Currículo: pesquisas e articulações discursivas**. Curitiba: CRV, p. 97-112, 2017.

OLIVEIRA, Marcia Betania de. Pós-estruturalismo e teoria do discurso: perspectivas teóricas para pesquisas sobre políticas de currículo. **Revista Brasileira de Educação** v. 23, e230081, 2018.

OLIVEIRA, Marcia Betania de. Regime de colaboração e formação docente: práticas discursivas na produção política ProBNCC/RN. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021.

OLIVEIRA, Marcia Betania de; DIAS, Rosanne Evangelista. Formação (não apenas) docente e gestão do currículo: articulações discursivas em torno da “implementação” da BNCC. In: IV Simpósio Pós-Estruturalismo e Teoria Social, 2022, Pelotas, RS. **IV Simpósio Pós-Estruturalismo e Teoria Social: Novas Reflexões Sobre as Democracias do Nosso Tempo**. Pelotas, RS, 2022. v. 1. p. 1-17.

OLIVEIRA, Meyre-Ester Barbosa de; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Conectando currículo, política e cultura numa perspectiva discursiva. In: LOPES, Alice; OLIVEIRA, Marcia (org). **Políticas de Currículo: pesquisas e articulações discursivas**. Curitiba: CRV, p. 81 - 95, 2017.

OLIVEIRA, Veronica Borges de. Discursos conservadores nas políticas curriculares: do sacerdócio à profissionalização docente. **Revista Teias** (Rio de Janeiro), v. 17, n. 47, p. 75-90, 2016.

OLIVEIRA, Verônica Borges de; PEREIRA, Talita Vidal. Des-sedimentações de discursos que tendem a projetar políticas curriculares para a formação docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.13, n.04, p. 660–682out./dez.2015.

ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho; PEREIRA, Talita Vidal. Homogeneização curricular e o sistema de avaliação nacional brasileiro: O caso do estado do Rio de Janeiro. **Educação, Sociedade e Culturas**, [S. l.], n. 47, p. 157–174, 2016. DOI: 10.34626/esc.vi47.192.

PIMENTEL JUNIOR, Clívio. Desconstrução de fundamentos educacionais, hiperpolitização e hegemonia: implicações da teoria do discurso nos estudos curriculares. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 1–14, 2022.

PROFISSÃO DOCENTE. Profissão Docente: movimento pela valorização dos professores, [s.d.]. Disponível em: <<https://www.profissaodocente.org.br/>>. Acesso em: 18 ago. 2023.

RANGEL, Andréia Mello. Políticas curriculares: interpretações contingentes sobre letramento/s a partir da espectrologia derridiana. In: IV Simpósio Pós-Estruturalismo e Teoria Social, 2022, Pelotas, RS. **IV Simpósio Pós-Estruturalismo e Teoria Social: Novas Reflexões Sobre as Democracias do Nosso Tempo**. Pelotas, RS, 2022. v. 1. p. 1-20.

RAVITCH, Diane. O problema com a Responsabilização. In: RAVITCH, D. **Vida e morte no grande sistema escolar americano** – como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a Educação. Porto Alegre: Sulina, 2011, pp. 171-190 (Capítulo 8).

REPULHO, Cleuza. Apresentação de painel sobre a BNCC. Seminário Construção da proposta curricular no território do Rio de Janeiro. **Canal FGV EBAPE/CEIPE Youtube**, 2019. 1 vídeo (2h07min47seg). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8t3NilldzvY>>. Acesso em: 14 ago. 2023.

RICARDO Henriques. Home [página do LinkedIn]. **LinkedIn**. Recuperado 01 de agosto de 2023. Disponível em: <<https://br.linkedin.com/in/ricardo-henriques-iu>>. Acesso em: 01 ago. 2023.

RODOLFO Luque Simões. Home [página do LinkedIn]. **LinkedIn**. Recuperado 06 de agosto de 2023. Disponível em: <[https://br.linkedin.com/in/rodolfoluquesimoos?original\\_referer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F](https://br.linkedin.com/in/rodolfoluquesimoos?original_referer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F)>. Acesso em: 01 ago. 2023.

ROSA, Thaís de Souza Dias. Discursos sobre a avaliação do desempenho docente nos textos políticos da Ibero-América. **Dissertação**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2021.

SANTOS; Geniana; BORGES, Veronica; LOPES, Alice Casemiro. Formação de Professores e Reformas Curriculares: Entre Projeções e Normatividade. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, 2019, v.25 - p.239-256.

SETTI, Rennan. Jorge Paulo Lemann: 'O que eu gosto mais é que toda crise é cheia de oportunidades'. *Jornal O Globo*, 16/04/2020, atualizado em 16/04/2020. Seção Economia. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/economia/jorge-paulo-lemann-que-eu-gosto-mais-que-toda-crise-cheia-de-oportunidades-24375730>>. Acesso em: 05 ago. 2023

SOARES, Ana Paula Peixoto. Discursos de responsabilização docente em revista: uma análise das políticas curriculares para formação de professores (2011-2014). **Dissertação**. Faculdade de Educação UFRJ. Rio de Janeiro, 2016.

SOARES, Ana Paula Peixoto. Todos pelos discursos de responsabilização docente como política de currículo para a formação de professores. **Tese**. Rio de Janeiro, 2021.

SOARES, Ana Paula Peixoto; DIAS, Rosanne Evangelista. Construções político-discursivas em torno de um todos para/pela educação. **Revista Espaço do Currículo**, v.15, n.2, p.1-12, 2022.

SOUTHWELL, Myriam. Política y educación: ensayos sobre la fijación del significado. Colaboración Especial para el libro Cruz Ofelia y Echevarría Laura (Coord.) **El Análisis Político de Discurso: usos y variaciones en la investigación educativa**. México: Casa editorial Juan Pablos; PAPDI, México D.F., 2008.

SOUTHWELL, Myriam. Análisis político del discurso e investigación educativa: Estudios sobre la interpelación y la performatividad del *currículum* de formación docente. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 2, p. 1-15, 2022.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. 'Philanthropizing' consent: how a private foundation pushed through national learning standards in Brazil. **Journal of Education Policy**, London, v. 35, n. 3, p. 337-366, 2019.

UNCME. **Guia das regulamentações**: referências para os sistemas municipais de ensino quanto à aprovação e normatização dos currículos de referência alinhados à BNCC. Apoio Fundação Lemann e Movimento pela Base, 2020, 30p. Disponível em: <[https://uncme.org.br/Gerenciador/kcfinder/upload/files/guia\\_regulamentacoes\\_final\\_paginado-uncme.pdf](https://uncme.org.br/Gerenciador/kcfinder/upload/files/guia_regulamentacoes_final_paginado-uncme.pdf)>, Acesso em: 05 ago. 2023.