CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

O PERCURSO DA BNC-FORMAÇÃO: IMPLÍCITOS DISCURSIVOS, ESVAZIAMENTO TEÓRICO E A FRAGMENTAÇÃO DA DOCÊNCIA

Juliana Teixeira Jesus

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de doutora em Ciência, Tecnologia e Educação.

Orientadora: Profª Dra. Alcina Maria Testa Braz da Silva

Rio de Janeiro
Dezembro de 2022

O PERCURSO DA BNC-FORMAÇÃO: IMPLÍCITOS DISCURSIVOS, ESVAZIAMENTO TEÓRICO E A FRAGMENTAÇÃO DA DOCÊNCIA.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de doutora em Ciência, Tecnologia e Educação.

Juliana Teixeira Jesus

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
gov.br ALCINA MARIA TESTA BRAZ DA SILVA
Data: 30/03/2023 09:02:10-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Presidente, Professora Dra. Alcina Maria Testa Braz da Silva (CEFET/RJ) (orientador)

Documento assinado digitalmente
gov.br ADELINA DE OLIVEIRA NOVAES
Data: 24/04/2023 16:47:14-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Professora Dra. Adelina de Oliveira Novaes (FCC/SP)

Documento assinado digitalmente
gov.br ANDREIA GUERRA DE MORAES
Data: 30/03/2023 12:31:11-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Professora Dra. Andreia Guerra de Moraes (CEFET/RJ)

Documento assinado digitalmente
gov.br FABIO SAMPAIO DE ALMEIDA
Data: 25/04/2023 23:35:02-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Professor Dr. Fábio Sampaio de Almeida (CEFET/RJ)

Documento assinado digitalmente
gov.br FERNANDA OSTERMANN
Data: 12/04/2023 15:50:57-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Professora Dra. Fernanda Ostermann (UFRGS)

Documento assinado digitalmente
gov.br GLORIA REGINA PESSOA CAMPELLO QUEIR
Data: 04/04/2023 10:19:34-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Professora Dra. Glória Regina Pessoa Campello Queiroz (UERJ/CEFET/RJ)

SUPLENTES

Professora Dra. Giselle Faur de Castro Catarino (CEFET/RJ)

Professora Dra. Flávia Rezende (UFRGS)

Rio de Janeiro
Dezembro de 2022

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

J58 Jesus, Juliana Teixeira
O percurso da bnc-formação: implícitos discursivos, esvaziamento teórico e a fragmentação da docência / Juliana Teixeira Jesus. — 2023.
219f. + anexo : il. color. , enc.

Tese (Doutorado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2023.
Bibliografia : f. 213-219
Orientadora: Alcina Maria Testa Braz da Silva

1. Professores - Formação. 2. Políticas públicas. 3. Análise do Discurso. 4. Currículos. I. Silva, Alcina Maria Testa Braz da. (Orient.). II. Título.

CDD 370.71

Elaborada pela bibliotecária Tania Mello – CRB/7 nº 5507/04

DEDICATÓRIA

À memória de meus pais, aqueles que nutriram sonhos de estudar mais do que lhes foi permitido... carrego em mim esse privilégio e honra...

À pequena Juliana, inquieta, curiosa, sonhadora e justa... que esteja comigo sempre nessa jornada...

AGRADECIMENTOS

Agradeço a mim, profundamente.... por tornar esse trabalho tão meu, por não me abandonar e ter esperanças...não de coisas perfeitas, mas daquelas bonitas, feitas com alma, com vontade, uma vontade de construir: conhecimentos, relações, o mundo... que viu e vê, no acesso às garantias sociais nossa fonte de dignidade, de humanidade.

À minha orientadora, Prof.ª Dr. Alcina Maria, por esses anos de construção e de sabedoria em lidar com altos e baixos que atravessei, com os momentos de euforia e animação e os revezes da vida, não tão desejáveis, mas tão naturais em nossa existência; por acolher minha escrita abundante, por vezes, caótica... obrigada!

Aos professores da banca, cada qual com suas especificidades, mas imbuídos do espírito de contribuir com o melhor para a construção do conhecimento.

Aos colegas do Grupo de Pesquisas EDUCIRS e as incríveis trocas que tivemos, e ao CNPQ, pelo incentivo ao Projeto UNIVERSAL, ao qual se vincula este trabalho.

Ao meu processo terapêutico e à Fernanda Machado que me deu a mão em tempos difíceis, no processo constante de me encontrar e me transformar...

À minha família, cujos laços se fortaleceram ao longo do tempo... minha irmã Élida, com seu afeto demonstrado nas receitas; aos meus sobrinhos, Elana e Pedro, que me fazem ter esperança de um futuro melhor, ao meu cunhado Paulo, demonstrando sempre sua integridade e minha irmã de coração, Clarissa.

À minha outra família, amigas e amigos com os quais construí uma rede bonita de gente que se importa com o outro, apesar da correria da vida... Fernanda, Hannah e Paula, pelas checagens de terapia e as viagens pra SP; à Loyana, por um afeto tão bonito em meio ao caos; Renata, e seu clã maravilhoso, pela alegria compartilhada sempre; Carolina, pelos ouvidos incansáveis e uma força de esperançar, que nos deu Cecília... ao Luiz Gustavo, por papos profundos, por vezes dolorosos, mas com sua beleza; ao CEFET/RJ por ter me acolhido, como servidora e como aluna; aos professores e colegas das disciplinas do PPCTE, agradeço imensamente a partilha e todas as oportunidades de trocas e crescimento.

RESUMO

O percurso da BNC-Formação: implícitos discursivos, esvaziamento teórico e a fragmentação da docência.

O presente trabalho tem por objetivo analisar a trajetória discursiva da Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação), a partir dos documentos produzidos: por instâncias governamentais, pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), e por outras entidades representativas, entre 2018 e 2021. A análise é orientada por um sentimento de valor da coisa pública como direito e como possibilidade de transformação, a partir do trabalho docente, pondo em diálogo diferentes referenciais em uma perspectiva discursiva. Para tal, se baseia em reflexões do campo da Análise do Discurso (AD), como as noções de gênero discursivo, (MAINGUENEAU, 2001, 2015), interdiscursividade (MAINGUENEAU, 2008, 2015) e os implícitos discursivos (DUCROT, 1987), considerando o político como dimensão do social na construção de políticas educacionais (BALL, 2020; FREITAS, 2012,2014,2016), com destaque à profissionalização docente (CONTRERAS, 2012; TARDIF e LESSARD, 2012). A partir dos "núcleos dialógicos", a análise deu visibilidade aos aspectos socioeconômicos, ideológicos e curriculares, tanto no que tange às reformas, quanto ao estabelecimento das competências profissionais (LAVAL, 2019, MACEDO, 2019), baseadas em discursos de organismos internacionais, representados por agências multilaterais de filantropia (BALL, 2020). Foi possível identificar também dimensões de uma crise curricular, com base nas rupturas da disciplinaridade (LOPES, 2008; VEIGA-NETO, 2008), e das identidades (HALL, 1997,2000; WOODWARD, 2000). Destarte, a Educação em Ciências, como comunidade científica, apresenta suas especificidades, como as relações entre os níveis de escolarização e as áreas de conhecimento, afetadas pela Reforma do Ensino Médio e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (JÚNIOR; DE HOLANDA CAVALCANTE; OSTERMANN, 2021; RODRIGUES, PEREIRA e MOHR, 2020, 2021). As análises sinalizaram tendência à homogeneização curricular, ancorada no modelo neotecnicista de formação e a fragmentação da docência, pela regulamentação de suas etapas por meio de documentos distintos, além da subordinação formativa da BNC-Formação em relação à BNCC. Tais elementos engendram uma pseudoprofissionalização marcada pela desprofissionalização, por meio de: i) importação de competências profissionais; ii) ausência de participação das entidades formadoras e representativas; iii) incorporação expressiva de pesquisas realizadas por agências multilaterais, baseadas em modalizações de asserções e de fontes, por meio de implícitos discursivos e abordagens superficiais; iv) apagamento das políticas de valorização docente; *v)* desresponsabilização do Estado, com a proposta de formação ao longo da vida (derivada do *"long life learning"*), característica da pedagogia *self making*, que diante da precarização, se converte na constante necessidade de se "reinventar". Além disso, percebeu-se um reducionismo da base de conhecimentos na qual se define o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (*Pedagogical Content Knowledge* – PCK) (SHULMAN, 1987- 2014) à BNCC, além de contradições quanto à necessidade das pesquisas da prática e integração universidade/escola, caracterizando um esvaziamento teórico.

Palavras-chave: Formação docente; Políticas públicas; Análise do Discurso; Currículo.

ABSTRACT

The course of BNC-Formação: discursive implicits, theoretical emptying and the fragmentation of teaching.

This work aims to analyse the discursive trajectory of the National Common Base for Teacher Training (BNC-Formação), based on documents produced by the government, Brazilian National Association of Graduate Studies and Research in Education (ANPED), and other representative entities, between 2018 and 2021. The analysis is guided by a feeling of value of the public thing as a right and as a possibility of transformation, based on teaching work, putting into dialogue different references in a discursive perspective. Reflections from Discourse Analysis' (DA) field were used, such as discursive genre (MAINGUENEAU, 2001, 2015), interdiscursivity (MAINGUENEAU, 2008, 2015) and discursive implicits (DUCROT, 1987), considering political action as a social dimension in the construction of educational policies (BALL, 2020; FREITAS, 2012,2014,2016), with emphasis on teacher professionalization (CONTRERAS, 2012; TARDIF and LESSARD, 2012). From the "dialogical cores", the analysis pointed out the socioeconomic, ideological and curricular aspects, both in terms of educational reforms and the establishment of professional competences (LAVAL, 2019, MACEDO, 2019), based on discourses from international organizations, represented by multilateral philanthropy agencies (BALL, 2020). It was also possible to identify dimensions of a curricular crisis, based on the ruptures of disciplinarity (LOPES, 2008; VEIGA-NETO, 2008), and of identities (HALL, 1997, 2000; WOODWARD, 2000). Therefore, Science Education has its own specificities, such as the relation between education levels and areas of knowledge, affected by the High School Reform and the Curricular National Base (BNCC) (JÚNIOR; DE HOLANDA CAVALCANTE; OSTERMANN, 2021; RODRIGUES, PEREIRA and MOHR, 2020, 2021). The analyses indicated a tendency towards curricular homogenization, anchored in the educational neotechnicist model and the fragmentation of teaching, through the regulation of its stages by different documents, besides the formative subordination of the BNC-Formação to the BNCC Such elements present a false idea of professionalization that in fact represents the absence of specialization, through: i) importation of professional skills; ii) lack of participation from the training and representative bodies; iii) expressive incorporation of research carried out by multilateral agencies, based on modalizations of assertions and sources, through discursive implicits and superficial approaches; iv) reduction of teacher valorization policies; v) a lack of responsibility on the part of the State, with the proposal of the lifelong training (derived from "long life learning"), characteristic of the self-making pedagogy, which, in the face of precariousness, becomes the constant need to "reinvent" itself. For the last, it was possible to observe a reductionism of the knowledge base in which Pedagogical Content Knowledge (PCK) is defined (SHULMAN, 1987/2014) to the BNCC, in addition to contradictions regarding the need for research of practice and university/school integration, characterizing a theoretical emptying.

Keywords: Teacher training; Public policy; Discourse analysis; Curriculum.

RESUMEN

El camino de la BNC-Formación: implícitos discursivos, vaciamiento teórico y fragmentación de la enseñanza.

El presente trabajo tiene como objetivo analizar la trayectoria discursiva de la Base Común Nacional de Formación Docente (BNC-Formação), a partir de documentos producidos: por órganos gubernamentales, por la Asociación Nacional de Posgrado e Investigación en Educación (ANPED), y otras entidades representativas, entre 2018 y 2021. El análisis se guía por un sentimiento de valor de la cosa pública como derecho y como posibilidad de transformación, a partir del trabajo docente, poniendo en diálogo referentes en una perspectiva discursiva. Para ello, se basa en reflexiones provenientes del campo del Análisis del Discurso (AD), como las nociones de género discursivo (MAINGUENEAU,2001,2015), interdiscursividad (MAINGUENEAU, 2008, 2015) e implícitos discursivos (DUCROT, 1987), considerando lo político como dimensión social en la construcción de políticas educativas (BALL, 2020; FREITAS, 2012,2014,2016), con énfasis en la profesionalización docente (CONTRERAS, 2012; TARDIF y LESSARD, 2012). Por los "núcleos dialógicos", el análisis dio visibilidad a los aspectos socioeconómicos, ideológicos y curriculares, tanto en materia de reformas como de establecimiento de competencias profesionales (LAVAL, 2019, MACEDO, 2019), a partir de discursos de organismos internacionales, representados por agencias filantrópicas multilaterales (BALL, 2020). También fue posible identificar dimensiones de una crisis curricular, a partir de las rupturas de la disciplinariedad (LOPES, 2008; VEIGA-NETO, 2008), y de las identidades (HALL, 1997, 2000; WOODWARD, 2000).Así, la Educación en Ciencias, como comunidad científica, tiene sus especificidades, como las relaciones entre los niveles educativos y las áreas del conocimiento, afectadas por la Reforma de la Enseñanza Media y la Base Curricular Común Nacional (BNCC) (JÚNIOR; DE HOLANDA CAVALCANTE; OSTERMANN, 2021; MENDES, 2020; RODRIGUES, PEREIRA y MOHR, 2020, 2021). Las análisis indicaron una tendencia a la homogeneización curricular, basada en el modelo neotecnista de formación y la fragmentación de la enseñanza, por medio de la regulación de sus etapas a través de diferentes documentos, y de la subordinación de la BNC-Formação en relación a la BNCC. Tales elementos engendran una pseudoprofesionalización marcada por la desprofesionalización, por medio de: i) importación de competencias profesionales; ii) falta de participación de los órganos de formación y representación; iii) incorporación expresiva de investigaciones realizadas por organismos multilaterales, a partir de modalizaciones de afirmaciones y fuentes, e de implícitos discursivos y abordajes superficiales; iv) borrado de políticas de valorización docente; v) falta de responsabilidad por parte del Estado, con la propuesta de formación a lo largo de la vida(derivada del "long life learning"), propia de la pedagogía de *self making*, que ante la precariedad se convierte en la necesidad constante de "reinventarse". Además, reduje la base de conocimientos en la que se define el Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK) (SHULMAN, 1987-2014) a BNCC, además de las contradicciones cuanto a la necesidad de investigar la práctica con la integración universidad/escuela, presentando un vacío teórico.

Palabras clave: Formación docente; Políticas públicas; Análisis del discurso; currículum.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Exemplo sobre o sentido de um enunciado.....20
Figura 2 – Contribuições dos autores em uma perspectiva discursiva.....27
Figura 3 – Dinâmica de contribuições.....28
Figura 4 – Autores e as temáticas iniciais.....28
Figura 5 – Núcleo dialógico 1..... 29
Figura 6 – Núcleo dialógico 2.....30
Figura 7 – Núcleo dialógico 3.....31
Figura 8 – Espaço discursivo.....39
Figura 9 – Esquema 1.....43
Figura 10 – Esquema 2.....44
Figura 11 – Esquema 3: significação e sentido.....47
Figura 12 – Relação de retroalimentação: currículo e identidade.....81
Figura 13 – Disciplina como base e elementos do currículo moderno.....82
Figura 14 – Transição de ênfase curricular no limiar da pós-modernidade.....83
Figura 15 – Linha do tempo das áreas envolvidas de 1960 – 2011.....86
Figura 16 – Formação docente formatada.....101
Figura 17 – Alinhamento de políticas diante da BNCC.....102
Figura 18 – Profissionalidade e profissionalização.....108
Figura 19 – Modelo consensual da cúpula do PCK.....112
Figura 20 – Articulação entre as perspectivas propostas para a análise.....132
Figura 21 – Numeração dos documentos em ordem cronológica.....133
Figura 22 – Desdobramentos da Análise proposta.....136
Figura 23 – Etapas da Análise Articulada.....138
Figura 24 – Etapa 1 da Análise articulada.....139
Figura 25 – Estrutura da Política Nacional iniciada com a BNCC.....151
Figura 26 – Exemplo de marca d'água nas páginas do Documento 1.....162
Figura 27 – Ausência de conclusões nos tópicos de valorização docente.....181
Figura 28 – Comparativo salarial.....185

Figura 29– Mantenedores do movimento Profissão Docente.....188
Figura 30 – Apoiadores e mantenedores do Instituto Canoa.....189
Figura 31 – Competências e Habilidades – Engajamento profissional.....194
Figura 32 – Similaridade entre os documentos.....198
Figura 33 – Parceria institucional Undime.....198
Figura 34 – Parceiros do Consed 199
Figura 35 – Mantenedores e apoiadores do Movimento Todos pela Educação200
Figura 36 – BNC - Formação: Visão Sistêmica.....201
Figura 37 - BNC-Formação – concepção curricular e riscos.....208
Figura 38 – Elementos da desprofissionalização docente.....211

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos a serem analisados 40
Quadro 2 – Enunciados pressupostos e subentendidos.....45
Quadro 3 – Concepções de identidade e tipos de sujeitos.....74
Quadro 4 – Comparação de sumários dos documentos 1, 2, 4, 5 e 6.....140
Quadro 5 – Distribuição dos tópicos no sumário do documento 1.....144
Quadro 6 – Capítulos e tópicos sobre formação no Documento 2.....145
Quadro 7 – Núcleo de tópicos e alterações nos sumários.....148
Quadro 8 – Tópicos que estruturam o posicionamento da ANPED.....157
Quadro 9 – Tipos de documentos utilizados nas referências.....191

LISTA DE SIGLAS E ABREVIAÇÕES

ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Conselho de Educação Básica
CES	Conselho do Ensino Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FCC	Fundação Carlos Chagas
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
Unesco	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

Introdução		10
1	**Caminhos para uma interlocução teórico-metodológica de uma análise discursiva**	16
1.1	A análise do discurso (AD) e seus atravessamentos: a discursividade como fio condutor da pesquisa	17
1.2	Gênero, enunciação aforizante e o estabelecimento de um *corpus*	32
1.3	Os implícitos: entre a semântica, a retórica e a interdiscursividade	42
2	**Interlocução teórica: Política, Currículo e Educação em Ciências**	53
2.1	Políticas globais e os atores nas dinâmicas reformistas	53
2.2	O currículo e as teorias tradicionais e críticas	62
2.3	Currículo na pós-modernidade: crise identitária e disciplinar	72
2.4	As especificidades da Educação em Ciências	84
3	**Entre BNCC e BNC-Formação: Os desafios para a profissionalização docente**	93
3.1	Da BNCC à BNC-Formação: Política curricular, econômica e ideológica.	93
3.2	Deslizamentos curriculares e a profissionalização docente	102
3.3	Paradigmas epistemológicos nas políticas e as consequências para a Educação em Ciências: Da BNCC à BNC-Formação	118
4	**Elementos de uma análise discursiva e uma abordagem complementar**	131
4.1	Análise articulada	137
4.1.1	Bloco I: Sumário dos documentos 1, 2, 4, 5 e 6: Instâncias governamentais	139
4.1.2	Bloco II: Documentos 3 e 7: As entidades representativas	152
4.2	Análise Documental	161

4.2.1 Documental 1: Contexto de produção e autoria 161

4.2.2 Uma epígrafe e várias representações da docência 163

4.2.3 Outras representações da docência: os implícitos discursivos como ferramentas de ataque e suposto comprometimento. 167

4.2.4 O interdiscurso e o deslocamento de sentidos nos documentos oficiais 172

4.3 Documento 2: O CNE e o contexto de produção 175

4.3.1 A descaracterização do parecer como gênero discursivo 178

4.3.2 Referenciais superficiais para uma suposta valorização docente 181

4.3.3 Diretrizes descaracterizadas, indicação de fontes e a desprofissionalização 186

4.4 Documento 4: A Resolução Nº 2/2019 e a fragmentação da docência 190

4.4.1 A dimensão do Engajamento Profissional enquanto instrumento de responsabilização docente na formação inicial 193

4.5 A formação continuada e as redes de governança: os documentos 5 e 6. 197

4.5.1 Fim da visão sistêmica: aprendizado e formação ao longo da vida 201

4.5.2 O PCK na BNC-Formação: esvaziamento teórico e suas contradições 203

Considerações Finais 207

Referências 213

Anexos 220

Introdução

No lugar em que me encontro hoje, ouso falar sobre o quanto o processo da escrita acadêmica se dá em ondas, não apenas nos aspectos técnicos de leitura, reflexão e escrita, mas nos aspectos ligados ao que vivencio e me transforma todo dia em uma pesquisadora sempre inquieta, curiosa, que questiona e se questiona em relação ao mundo que vivencia e em relação às teorias com as quais se depara.

E assim tem sido o processo da produção acadêmica, de construção do conhecimento e da vida: sempre no limiar entre o "interno" e "externo", entre o que é meu e dos outros, ainda que de forma contingente... e esse movimento dialógico, entre o que me afeta (onde, como e por quê?) e o que pode ser afetado por mim. E aquilo que pode ser afetado em alguma medida, ainda que em uma pequena contribuição, torna a tarefa de fazer algo simples, em algo por vezes difícil, pois, ao tentar fazê-lo, vislumbramos um mundo cada vez mais complexo.

Certamente essa inquietação possui raízes em ter experimentado tanto a falta de direitos básicos, enquanto aluna de escolas de rede pública e moradora de periferia, por um período considerável da vida, bem como a atuação hoje, enquanto servidora pública administrativa da educação em uma escola federal, precedida por atuações como docente em escolas públicas, também em periferias.

Assim, a pesquisa é atravessada por um sentimento de valor da coisa pública (sobretudo a educação), não apenas enquanto direito social, mas também enquanto possibilidade para mudança social, ainda que tímida; para a emancipação individual e, sobretudo, enquanto contexto de trabalho, seja na docência ou na esfera administrativa, estes permeados, inevitavelmente, pelas políticas públicas.

Enquanto licenciada em matemática e tendo vivenciado uma formação que se mostrou desarticulada da realidade em boa parte da trajetória, vivenciava conflitos internos ao me perceber em uma universidade criada e pensada por pessoas com realidades totalmente distintas da minha. Isso se intensificou ao longo da vivência profissional, sobretudo ao me perceber com enormes limitações em atuar em instituições privadas, dada a total falta de domínio para lidar com o cotidiano nas mesmas, era como se aquela "realidade" fosse algo não natural.

Em contrapartida, a atuação na escola pública também reservou muitos desafios, compartilhados por colegas de profissão, em um contexto que, apesar de não possuir ainda clareza, era também um contexto formativo, o contexto da prática, permeado pelos

aspectos culturais, políticos e curriculares da formação de professores, o que motivou minha escolha por tal linha de pesquisa para o mestrado e o doutorado.

Percebi que pensar a formação amparada pela ideia do público enquanto construção coletiva e democrática me abria possibilidades e também curiosidades, motivo pelo qual decidi pesquisar como os professores formadores de uma licenciatura interdisciplinar em Ciências Exatas e da Terra pensavam sobre as questões formativas e articulavam em suas práticas a noção de interdisciplinaridade.

Paralelamente ao mestrado, iniciei minha trajetória como Técnica de Assuntos Educacionais na Diretoria de Ensino do CEFET, onde atuei diretamente com os processos institucionais de construção e atualização de projetos pedagógicos de cursos de Níveis Médio Técnico e Superior, vinculados às políticas públicas, e mais explicitamente, pelas materializadas como exigências, como as Diretrizes Curriculares e Leis para a Educação Básica e Ensino Superior, e também como critérios de avaliação para os cursos superiores.

Tal atuação se apresentou como um contexto muito rico para perceber a dicotomia ocorrida entre as concepções ora delineadas com característica humanistas, ora tecnicistas de formação e suas disputas pelos docentes, tanto enquanto discurso oral em reuniões de Coordenações e Conselhos, quanto nos discursos presentes nas propostas, sobretudo nos cursos de nível médio técnico. Assim, entendo minha trajetória de vida como entrelaçada à proposta de pesquisa construída ao longo das vivências como aluna, e servidora de instituições públicas.

Tal trajetória tornou-se relevante partir dos elementos políticos da formação, sobretudo aos elementos determinantes para os discursos que atravessam os documentos oficiais, que se propõem a orientar uma centralização curricular da formação de professores, que ocorreu e ocorre antes, durante e depois da publicação dos respectivos documentos.

O interesse por tal processo foi iniciado ainda no ano de 2018, quando ao final do primeiro semestre do doutorado, foi publicado o primeiro documento – proposta para a BNC- Formação e fiz as primeiras considerações em um diálogo cotidiano com minha orientadora, manifestando tanto o interesse por realizar uma análise quanto por acompanhar as outras publicações decorrentes dessa dinâmica, dado o momento político de mudança no Executivo federal, vontade que foi integralmente acolhida e apoiada.

Posteriormente outros documentos foram publicados, constituindo assim a possibilidade de fazermos um recorte do processo ao escolhermos outros documentos que julgamos importantes para analisar o percurso discursivo ocorrido.

A motivação da pesquisa surge a partir das discussões e a polêmica produção de documentos oficiais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) iniciadas em 2014 e a publicação da mesma em 2017, à qual podemos vincular as produções paralelas e posteriores de alguns documentos relacionados à formação de professores, com as mais diversas manifestações, atravessadas pelos mais variados discursos, o que consideramos basilar para analisar o processo de construção da Base Nacional Comum para Formação de Professores, que ficou conhecida como BNC-Formação.

Assim, uma das questões que nos pareceu ensejar uma análise mais aprofundada é exatamente o caráter da produção de tais documentos, principalmente em relação à participação efetiva ou não da comunidade que atua na formação de professores e outras constituídas por redes políticas, bem como a maneira como se deu o início dessa construção: a princípio, um documento redigido por um grupo do Ministério da Educação (MEC), à época do governo Temer, e enviado ao Conselho Nacional de educação (CNE) sem consulta ou convite às instituições formadoras em dezembro de 2018.

Destarte, entendemos a relevância de propor uma análise dos discursos que atravessam os documentos oficiais, especificamente no contexto da BNC-Formação, produzidos desde fins de 2018 até a normatização em 2021, além de documentos sobre a posição da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), e de outras entidades representativas. Assim, o objetivo geral do trabalho é caracterizar, por meio de análise documental e do discurso, as tensões, os silenciamentos e os atravessamentos que a BNC-Formação ancoram, no que tange à formação de professores.

Na docência, e em particular na Educação em Ciências, há a necessidade de explorar os aspectos políticos e a própria compreensão construída sobre o campo curricular, a partir de uma perspectiva discursiva, que nos interessa porque rejeita integralmente a ideia de neutralidade, tanto da construção dos conhecimentos dos quais me aproximo na minha existência como mulher, vinda da periferia e como trabalhadora de instituições públicas.

Assim, o presente trabalho, se insere na interseção de áreas complexas e extensas, como as políticas públicas, a formação de professores e o currículo, que propõe uma contribuição urgente para a área, dados os poucos trabalhos produzidos. Diante de tal complexidade, propomos uma aproximação a partir do que chamamos de *núcleos dialógicos*, que ora se aproximam, ora se sobrepõem, criando as interfaces teóricas em uma perspectiva discursiva, que privilegie os aspectos sociopolíticos para a construção teórico-metodológica proposta.

Ressaltamos que tais núcleos foram construídos para nos auxiliarem com o grande volume de contribuições relevantes e a partir da noção de que não é possível ignorar determinados aspectos quando nos detemos em uma interface, visto que a própria perspectiva discursiva atravessa e é atravessada por diferentes áreas. Assim, a discursividade se configurou como sendo o fio condutor da pesquisa, a partir do qual os núcleos dialógicos foram explicitados e serviram de fonte para construção de referenciais teóricos articulados ao longo da estrutura.

Entretanto, é preciso observar que o conjunto de documentos selecionados para a análise já pode ser compreendido como um núcleo relacionado às políticas educacionais, visto que tais documentos possuem discursos concorrentes e estão inevitavelmente articulados, a partir de um contexto mais amplo de aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Deste modo, não é desejável a leitura de tais documentos desarticulados desse processo, tanto em relação à BNCC que se limita ao Ensino Fundamental quanto com relação à BNCC do Ensino Médio (que participa para a concepção do Novo Ensino Médio, iniciado com a *Reforma do Ensino Médio*[1]) (BATISTA; FREIRE; DELGADO, 2021).

Nesse contexto, alguns elementos são decisivos para a discussão dos impactos que a construção da BNCC possui sobre a BNC-Formação, tendo em vista que tais documentos são constitutivos de uma reforma da Política Nacional de Educação Básica e que há uma vinculação entre os mesmos, pois a partir do momento que se tem uma BNCC aprovada, exige-se uma BNC-Formação que reflita na Formação de Professores os imperativos educacionais postos na BNCC.

Assim, o presente trabalho pretende analisar a trajetória discursiva ocorrida no processo da criação da Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação), a partir dos documentos que foram produzidos para a formação docente, a partir da agenda reformista iniciada com a BNCC.

Os objetivos específicos da pesquisa são: *i)* Identificar os gêneros e tipos discursivos que atravessam a construção dos documentos; *ii)* Apresentar as principais teorias curriculares com as quais os documentos dialogam, relacionando-as com as questões de identidade e diferença *iii)* Identificar as representações acerca da formação

[1] A Reforma do Ensino Médio é o termo usado para designar a Medida Provisória (MP nº 746, de 22/09/2016) realizada pelo então Presidente interino Michel Temer que preconizava que o Novo Ensino Médio seria composto pelos Itinerários Formativos (trazidos pela reforma) e pela Base do Ensino Médio, que ainda seria construída.

docente e do ensino presentes nos documentos oficiais, relacionando-as com os contextos sociopolíticos contemporâneos; *iv)* Analisar, a partir de uma compreensão interdiscursiva, como tais representações operam nos discursos dos documentos em análise.

A organização do trabalho ocorreu da seguinte forma: O capítulo 1 explicitou o processo de interlocução entre as contribuições teórico-metodológicas a partir de uma perspectiva discursiva e apresentou, tanto os elementos desse referencial quanto a construção do *corpus* da pesquisa. Assim, inicialmente deteve-se nos elementos da Análise do Discurso (AD), e, em seguida, explicitou a discursividade enquanto fio condutor da pesquisa, além da construção dos chamados *núcleos dialógicos. Tais núcleos* auxiliaram na dinâmica de seleção e interlocução entre os referenciais.

Posteriormente, delineou os elementos dos gêneros discursivos, de enunciação aforizante e do *corpus* da pesquisa, além disso, debruçou-se sobre a noção de implícitos discursivos relacionando-os ao interdiscurso. Finalmente, descreveu os procedimentos da revisão de literatura, em complementaridade aos *núcleos dialógicos*.

O capítulo 2 apresentou uma síntese dos elementos imbricados nas políticas reformistas, incluindo as dinâmicas transnacionais, as abordagens curriculares e suas relações com as teorias identitárias e com a noção de disciplinaridade. Apresentou os atores participantes dos processos das reformas educacionais, destacando as novas formas de governança em redes, o neoliberalismo, e o descompasso entre as noções de qualidade da educação para os grupos empresariais e os educadores profissionais.

Adicionalmente, resgatou as noções de currículo tradicional, crítico e pós-crítico, apresentando-o no contexto dos deslizamentos entre modernidade e pós-modernidade, com ênfase na crise pelas rupturas dos processos identitários e da noção de disciplina; tanto como conhecimento quanto relacionada ao corpo, inclusive em relação às especificidades da Educação em Ciências, a partir da relação estabelecida entre as disciplinas escolares nos diferentes níveis e da área, construída como campo de pesquisa.

O capítulo 3 apresentou inicialmente os elementos imbricados pela política, a economia e as disputas ideológicas ocorridas tendo como ponto de partida a própria BNCC, por tratar-se de um período conturbado, marcado por polarizações ideológicas e projetos neoconservadores de culpabilização e perseguição docente. Além disso, considerou-se ainda o cenário de transição governamental atípica, tendo em vista o golpe de 2016, com consequências tanto para a docência em si, quanto para o Ensino de Ciências Naturais.

Posteriormente, foi apresentado um histórico da formação docente e as contribuições sobre profissionalização, e das diferenças em relação à profissionalidade, tanto sob a perspectiva da formação, quanto do trabalho docente, que se relaciona estreitamente com o processo de mercadorização e sucateamento da educação que reflete e é refletida tanto nos currículos construídos quanto nas políticas públicas.

Nesse sentido, foram apresentadas as contribuições do *Pedagogical Content Knowledge* (PCK), que pode contribuir com a formação, com as pesquisas da prática e o delineamento de políticas públicas que objetivem construir uma identidade profissional, também para as Ciências Naturais, em que pese os deslizamentos curriculares e epistemológicos de tal referencial. Finalmente, foi apresentada a tecnologia como elemento que transita entre a formação docente e o estabelecimento de políticas públicas educacionais e foi retomado o período entre a BNCC e a BNC-Formação, referindo-se às consequências para a docência e para o Ensino de Ciências.

O capítulo 4 apresentou uma proposta de análise sob perspectivas complementares, marcada pelos antagonismos discursivos entre as instâncias governamentais e as entidades representativas. A primeira etapa estabeleceu blocos de documentos, a partir de características dos gêneros discursivos, na qual realizou-se um comparativo entre os sumários dos documentos produzidos pelas instâncias governamentais e os movimentos de apagamentos, temporários e definitivos, a inclusão de itens sem a devida discussão ou as simples ausências, a segunda etapa se deu com a análise dos documentos produzidos pelas entidades representativas. De forma complementar, apresentou elementos específicos por meio de análise documental, contemplando assim as especificidades de cada um deles.

As considerações finais apresentaram brevemente as primeiras sínteses em consequência das convergências teóricas, a partir da articulação dos núcleos dialógicos, e, em seguida, foram apresentadas as sínteses específicas referentes à profissionalização docente, às dinâmicas discursivas e às tendências curriculares.

1 - Caminhos para uma interlocução teórico-metodológica de uma análise discursiva

Para iniciar uma discussão teórico-metodológica que de fato articule as temáticas abordadas de maneira relevante, destacamos inicialmente as questões que perpassam o surgimento da pesquisa no que tange à escolha do referencial da Análise do Discurso.

Entendemos como importante situar o leitor em relação ao desenvolvimento do referencial, considerando: *i*) a construção da linguagem a partir de uma nova perspectiva, na qual Bakhtin possui relevância histórica e também teórica, uma vez que alguns elementos abordados por Maingueneau se baseiam em obras do autor ; *ii*) sua relevância e adequação, além da descrição do processo de construção dos *núcleos dialógicos*, a partir de produções discursivas; *iii*) os elementos que caracterizam as noções de gênero discursivo, interdiscursividade e a noção dos implícitos no discurso desde a perspectiva de Ducrot e Maingueneau, bem como as áreas de conhecimento que juntas afetam a Análise do Discurso, além da descrição do processo inicial de busca de fontes.

Considerando importante destacar a discursividade como fio condutor da pesquisa, serão realizadas as articulações a partir das possíveis aproximações entre a AD de MAINGUENEAU, e as contribuições de DUCROT, bem como a aproximação existente com outras temáticas a serem abordadas no trabalho. Para tal, destacamos: o campo de currículo e as questões das identidades, e questões relativas, tanto ao desenvolvimento de teorias como abordagens específicas, quanto no estabelecimento das políticas curriculares e análise discursiva dos documentos oficiais.

Devido ao volume de contribuições teóricas, foram propostos *núcleos dialógicos* de conhecimentos, onde ocorreram as articulações internas entre os autores do mesmo *núcleo* e também uma dinâmica entre os *núcleos*, iniciando assim os dois primeiros *núcleos* com contribuições discursivas, e desenvolvidos, ora a partir de questionamentos orientados para o interesse da pesquisa, ora por sínteses das relações estabelecidas no núcleo.

A partir das contribuições de teóricos que trabalham com a perspectiva discursiva como BALL, BARRETO, LOPES, MACEDO e SILVA foram delineadas as primeiras temáticas encontradas para o desenvolvimento dos *núcleos dialógicos*. Posteriormente foram agregadas outras contribuições, a partir de questionamentos e sínteses das interfaces com a Educação em Ciência e Tecnologia e, por último, proposto que o terceiro

núcleo dialógico servisse como interface entre os dois primeiros. Tais sequências serão explicitadas por esquemas para cada um dos *núcleos dialógicos* construídos.

Outro elemento importante foi o desenvolvimento teórico de critérios e considerações sobre o estabelecimento de unidades tópicas para a análise, bem como a centralidade do interdiscurso, e as noções dos pressupostos e subentendidos, como tipos de implícitos considerados na construção do *córpus* da pesquisa.

Além disso, destaca-se a descrição dos procedimentos realizados para seleção das fontes, a partir das temáticas adotadas, abrangendo toda a complexidade das temáticas envolvidas: a área de conhecimento na qual se desenvolve a pesquisa e as recentes alterações realizadas no que tange aos processos de produtividade e distribuições do conhecimento acadêmico, apresentado ao final do capítulo

Assim, considerando a análise discursiva como coerente e desejável para dialogar com tais referenciais, torna-se pertinente a apresentação dos elementos básicos para uma compreensão tanto da noção de discurso quanto da análise discursiva enquanto referencial teórico-metodológico.

1.1 - A análise do discurso (AD) e seus atravessamentos: a discursividade como fio condutor da pesquisa

Considerando um referencial teórico-metodológico que dê suporte para as análises, torna-se natural destacar do que se trata, e ao que se propõe. Como o próprio nome diz, a Análise do Discurso (AD) trata do discurso, que etimologicamente tem em si a ideia de curso, percurso, movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem na qual procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, constitutivo do homem e da sua história, reconhecendo a capacidade do homem de significar e significar-se (ORLANDI, 2013).

Análise do Discurso é o nome dado a uma variedade enorme de enfoques no estudo de textos e quaisquer outros elementos que possuam significado em determinado contexto, a partir de diferentes tradições históricas e diversos tratamentos em diferentes disciplinas. Contudo há em comum a todos os enfoques algumas características partilhadas: "(...) uma rejeição da noção realista de que a linguagem é simplesmente um meio neutro de refletir, ou de descrever o mundo, e uma convicção da importância central do discurso na construção da vida" (GIL, 2015, p. 244).

Historicamente, o termo "análise do discurso" foi introduzido em 1952 pelo linguista Zellig S. Harris, em um artigo com o mesmo nome; porém, como o mesmo

trabalhava com um a perspectiva estruturalista, empregava a noção de análise como correlata a uma decomposição que considerava relacionar regularidades textuais, sobretudo de elementos como pronomes e grupos de palavras, identificando-as com fenômenos sociais. Sendo assim, tal contribuição se afasta das problemáticas atuais da análise do discurso, que, entre outras coisas, recusa a própria oposição entre elementos interiores e exteriores aos textos. Tais problemáticas surgiram nos anos de 1960, principalmente nos Estados Unidos, na França e na Inglaterra (MAINGUENEAU, 2015).

Isso implica que a AD possui uma base epistemológica distinta da de outras metodologias, cujas características-chave podem ser agrupadas em alguns pontos: 1) Uma postura crítica em relação ao conhecimento dado, naturalizado e não discutido e um ceticismo em relação à visão de que nossas observações do mundo nos revelam sua natureza autêntica; 2) O reconhecimento de que a forma como compreendemos o mundo são histórica e culturalmente específicas e relativas e que os conhecimentos são socialmente construídos pelos processos sociais; 3) O compromisso de investigar as maneiras como os conhecimentos – a construção social de pessoas, fenômenos ou problemas – estão ligadas a ações/práticas (GILL, 2015).

Assumir tais ideias implica que os limites da análise (o que se vai analisar e como) dependem necessariamente não apenas do texto ou elementos em si, mas também do contexto em que o analista atua e vive, pois o mesmo faz escolhas ao longo do processo de análise gerando assim uma ruptura em relação a outros referenciais ou métodos de análise que pressupõem a existência de uma verdade "por trás" do texto.

O que se deu com a AD foi um processo de hibridização com contribuições de variadas áreas distintas localmente, como abordagens etnográficas que se aproximavam da antropologia e de teorias ditas sociológicas, até aportes pós-estruturalistas, muito comuns na política e nos Estudos Culturais, particularmente os estudos sobre o gênero sexual (GILL, 2015; MAINGUENEAU, 2015). Assim, a tarefa de um analista do discurso é nada confortável, pois implica esforçar-se para que não ocorram os reducionismos nas análises, seja no aspecto linguístico, seja no aspecto de considerar o discurso como inteiramente absorvida por realidades sociais ou psicológicas.

Uma conclusão epistemológica é a de que a AD "não pode ser usada para tratar das mesmas questões tratadas por enfoques tradicionais, mas sugere, ao invés, novas questões, ou novas maneiras de reformular as antigas" (GILL, 2015, p. 245), logo, entendemos que a AD esclarece questões meramente discursivas, mas também responde a problemas sociais e questiona outros campos do saber, precisamente no que consiste

este trabalho.

Embora já tenhamos apresentado o campo da AD, como construído a partir de hibridações, consideramos relevante resgatar alguns elementos básicos sobre linguagem e comunicação a partir da perspectiva de Bakhtin, tendo em vista sua contribuição histórica para o campo e também sua relevância teórica, uma vez que alguns elementos da teoria de Maingueneau se ancoram nas mesmas.

Para pensarmos a noção de sentido e de contexto é importante apresentar a noção de enunciado e sua relação com a comunicação, que até o século XIX possuía sua função relegada ao segundo plano, visto que uma função dita expressiva ocupava o primeiro plano. Isto é, resumia-se à necessidade de o locutor expressar seu universo individual; a essência da língua resumida à criatividade e intencionalidade de cada indivíduo.

Uma aproximação a que nos propomos é a discussão com relação ao enunciado enquanto uma unidade de comunicação verbal, na qual ocorreram pressuposições sobre as funções comunicativas da linguagem. Assim, ao considerar por exemplo, uma linguagem construída a partir do ponto de vista do locutor, como se o mesmo estivesse *sozinho*, ou no máximo, quando se considerasse o outro, o fizesse de forma limitada, como um receptor passivo que se limita a compreender o outro (BAKHTIN, 1997).

Nessa concepção, a própria função comunicacional da língua seria acessória, não tocando sua essência, o que resulta na noção que vários estudiosos da linguística concebiam. Em suma, a comunicação verbal a partir de um sistema representativo por meio de um esquema dos processos *ativos* da fala do locutor e dos processos *passivos* de compreensão da fala do ouvinte (ou receptor) o que, segundo o autor, não corresponde ao todo real da comunicação.

A comunicação compreende uma atitude *responsiva ativa* por parte do ouvinte que recebe e compreende a significação sobre o discurso: ele concorda ou discorda (ainda que parcialmente), completa, adapta, etc... Tal atitude está em elaboração constante desde o início do discurso (BAKHTIN, 1997).

A partir da noção de *compreensão responsiva ativa*, o autor destaca que a compreensão passiva dos esquemas propostos é apenas o elemento abstrato do fato real que é o todo constituído pela compreensão responsiva ativa, que nada mais é do que a fase inicial para uma resposta (seja ela qual for). Resulta que essa abstração científica do fenômeno acaba por minimizar extremamente o papel ativo do outro no processo da comunicação verbal.

Assim, ressalta-se a complexidade das relações entre sentido e contexto, sendo,

portanto, essencial perceber que do mesmo modo que o ouvinte (ou receptor) não é passivo, não é possível considerar que cada enunciado possua um sentido estável, que lhe foi conferido pelo locutor e que seria decifrado pelo receptor, estando assim, o sentido inscrito *no* enunciado, sendo o contexto um elemento periférico, auxiliar. Essa interpretação se afasta da reflexão contemporânea sobre a linguagem, com a qual nos alinhamos.

Assim, como não há a suposta passividade do outro no processo comunicacional, o contexto também não se encontra simplesmente *ao redor* de um enunciado que conteria um sentido, o contexto atua diretamente na construção de sentidos, como nos ajuda a compreender a imagem a seguir:



(ADÃO. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 14 ago. 2010. Folhinha, p. 8.)

Figura 1 – Exemplo sobre o sentido de um enunciado.
Fonte: Folha de São Paulo, 2010.

A partir da imagem é possível perceber que o enunciado, que se refere a um cão ter ou não problemas de comportamento engloba ambos os cenários, contudo a construção de sentidos sobre o que se configura um problema de comportamento, é feita a partir dos elementos contextuais, elementos esses determinantes e que não podem ser considerados periféricos ou acessórios, como a caracterização dos personagens, por exemplo.

Assim, a (re)construção de sentidos de um enunciado se dá pelo outro, de forma ativa, a partir dos elementos indicados no enunciado, mas não há garantias de que essa construção necessariamente coincida com as representações do enunciador:

> O ponto é que, fora de contexto, não podemos falar realmente do sentido de um enunciado, mas, na melhor das hipóteses, de coerções para que um sentido seja atribuído à sequência verbal proferida em uma situação particular (MAINGUENEAU, 2001, p. 20).

A partir dos elementos acima destacados, podemos perceber que todo discurso é sempre contextualizado, assim, desde os mais singelos detalhes de um texto (gênero, estrutura, figuras de linguagem, marcas linguísticas) bem como seu entorno histórico,

social, político, econômico, institucional, dentre outros, nos revelam elementos que contribuem para as construções de sentidos.

Da mesma forma como é diverso e mutável o campo da AD, ocorre também com a própria noção de discurso, que apresenta dois empregos possíveis: como substantivo não contável (“isto deriva do discurso”, “o discurso estrutura nossas crenças”); e como substantivo contável que pode referir acontecimentos de fala (“cada discurso é particular”, “os discursos se inscrevem em contextos”...) ou conjuntos textuais mais ou menos vastos (“os discursos que atravessam uma sociedade”, “os discursos da publicidade”).

O termo Discurso pode designar qualquer uso restrito da língua (“ o presidente fez um discurso”; “tudo isso é só discurso”), pode igualmente designar o uso que possui com certa ambiguidade pois pode designar tanto o sistema que permite produzir um conjunto de textos, quanto o próprio texto produzido: “o discurso comunista” é tanto o conjunto de textos produzidos por comunistas, quanto o sistema que permite produzir esses textos e outros ainda, igualmente qualificados como comunistas (MAINGUENEAU, 2001).

Tal polivalência permite que “discurso” funcione, ao mesmo tempo, como referindo objetos empíricos (“há discursos”) e como algo que transcende todo ato de comunicação particular (“o homem é submetido ao discurso”) (Maingueneau, 2015, p. 23), o que facilita um duplo uso e apropriação por teorias de ordem filosófica e por pesquisas empíricas sobre o funcionamento dos textos.

Nesse sentido, não há uma definição única, mas uma série de características essenciais ou ideias-força associadas ao que se pensa como discurso, como: o discurso é uma organização além da frase, as quais mobiliza estruturas de outras ordens e obedecem regras de organização, que operam em 2 níveis: as regras que governam os gêneros do discurso em consonância com um grupo social determinado (consulta médica, *talk-show*, romance, tese, etc...) e as regras transversais aos gêneros, que governam um relato, um diálogo, uma argumentação (MAINGUENEAU, 2001, 2015).

Outra característica a ser destacada é a de que o discurso é interativo – a manifestação mais evidente dessa interatividade é a troca oral, quando os interlocutores coordenam suas enunciações em função do outro e percebendo também o efeito de suas enunciações sobre o outro. (MAINGUENEAU, 2001, 2015). No caso dos documentos oficiais, as dinâmicas ocorridas entre os autores (formações de conselhos mistos e indicações) e os grupos interessados em determinado assunto, são exemplos dessa interatividade.

A própria forma de escolha de representantes de instituições a serem enviados para o diálogo, e a ocorrência de reuniões ou mesmo as consultas públicas supõem interação entre os discursos dos presentes. Entretanto, nos documentos oficiais tais discursos podem se materializar por reforços, interdições ou mesmo a presença de contradições em um mesmo documento. Uma das características mais evidentes é o fato de que o discurso é assumido no bojo de um interdiscurso**,** isto é, o sentido é construído a partir da relação com outros discursos anteriores e posteriores.

No caso dos documentos oficiais é importante destacar a prática da referenciação para dar legitimidade, seja para contrapor-se ou mesmo reforçar uma imposição de regulamentação, considerando mais ou menos os diálogos implícitos, utilizando-os como argumentos de autoridade para evitar questionamentos ou conflitos.

Assim, é possível identificar também uma articulação ou associação íntima de três dimensões distintas nos estudos da AD:

> Quem se considera filiado à problemática discursiva associa intimamente língua, atividade comunicacional e conhecimento (os diversos tipos de saberes, individuais e coletivos, mobilizados na construção do sentido dos enunciados). (MAINGUENEAU, 2015, p. 30).

Situando tais elementos, é importante ressaltar que existem, entre os analistas do discurso (que se diferenciam dos que estudam a teoria do discurso[2]), duas populações com objetivos distintos. Uma parte considera a AD como ferramenta no universo dos "métodos qualitativos" e que trabalham no interior de quadros teóricos definidos para a disciplina. Tais pesquisadores apreendem o discurso como o que lhes dá pistas que permitem acessar as "realidades" fora da linguagem.

Outra parcela de pesquisadores, com a qual nos identificamos, se interessa pela forma como a ordem social é construída por meio da comunicação, se esforçando para manter um equilíbrio entre o funcionamento do discurso e a compreensão de fenômenos de ordem sócio-histórica ou psicológica.

Entendemos que a enorme complexidade e hibridização de um referencial como a AD nos coloca o desafio de apresentar não apenas as contribuições daqueles autores que sustentam uma teoria que possua traços metodológicos mais facilmente identificáveis nas análises, mas também delinear de forma clara, ainda que concisa, as possíveis articulações com outros autores nas interfaces do trabalho.

[2]Há uma diferenciação para a Teoria do Discurso que se apresenta mais como uma orientação filosófica e agrupa projetos intelectuais que agrupam de variadas maneiras preocupações advindas do pós-estruturalismo, dos "cultural studies" e do construtivismo e questionando os pressupostos das ciências humanas e sociais, como a subjetividade, o sentido, o poder, dentre outros (MAINGUENEAU, 2015).

Pensando os *núcleos dialógicos* que estabelecemos para a pesquisa a fim de perceber os diálogos e possibilidades de construirmos sínteses para colaborar com nossa análise e considerações, apresentamos a discursividade como ponto de convergências dos *núcleos dialógicos* estabelecidos, pois trata-se de destacar os referenciais, tanto teórico-metodológicos quanto puramente teóricos, que adotam a perspectiva discursiva, justificando e endossando a escolha feita, de propor a discursividade como fio condutor.

Uma primeira aproximação a que nos propomos se refere às contribuições de Ducrot (1987) ao se posicionar em uma perspectiva que considera a relação sobre o que há no sentido de um enunciado (o que é dito) que diz respeito à aparição desse enunciado (o seu "dizer") e para tal, se filia a uma compreensão de mergulhar a teoria dos atos de linguagem em uma concepção polifônica da enunciação. Assim, "o sentido de um enunciado descreve a enunciação como uma espécie de diálogo cristalizado, em que várias vozes se entrechocam" (DUCROT, 1987, p. 9), a qual relacionamos com a noção de interdiscurso, como pré-requisito para o estabelecimento de algum sentido de um discurso (MAINGUENEAU, 2008).

Ducrot parte de uma noção intuitiva de que há pelo menos uma *descrição semântica* para uma língua específica, que não ignore os contextos ou tente simulá-los ficticiamente, mas que considere as possíveis situações de ocorrências como *descrições semânticas* disponíveis em um determinado contexto, para então atribuir um sentido linguístico inicial. Posteriormente, à tal sentido se agrega um componente retórico, ligado ao contexto, no qual mobilizamos as circunstâncias de enunciação, para explicar o sentido de uma ocorrência particular, desde que o componente linguístico possua regras, a serem combinadas de maneira mais ou menos previsíveis.

A partir disso, o autor propõe que existem, no discurso, componentes associados a uma descrição semântica e componentes retóricos aos quais o autor associa, respectivamente, à identificação dos pressupostos e subentendidos; considerando para isso uma semântica sintagmática, isto é, que considere as relações de interdependência no interior de uma língua e das condições de enunciação (DUCROT, 1987)

Ao distinguir pressupostos (atos de língua) de subentendidos (atos de fala), o autor se direciona para uma inevitável consequência relacionada à responsabilidade assumida pelos elementos postos, pressupostos e subentendidos e à subjetividade:

> Quando se tenta definir a pressuposição, que conforme procuramos mostrar, não responde a nenhuma necessidade lógica, é-se levado a considerar que ela possibilita aprisionar o ouvinte em um universo intelectual que ele não escolheu, mas que lhe é apresentado como coextensivo ao próprio diálogo. (...) Se o pressuposto (...) inscreve-se na própria língua, independentemente das

> utilizações que dela podem ser feitas, apresenta-se, fundamentalmente, como o lugar do debate e da confrontação das subjetividades (DUCROT, 1987, p. 30).

Dessa forma, tendo em vista que os documentos possuem autorias coletivas, nas quais podemos identificar, pelo menos a princípio, tal confrontação, julgamos como pertinentes e relevantes para análise de alguns dos documentos considerados a perspectiva proposta por Ducrot.

Uma primeira tentativa de delinear as temáticas envolvidas no trabalho aponta para uma interseção entre os conhecimentos sobre políticas públicas educacionais, teorias curriculares e a formação de professores, tendo em vista que se trata de uma análise de documentos oficiais curriculares específicos, que são, em determinado aspecto, a materialização das políticas, e que balizam aspectos curriculares da formação docente.

Sendo assim, estabelecemos algumas aproximações a partir de compreensões discursivas das temáticas. Tal escolha se baseia na necessidade de construir elementos que nos possibilitem perceber as coerências e convergências entre os referenciais teóricos e metodológicos adotados no trabalho, sendo a discursividade o elemento comum, muito embora ocorram os chamados deslizamentos teóricos, conforme apontado por Lopes e Macedo (2011) ao discorrerem sobre as contribuições de Ball para as políticas curriculares.

Um dos pontos se refere a uma abordagem investigativa por parte de Ball para com as comunidades disciplinares, considerando-as para além de puramente epistemológicas, mas como produtos políticos de lutas por poder entre grupos sociais com interesses diversos, competindo por recursos e status. Além disso, a própria autonomia das escolas na seleção e organização do conhecimento, trazendo a compreensão de que tanto a mudança quanto a estabilização curricular figuram como elementos para além do controle estatal (LOPES e MACEDO, 2011).

Tais noções nos permitem reconhecer que a importância da análise dos documentos oficiais sobre a formação docente não exclui as diferentes e diversas apropriações discursivas possíveis, realizadas por cada instituição e indivíduo envolvido nesse processo, bem como as condições históricas, econômicas, políticas e sociais que contribuem para a construção das práticas.

As autoras ressaltam ainda um deslizamento de aporte teórico nas obras de BALL entre uma abordagem crítica mais centrada nas discussões sobre mercado, ideologia, a classe social e certa inevitabilidade de ações globais, e uma outra abordagem com o

acréscimo de aportes pós-estruturais e pós-coloniais. Sobre os quais as autoras se posicionam:

> Defendemos, com o apoio de Ball (2001), que a tentativa de produzir consensos em torno de um currículo nacional tem relação com um projeto econômico global, capaz de produzir discursos que se capilarizam socialmente. Tal projeto, entretanto, só consegue se institucionalizar pela negociação com outras demandas, não necessariamente sintonizadas com interesses econômicos desse mesmo projeto. (LOPES e MACEDO, 2011, p. 253).

As políticas públicas de currículo nacional e de avaliação, em diferentes países, possuem traços de homogeneidade, indicando a circularidade de discursos, de forma que os documentos apresentam discursos híbridos, e acabam sendo, em certa medida, articuladores entre macro e micropolíticas, possuindo relevância considerável já que se apresentam como um tipo de "currículo escrito", sendo importante o que pontua Lopes (2002, p. 387): "ainda que se considere que muitos professores nas escolas lerão o texto com desinteresse ou descrédito (...) não entendo ser possível pensar na força de um cotidiano escolar que se constrói a despeito das orientações oficiais".

Nesse aspecto, vale ressaltar outra característica dos documentos oficiais, que são também políticos, que converge para uma caracterização de construção discursiva, como pode ser visto a seguir:

> O fato de os textos serem produzidos em meio a negociações e acordos entre posições, por vezes contraditórias, redunda em uma bricolagem textual que torna o controle difuso... Assim, abrem-se espaços de ação, na medida em que o lugar em que as políticas são codificadas é também ele instável e ambíguo (LOPES E MACEDO, 2011, p. 258).

Para além disso, considerando que os documentos resultam das dinâmicas acima descritas, de negociações de sentidos, que são práticas sociais e também políticas, destacam outra característica da construção discursiva que é a impossibilidade de controle total de sentidos:

> A impossibilidade do controle de sentidos reside nas próprias características do texto, cuja função de controle é dependente de uma interação com o leitor que só pode ser conseguida em detrimento do próprio controle. Um texto não lido é incapaz de controlar e um texto só é lido por um leitor que interage, interfere no próprio texto e compartilha sentidos com ele (LOPES e MACEDO, 2011, p. 258).

Particularmente no que se refere aos documentos oficiais referentes à formação de professores, assumimos o que sinaliza Barreto (2011), ao alertar sobre a configuração de documentos oficiais alimentados por pelo menos três outros discursos, advindos de grupos que possuem interesses em disputas: 1)discursos de organismos internacionais sobre a educação, sobretudo no que se refere aos países periféricos; 2) a apropriação, pelo

MEC e grupos deliberativos, dos discursos de tais organismos, materializada nas políticas educacionais, sobretudo na formação de professores e 3) posições das organizações e associações científicas e sindicais, sobre a formação.

Destacamos ainda uma compreensão de trabalho pedagógico que o considera enquanto movimento dialético entre o individual e o coletivo, entre:

> o que os professores concebem seu projeto pedagógico individual e o que a escola, comunidade articulada, estabeleceu em seu projeto pedagógico institucional em consonância com o contexto histórico, social, político, econômico." (FERREIRA, 2018, p. 594).

Além disso, destaca-se ainda que o discurso da falta se associa ao discurso da substituição tecnológica na formação, ao se considerar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como ferramentas puramente técnicas, a despeito das especificidades escolares. Tais discurso assumem centralidade, visto que a formação de professores figura como alvo prioritário, dentro das propostas de reformas das políticas educacionais, nas quais a noção de competência assume papel central, uma vez que, seriam elas, as responsáveis por suprirem as *faltas* identificadas (BARRETO, 2011).

Outro caminho possível para o diálogo se dá articulando-se tanto as noções de teoria curricular proposta por Silva (2011) com a noção de discurso; quanto à uma proposta de olhar para os documentos oficiais simultaneamente enquanto texto e discurso. Na direção de nos situarmos em uma perspectiva curricular pós-crítica, ressaltamos a imbricação realizada no campo das Teorias Curriculares, baseada na própria noção de teoria e o estabelecimento de sua relação com a realidade:

> Em geral está implícita na noção de teoria, a suposição de que a teoria "descobre" o "real". De uma forma ou de outra, a noção envolvida é sempre representacional, especular, mimética: a teoria representa, reflete, espelha a realidade. A teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que- cronologicamente, ontologicamente – a precede. Assim (...) uma teoria do currículo começaria por supor que existe, "lá fora", esperando para ser descoberta, descrita e explicita, uma coisa chamada "currículo". O currículo seria um objeto que precederia a teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo, explicá-lo (SILVA, 2011, p.1).

O autor explicita que, de uma perspectiva pós-estruturalista (que destaca o envolvimento, os impactos e as consequências das descrições linguísticas da "realidade"), a teoria não se limitaria a descrever ou explicar a realidade, mas ao tentar explicá-la, o ser humano age sobre ela, teorizando-a. Logo, o próprio currículo é, em si mesmo, uma criação humana: há pouca ou nenhuma diferença entre um projeto de currículo pensado por alguém, em algum momento histórico e o que é perseguido enquanto idealizado, entre o que o currículo "é" e entre o que "ele deveria ser". Assim, a ideia de teoria se

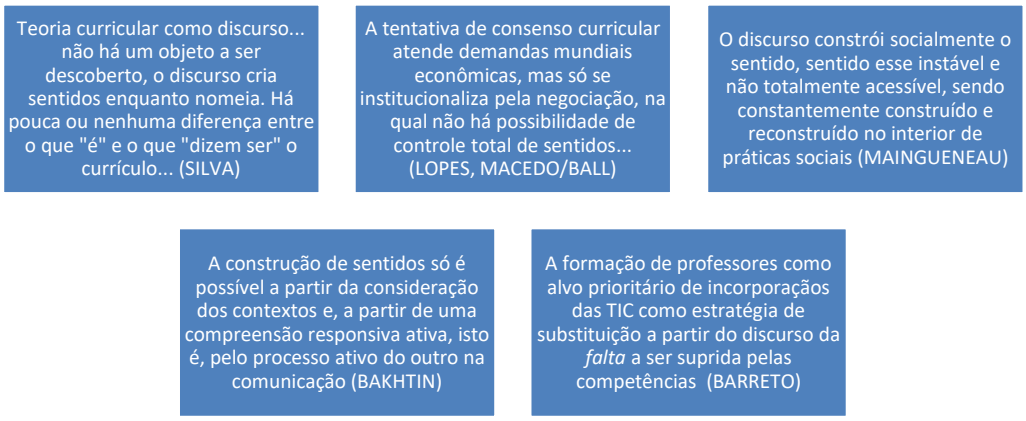
retroalimenta, pois, concebe um ideal de currículo a partir de uma visão de mundo e, propaga-se tal ideal ao ponto de tornar-se o que "se espera" da realidade na "própria realidade", que se persegue a partir de ações que resultam em uma realidade que cada vez se aproxima mais da noção idealizada (SILVA, 2011).

Essa noção de discurso trazida por Silva se alinha à trazida por Maingueneau, na medida em que o autor considera o discurso com algumas características essenciais, capazes de mobilizar ações e sentidos dentre as quais destacamos: *i*) o discurso como forma de ação, que busca modificar algo, nesse caso em particular, a produção dos documentos oficiais, como elementos das políticas públicas curriculares, que pretendem conformar crenças e práticas descritas como consensuais, e *ii*) o fato de que o discurso constrói socialmente o sentido, sendo esse sentido instável e não diretamente acessível, "sendo continuamente construído e reconstruído no interior de práticas sociais determinadas" (MAINGUENEAU, 2015, p. 28).

Incluídas em tais práticas, aquelas associadas aos processos para produção dos documentos como: a composição de conselhos, a inclusão de determinados grupos e instituições na discussão, a consulta aos dados de relatórios de acompanhamento, a filiação a metas de organizações internacionais, dentre outras.

Em síntese, percebemos que a perspectiva discursiva possui atravessamentos tanto de ordem teórico-metodológica, quanto de ordem puramente teórica. Sendo assim, propomos elementos-chave defendidos pelos autores com os quais estabelecemos as articulações possíveis, tanto para estabelecermos elementos que nos auxiliem diretamente em nossa análise quanto a construir os núcleos dialógicos, a partir dos quais articularemos os conhecimentos no estabelecimento de possíveis interfaces a serem apresentadas ao longo do desenvolvimento teórico da tese:

Figura 2 - Contribuições dos autores em uma perspectiva discursiva.



Fonte: Elaborado pela autora.

Assumimos assim, que os autores apresentados se dividem em dois blocos: um teórico-metodológico, como é o caso das contribuições de Maingueneau e Ducrot, e outro bloco, de cunho mais teórico, acessado a partir das produções das comunidades das áreas e disciplinas, por seus próprios consensos discursivos nas interfaces relacionadas à especificidade dos documentos a serem analisados.

Assim, a dinâmica realizada no delineamento de temáticas de possíveis núcleos dialógicos, foi um movimento de idas e vindas de sínteses teórico-metodológicas, nas quais há uma rede de autores incorporados, e suas contribuições, igualmente importantes, a serem articuladas na análise. A figura a seguir é um exemplo dessa dinâmica.

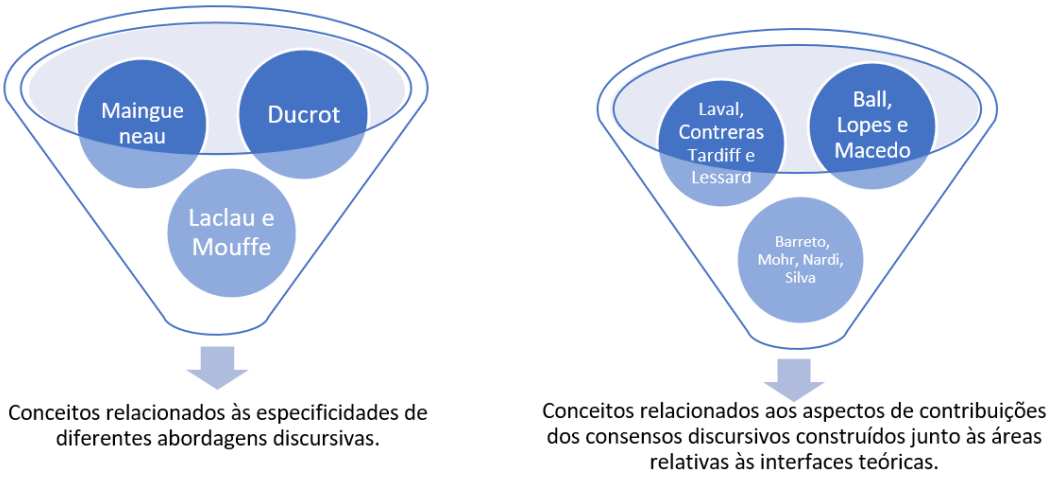


Figura 3 – Dinâmica de contribuições
Fonte: Elaborada pela autora.

A partir dessa dinâmica teórico-metodológica, foram destacadas as temáticas iniciais, a partir da produção de alguns autores de perspectiva discursiva, cujas contribuições podem ser vistas na figura 2, e, a partir de suas produções, foram delineadas as primeiras temáticas, como pode ser visto a seguir:

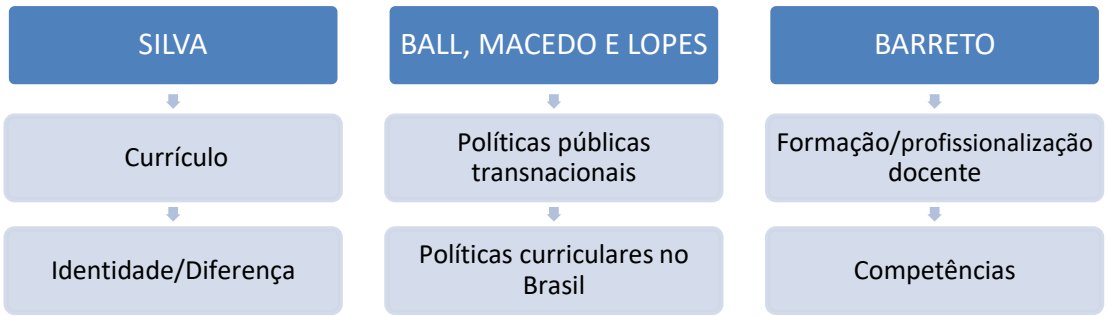


Figura 4 - Autores e as temáticas iniciais.
Fonte: Elaborado pela autora.

Pensando em explicitar as relações entre as contribuições dos autores e sendo as

temáticas iniciais bastante amplas, optou-se por organizar as contribuições em núcleos dialógicos, isto é, agrupar contribuições que estabeleçam alguma conexão teórica entre si no mesmo núcleo, contudo, tensionando outros conhecimentos nas interfaces entre os núcleos, a partir de sínteses ou ainda questionamentos orientadores, que ocupavam lugar de relevância para delinear algumas sínteses teóricas iniciais, dando suporte para realizar as análises.

Consideramos iniciar o primeiro núcleo a partir das relações estabelecidas entre as políticas públicas curriculares, a partir do bloco das temáticas delineadas pelas contribuições de BALL, LOPES e MACEDO.

Após algumas leituras iniciais, outros autores ganharam destaque por estarem relacionados às temáticas iniciais, sobretudo ao processo de reforma educacional iniciada com a BNCC, o que despertou um processo de busca por referências a partir de algumas questões que foram levantadas, ao longo da pesquisa (as questões 1, 2 e 3 da figura 5) e agregados, paulatinamente, outros autores, como pode ser visto a seguir:

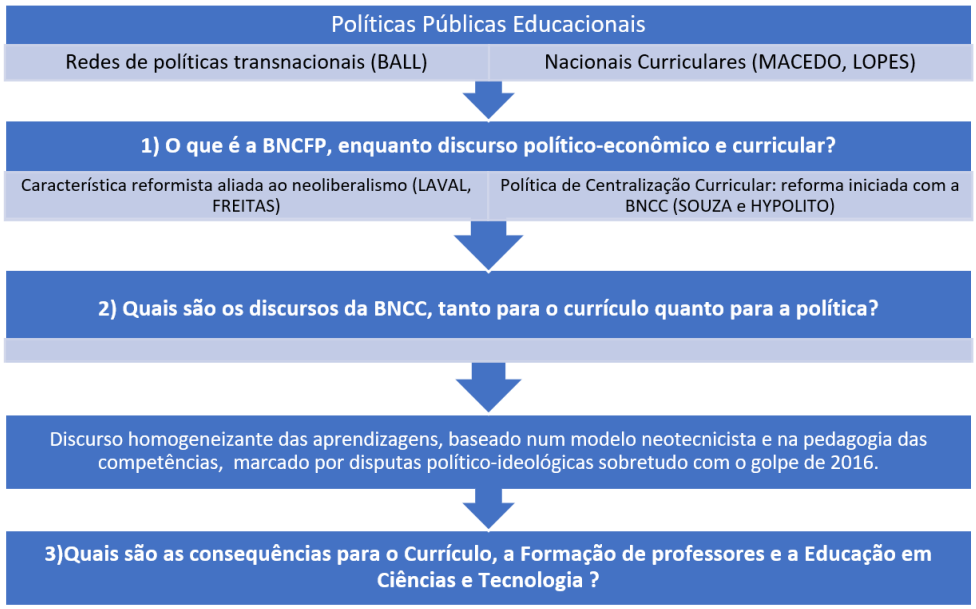


Figura 5 – Núcleo dialógico 1
Fonte: Elaboração da autora.

A partir dos autores agregados ao longo da pesquisa e da última questão levantada, que articula o Currículo, a Formação de professores e a Educação em Ciências, houve a retomada dos outros autores adotados em uma perspectiva discursiva, presentes na figura 6, a saber: SILVA, que possui contribuições teóricas sobre o currículo, campo do conhecimento que articula diferentes perspectivas.

Além das perspectivas político-econômica desenvolvidas no núcleo um, há uma

dimensão social e de construção de identidades, a partir das subjetividades; assim, foi preciso buscar elementos para realizar as sínteses que articulassem o currículo como produto e produtor de identidades, em relação com as perspectivas de currículo existentes historicamente, tendo destaque o processo histórico da crise entre modernidade e pós-modernidade e também a própria dimensão de organização disciplinar do currículo.

Ressaltando que a noção de crise não é exatamente evolutiva, mas representa um momento de rupturas, as questões relativas à disciplinaridade (ou mesmo *inter* ou *trans*, enquanto propostas de rupturas) possuem forte relação com a Educação científico-tecnológica, uma vez que a os conhecimentos escolares possuem organização distintas nos diferentes níveis de Ensino e fortes elementos condicionantes, tanto organizacionais quanto relacionados aos mitos e crenças. Assim, o segundo núcleo foi organizado da seguinte forma:

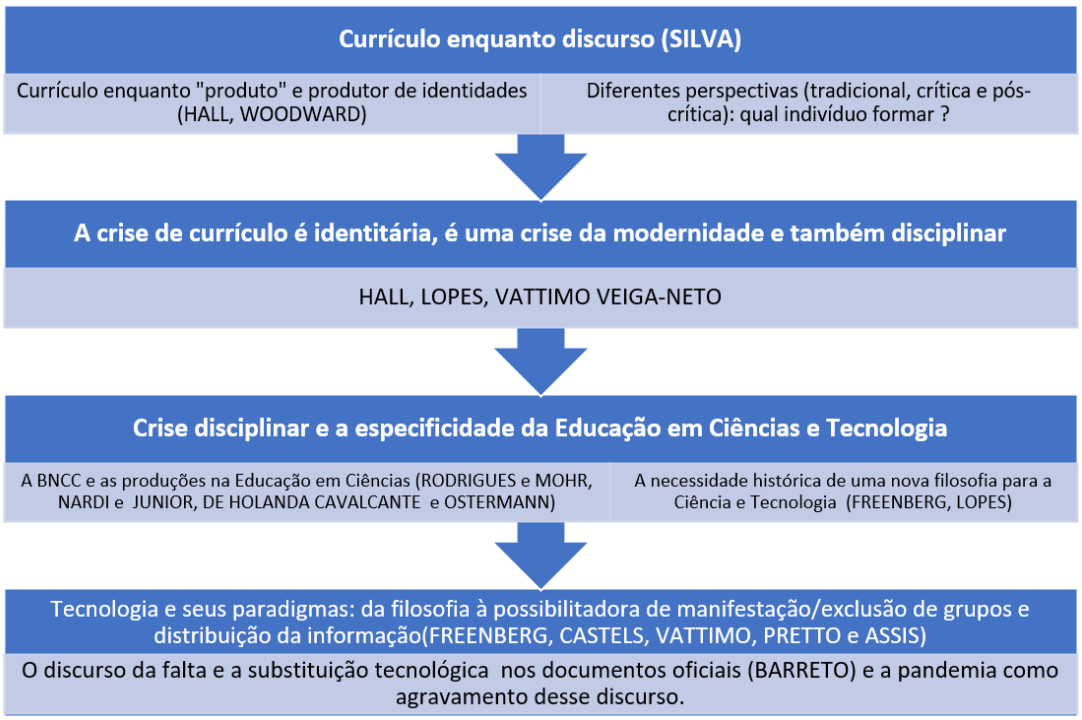


Figura 6 – Núcleo dialógico 2
Fonte: Elaborada pela autora

Após as contribuições dos dois primeiros núcleos, e a partir do trabalho de BARRETO, ao considerar a tecnologia enquanto elemento importante nos discursos dos documentos oficiais sobre a formação de professores, emergiu um novo ponto de partida de pesquisa, para um outro núcleo dialógico, no qual se mostrou como fundamental compreender as características da formação de professores enquanto campo que articula tanto as contribuições de teorias curriculares permeadas por elementos políticos econômicos (a formação enquanto implementação de políticas), quanto os aspectos

relativos à profissionalidade e ao trabalho docente, a partir das contribuições de teóricos clássicos do campo, bem como um histórico que possa delinear suas principais características.

Nesse aspecto, sendo o trabalho a análise da BNC-Formação relativa à formação inicial e continuada de professores, foi importante considerar as especificidades da Educação em Ciências nesse processo de estabelecimento de políticas como a BNCC, como podemos destacar a seguir:

> Mesmo que tenha ocorrido uma tentativa de inclusão de objetos de conhecimentos ligados às Geociências, Física e Química desde os Anos Iniciais, a fragmentação de conteúdos ainda persiste e foi aprofundada(...) a ênfase no desenvolvimento de competências ligadas à resolução de problemas do cotidiano limita o aprendizado de questões ligadas a aspectos históricos, filosóficos e sociológicos da Ciência, assim como impede que o conhecimento seja objeto de experiências e reflexões críticas (RODRIGUES, PEREIRA e MOHR, 2021. p. 3).

Além disso, ressaltamos a necessidade de apresentar brevemente alguns teóricos específicos da formação de professores e também as considerações, visto que tal campo é multidisciplinar e se articulará, ora com as temáticas presentes no núcleo dialógico um, ora com as temáticas presentes no núcleo dialógico dois. A seguir, são explicitados os elementos do núcleo dialógico três.



Figura 7 – Núcleo dialógico 3
Fonte: Elaborado pela autora.

Ressaltamos que essa breve exposição dos núcleos dialógicos com temáticas, questões norteadoras, sínteses e autores tem por objetivo explicitar o caminho metodológico para a construção dos núcleos, como instrumento auxiliar ao longo da

escrita, buscando priorizar a partida de autores que possuem alinhamento à perspectiva discursiva e minimizar o impacto do grande volume de contribuições teórico-metodológicas.

Nesse sentido, e buscando dar continuidade ao capítulo, o tópico a seguir apresenta elementos centrados no estabelecimento de alguns elementos iniciais da teoria de Maingueneau, como a noção de gênero discursivo e a interdiscursividade.

1.2 - Gênero, enunciação aforizante e o estabelecimento de um *córpus*

Considerando a AD, já citada anteriormente, cabe ressaltar que embora o objetivo dessa análise não seja uma categorização por si só, o universo do discurso nunca se apresenta como imune a categorizações:

> Ele é categorizado pelos usuários comuns que, para produzir enunciados, no papel de destinatários ou de testemunhas, estão constantemente em vias de identificar as atividades verbais nas quais estão implicados: "Preciso redigir meu relatório", "li um policial", "adoro mexericos", "é um *reality show*" (MAINGUENEAU, 2015, p. 65).

De igual modo, as comunidades de especialistas adotam categorizações que se apresentam como pertinentes em relação às suas áreas e aos objetivos de cada análise, não havendo necessariamente coincidências, dada a variedade de atividade humana e dos objetivos específicos. Contudo, existem níveis de categorizações[3] e unidades construídas em função das restrições e objetivos da pesquisa, dentre as quais se destacam as ditas tópicas, isto é, que são recortadas pelas práticas sociais e se articulam em torno da categoria *gênero do discurso* (MAINGUENEAU, 2015).

Para estabelecer categorias e também unidades tópicas para a análise do discurso, torna-se importante perceber que todas as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas ao uso da língua, que possuem grande variedade de caráter e modos de utilização, tal qual a variedade da atividade humana, e que esse uso é realizado por meio de enunciados (orais e escritos), os quais vão sendo elaborados em tipos, relativamente estáveis, de enunciados que se alinham a cada esfera de utilização, sendo isso o que se chama gênero do discurso (BAKHTIN, 1997).

Os gêneros de discurso, enquanto um tipo de categoria, variam em função do uso

[3] O autor lista três níveis complementares de categorização sobre os quais os analistas devem se deter: refletir sobre o sentido e os efeitos das categorizações efetuadas pelos diversos tipos de usuários; em função do domínio da vida social pesquisada, devem repertoriar e classificar as atividades discursivas e por último, categorizar os tipos de unidades com as quais eles próprios trabalham. Além disso, as unidades ditas não-tópicas, aquelas construídas pelos pesquisadores.

que deles se faz; correspondendo às necessidades da vida cotidiana, não sendo este, porém, o único critério para determiná-los. Algumas tipologias podem ser utilizadas para classificação dessas categorias, sendo exemplos as tipologias comunicacionais(que abarcam funções de linguagem e funções sociais) e a dita tipologia de situações de comunicação, onde Maingueneau (2001) situa os gêneros do discurso, como "dispositivos de comunicação que só podem aparecer quando certas condições sócio-históricas estão presentes" sendo possível por exemplo "caracterizar uma sociedade pelos gêneros de discurso que ela torna possível e que a tornam possível" (p. 61).

Tal compreensão se afasta da que prevalecia anteriormente nos estudos literários do Ocidente, que consideravam, desde a antiguidade grega, a reflexão sobre o gênero a partir de duas tradições: a poética, na qual se inseriam as classificações como "épico" e "trágico" e a retórica, na qual se inseriam tipos de situações comunicacionais, como "judiciário", "deliberativo" e "epidítico" (MAINGUENEAU, 2015).

Uma classificação proposta por M. Bakhtin foi distinguir entre o que chamou de gêneros "primários", aqueles ligados às atividades da vida cotidiana, e os "secundários", gêneros mais complexos, derivados dos primários; contudo, sua concepção é extremamente ampla, podendo abarcar, por exemplo, no gênero primário desde uma ata judicial, um diário íntimo até saudações ou injúrias; os dois últimos casos, por exemplo, não são considerados como gêneros pela maior parte dos analistas do discurso, por não os considerarem como atividades autônomas (verbal e socialmente), mas apenas como uma interação oral.

Assim, no nível mais imediato da heterogeneidade das atividades verbais, que gera grande dificuldade na generalização de categorias para os gêneros discursivos, propõem-se a distinção de três grandes tipos de gênero, classificados como "autorais", "rotineiros" e "conversacionais", podendo algumas práticas se situarem na fronteira entre dois deles (MAINGUENEAU, 2015).

Geralmente os gêneros autorais são atribuídos pelo próprio autor, sobretudo por meio de um título ou subtítulo, que funciona como que uma etiqueta indicativa do como se pretende que tal texto seja interpretado. São exemplos: "ensaio", "meditação", "dissertação". Estão presentes principalmente em certos tipos de discurso: literário, filosófico, religioso, jornalístico (MAINGUENEAU, 2015).

Já os gêneros rotineiros diferem essencialmente em algumas características:

> As normas que regem esses gêneros rotineiros, de fato, não resultam de uma decisão individual, mas da estabilização de restrições sociais e psicológicas de diversos tipos, ligadas a uma atividade verbal que se exerce em um tipo de

> situação determinada. No interior desses gêneros rotineiros pode-se definir uma escala, do mais ao menos restritivo: de um lado, os gêneros totalmente ritualizados, que deixam uma margem de variação mínima (atos jurídicos, por exemplo); de outro, os que, no interior de um *script* pouco restritivo, deixam uma parte importante às variações pessoais (MAINGUENEAU, 2015, p. 110).

Assim, podem ser exemplos desse gênero tanto documentos jurídicos quanto uma consulta médica, o debate televisionado ou mesmo a apresentação de um produto por um camelô. Os analistas do discurso priorizam os gêneros rotineiros, enquanto os especialistas em cada tipo de discurso (literário, religioso, filosófico) priorizam os gêneros autorais, uma vez que priorizam, desde o surgimento dos estudos do discurso, em 1960, uma particular atenção a seu "estilo".

Por último, se distinguem as interações conversacionais (em particular, as ordinárias), sobre as quais se tem algumas características, como: caráter imediato (proximidade entre os participantes, contato direto e resposta instantânea); caráter familiar ou não formal (espontaneidade, descontração, improvisação); caráter gratuito e não acabado (comportar a própria finalidade, que é conversar) e caráter igualitário (mesmo não ocorrendo *de fato*, os participantes se *comportam* como iguais e dispõem do mesmo conjunto de direitos e deveres.

O que é proposto então, a partir das distintas características, é a substituição dessa tripartição por dois regimes complementares: um instituído (que inclui os gêneros autorais e rotineiros), e um regime conversacional, onde a noção de discurso é problemática, sendo marcado pela flexibilidade e um desapego à uma organização efetiva (MAINGUENEAU, 2015). É importante ressaltar que, não há uma hierarquia entre os regimes, e que é exatamente a complementariedade que há entre eles que se apresenta como uma base para a atividade discursiva; contudo, há, entre os dois regimes uma relação assimétrica:

> O aceso aos gêneros instituídos é muito desigualmente distribuído: cada indivíduo, conforme sua profissão e o capital cultural ou social de que dispõe, domina ou não tais e tais gêneros. E este domínio adquire um sentido diferentes quando se trata de competência ativa (poder produzir discurso em determinada situação) ou somente de competência passiva (saber comportar-se de maneira adequada, sem produzir enunciados) (MAINGUENEAU, 2015, p. 114).

Na fluidez de possibilidades de enunciação entre os gêneros ditos instituídos ou conversacionais, há situações peculiares nas quais alguns gêneros apresentam enunciações determinadas a partir da relação estabelecida com o que se entende como texto, visto que o texto pode ser considerado como uma sequência de frases que formam uma unidade coerente ou, como o produto de uma atividade comunicacional

(MAINGUENEAU, 2015).

Contudo, há situações que não excluem a possibilidade de o texto possuir uma única frase (como em um cartão) ou mesmo, um texto que possui vários outros textos (como uma coletânea de poemas), não se enquadrando em nenhuma das duas possibilidades definidas. Assim, surgem possiblidades a partir do tipo de enunciação, definida em dois tipos: por meio de textos (textualizante) ou por meio de frases sem textos (aforizante), que se opõem no horizonte dos gêneros do discurso.

A enunciação aforizante é um recurso que tem sido utilizado diferentemente de acordo com as épocas e lugares, como ditados, provérbios ou formas sentenciosas. Atualmente, alguns tipos proliferam em redes sociais, nas camisetas ou tatuagens (MAINGUENEAU, 2010, 2015). Assim, há duas maneiras de olhar a comunicação, de se realizar o que se chama "falar", que estabelecem algumas divergências, como pode ser visto a seguir:

> Todo gênero do discurso define duas posições correlatas de produção e de recepção: professor/aluno, candidato/eleitores (...). A enunciação aforizante, em contrapartida, institui uma cena de fala na qual não há interação entre protagonistas situados no mesmo plano. O aforizador (isto é, o enunciador de uma aforização) fala a uma espécie de auditório universal, para além do destinatário instituído por esse ou aquele gênero do discurso.
> A enunciação textualizante permite realizar tarefas muito diversas: argumentar, contar uma história, explicar. Na aforização, o enunciado só pretende expressar o pensamento de sua fonte enunciativa: tese, proposição, afirmação... (MAINGUENEAU, 2015, p. 133-134).

Há, contudo, uma assimetria essencial entre esses dois tipos de enunciação, pois apesar de a enunciação aforizante possuir uma pretensão de fala autônoma, de resistir à lógica do texto e do gênero, é inevitavelmente proferida no interior de um texto, logo, há uma tensão constitutiva com o conjunto textual que a acolhe (MAINGUENEAU, 2015).

Além disso, outras características permitem identificar a enunciação aforizante, como uma forma de dizer puro, quase próxima de uma consciência, pretendendo escapar ao fluxo de comunicação, ser pura fala, na qual se destaca uma característica do locutor:

> Trata-se fundamentalmente de fazer coincidir sujeito de enunciação e Sujeito no sentido jurídico e moral: alguém que se coloca como responsável, afirma valores e princípios perante o mundo, dirige-se a uma comunidade que está além dos alocutários empíricos que são seus destinatários (MAINGUENEAU, 2010, p.15).

No caso da pesquisa, a escolha se dá exatamente pelos gêneros instituídos, que recobrem o gênero autoral e rotineiro, identificados geralmente por produções rotineiras como é o caso do Parecer, da Resolução, do Posicionamento da ANPED e a Proposta de um documento oficial, inicialmente considerado como *texto-base* e identificou-se ainda,

o Manifesto assinado pela ANPED e outras 14 entidades representativas, como uma situação onde predomina a enunciação aforizante (MUSSALIM, 2013), em relação aos documentos das instâncias governamentais.

Destacamos que embora alguns autores valorizem as interações conversacionais, por entenderem que há maior flexibilidade em sua produção, consideramos nossa escolha pelos documentos oficiais exatamente porque entendemos que tais discursos são aqueles considerados como "adequados" para comporem tais documentos, o que o que determinado grupo que produz e divulga tais documentos entende como possível e aceitável de ser veiculado livremente (em sites de órgãos oficiais) para a sociedade em determinado momento e contexto, ou seja, a naturalização de determinados discursos.

Nessa perspectiva, importa ainda considerar que, para além de classificar um texto em relação ao seu gênero, há ainda uma categorização quanto ao *tipo* de discurso, enquanto unidades de classe, no interior das quais os gêneros se situam. Geralmente são considerados os diferentes setores da sociedade: produção de mercadorias, administração, lazer, saúde, ensino, pesquisa científica, mídia, etc. – setores que correspondem a grandes tipos de discurso.

Contudo, não é uma tarefa simples de se realizar a de determinar o tipo de discurso e tal noção deve ser refinada, haja visto que podem ocorrer situações complexas, como por exemplo: "Um panfleto político é um gênero de discurso a ser integrado em uma unidade mais complexa, constituída pela rede dos gêneros decorrentes do mesmo tipo de discurso, no caso, o político". Assim, há uma relação recíproca entre gêneros e tipos de discurso onde "todo tipo é uma rede de gêneros; todo gênero se reporta a um tipo" MAINGUENEAU (2015, p. 66).

Para refinar tal noção é necessário estabelecer uma relação entre os gêneros de discurso, agrupando-os de três formas distintas: i) como gêneros relativos à uma esfera de atividade; ii) como gêneros submetidos à uma lógica de campo discursivo ou iii) como gêneros em que os discursos são produzidos/consumidos em lugares de atividades.

No caso dos documentos a serem analisados destacamos que figuram em parte como relacionados ao discurso político, entretanto por tratar-se de uma esfera da atividade educacional, em particular das políticas curriculares para formação de professores, foi possível identificar o interesse da pesquisa como uma esfera de atividade submetida a uma lógica de campo, onde se confrontam diversos posicionamentos:

> o que implica que em um mesmo espaço os enunciadores se relacionam com a construção e a preservação de diversas identidades enunciativas que estão em relação de concorrência, em sentido amplo: sua delimitação recíproca não

> passa necessariamente por um confronto aberto (MAINGUENEAU, 2015, p. 68).

Outra possibilidade de critério de categorização relacionada tanto ao gênero quanto ao tipo do discurso é o agrupamento de enunciados em função da natureza da fonte que os produz, interessando-nos assim, as relações entre os elementos e propriedades dos textos com os elementos identitários dessa fonte. Dentro dessa perspectiva as fontes podem ser categorizadas em: *i*) os locutores individuais; *ii*) os locutores coletivos e *iii*) os autores. A importância de tais elementos nos documentos selecionados se dá pela identificação da autoria coletiva na maioria das produções, caracterizadas sobretudo por comissões do Conselho Nacional de Educação (CNE) ou mesmo grupos de trabalho em determinadas secretarias do Ministério da Educação (MEC) ou da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED).

Para se pensar onde se situam as problemáticas relacionadas ao campo discursivo e também para que faça sentido pensarmos o encadeamento dos documentos para as análises propostas, bem como a complexidade das construções discursivas, julgamos pertinente nos determos sobre a noção de interdiscurso, que se refere a uma das características do discurso que é só fazer sentido no bojo de um interdiscurso. Isto é, o discurso está intimamente relacionado ao interdiscurso, uma vez que interage (questiona, responde, concorre) com discursos outros. Assim, trata-se da heterogeneidade do enunciado, onde pode ser identificada a presença do "Outro" em um discurso (MAINGUENEAU, 2008).

A dita heterogeneidade discursiva pode ser percebida de duas formas distintas em um discurso: a "mostrada" e a constitutiva. Enquanto a heterogeneidade "mostrada" pode ser acessada pelos aparelhos linguísticos (palavras entre aspas, autocorreções, etc.), a segunda forma não deixa marcas visíveis, porque "as palavras, os enunciados de outrem estão tão intimamente ligados aos textos que elas não podem ser apreendidas por uma abordagem linguística "*stricto sensu*" (MAINGUENEAU, 2008, p. 31).

Nessa perspectiva, Maingueneau trabalha com a ideia de primado do interdiscurso, pois essa heterogeneidade constitutiva gera uma relação inextricável entre o Mesmo do discurso e seu Outro. Ressalta-se ainda uma convergência da consideração desse outro em obras de diferentes autores, como formulações que se aproximam dessa noção por meio do caráter "polifônico" da fala.

Assim, nos casos estudados pelo Círculo de Bakhtin, que fazem da relação com o

outro, o fundamento da discursividade dentre os quais foram agrupadas[4] reflexões em torno do "princípio dialógico", isto é, do caráter constitutivo da interação enunciativa.

Pensando a necessidade de tornar a noção de interdiscurso mais específica, vale ressaltar que o interdiscurso é constituído por uma tríade de elementos discursivos: *universo discursivo*, *campo discursivo* e *espaço discursivo*. Sendo o universo discursivo o conjunto de formações discursivas finitas, ainda que não se apreendam todas as formações de um contexto específico, segundo Maingueneau (2008, p. 33), o mesmo "É de pouca utilidade para o analista e define apenas uma extensão máxima, o horizonte" a partir do qual serão construídos domínios suscetíveis de serem estudados, os "campos discursivos", definidos como:

> Um conjunto de formações discursivas que se encontram em concorrência, delimitam-se reciprocamente em uma região determinada pelo universo discursivo." Concorrência" deve ser entendida de maneira mais ampla; ela inclui tanto o confronto aberto quanto a aliança, a neutralidade aparente, etc... entre discursos que possuem a mesma função social e divergem sobre o modo pelo qual ela deve ser preenchida (MAINGUENEAU, 2008, p. 34).

Obviamente a delimitação de tais campos não tem nada de evidente à apreensão e compreensão do analista e seu isolamento pelo mesmo é uma tarefa construída muitas vezes a partir da observação de operações regulares sobre formações discursivas já existentes no interior do campo discursivo, que é onde se constitui um discurso. O que não implica que esse discurso se constitua da mesma forma em relação a todos os discursos desse campo, por sua evidente heterogeneidade, já citada anteriormente, não sendo possível preestabelecer as modalidades de relações entre as formações discursivas de um campo (MAINGUENEAU, 2008).

Entendemos o recorte do campo discursivo como aquele em que convivem diversos posicionamentos a respeito das políticas públicas curriculares para a formação de professores, onde concorrem os discursos sobre tal função social perpassados por elementos das mais variadas origens, tais como: o discurso econômico, o discurso político (entendido como os fenômenos de poder, representação e conflitos partidários), o discurso cultural (perpassado pelas questões dos grupos identitários, religiosos, etc), o discurso educativo e o discurso científico. Tais discursos não são insulares ou disjuntos, mas apresentam maior ou menor relevância em momentos específicos do processo.

Além disso, decorre de tal complexidade, a prática de isolar, no campo, *espaços discursivos*, identificados como subconjuntos de formações discursivas, postas em

[4] Sobretudo os trabalhos sobre Dostoiéviski e Rabelais.

relação a partir do propósito do analista, baseadas em hipóteses fundadas no conhecimento dos textos e no saber histórico, que podem ser confirmados ou infirmados durante o avanço da pesquisa (MAINGUENEAU, 2008).

Assim, definimos como um recorte inicial para nosso espaço discursivo, os atores principais envolvidos na produção dos documentos a serem analisados como pode ser visto a seguir:

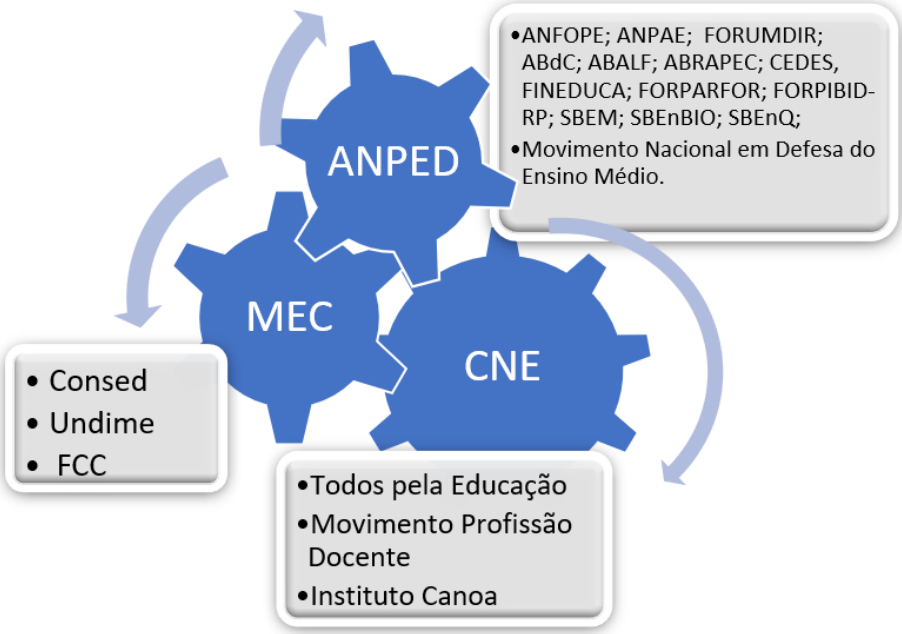


Figura 8 – Espaço discursivo
Fonte: Elaborada pela autora.

Entendemos, contudo, que ao longo do processo de construção dos documentos identificamos outros atores que exerceram influência ou mesmo reivindicaram a mesma, como por exemplo, o discurso de organismos internacionais (OCDE, Unesco, etc.) apropriados e incorporados pelos documentos do MEC ou mesmo do CNE ou ainda de outras instituições representativas que se alinham aos discursos da ANPED.

Para além disso, para estabelecer um conjunto de textos que nos permitam analisar os materiais e responder aos objetivos específicos da pesquisa nos utilizaremos de textos previamente existentes, os quais posteriormente serão transformados em trechos (MAINGUENEAU, 2015).

Tais trechos devem ser atravessados por algumas questões relevantes para a pesquisa, como as principais características identificadas como políticas públicas para formação de professores, as representações de conhecimento e ensino e o papel da tecnologia construído por tais propostas. Tais textos atendem ao critério de pertencimento

ao processo de produção de um documento definitivo, e, para facilitar a visualização apresentaremos um quadro descritivo:

Quadro 1 – Documentos a serem analisados

Documento	Autores	Instância e gênero escolhido para a produção.	Data
Proposta para a Base Nacional Comum para a formação de professores (BNCFP versão preliminar/2018).	Grupo de Trabalho[5] do MEC.	MEC – Governo Temer (Texto Base – Proposta do MEC encaminhada ao CNE)	14/12/2018
Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a formação inicial e continuada de Professores da Educação Básica (3º parecer).	Composição Bicameral dos Conselhos de Educação Básica (CEB) e do Ensino Superior (CES). Indicação do CNE[6].	CNE – Governo Bolsonaro Parecer.	18/09/2019
Posição da ANPED sobre o "texto referência - diretrizes curriculares nacionais e BNC para a formação inicial e continuada de professores da educação básica."	Diretoria da ANPED biênio 2017-2019. Presidente: Andréa Barbosa Gouveia (UFPR).	ANPED Posicionamento - Manifesto.	09/10/2019

[5] Os autores são: Maria Alice Carraturi Pereira, Guiomar Namo de Mello, Bruna Henrique Caruso, Fernando Luiz Abrucio, Catarina Ianni Segatto, Lara Elen Ramos Simielli, sendo que a primeira consta como "organizadora". Há também três colaboradores: Caroline Tavares da Silva, Francisco Aparecido Cordão, Bahij Amin Aur.

[6] Por ocasião da produção do Parecer, o CNE estabeleceu uma composição bicameral dos Conselhos de Educação Básica (CEB) e do Ensino Superior (CES). Maria Helena Guimarães Castro (CEB/CNE) – Presidente, Mozart Neves Ramos (CEB/CNE) – Relator, Alessio Costa Lima (CEB/CNE), Antonio Carbonari Netto (CES/CNE), Aurina Oliveira Santana (CEB/CNE), Ivan Cláudio Pereira Siqueira (CEB/CNE), Luiz Roberto Liza Curi (CES/CNE), Marília Ancona Lopez (CES/CNE), Nilma Santos Fontanive (CEB/CNE) e Suely Melo de Castro Menezes (CEB/CNE).

Resolução nº 2 de 20 de dezembro de 2019 (publicada em 10/02/2020) que define as DCN para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a BNC para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.	CNE – Governo Bolsonaro.	CNE – Governo Bolsonaro. Resolução	20/12/2019
Parecer nº 14 de 10 de julho de 2020(CNE/CP) (publicado em 26/10/2020) que define as DCN para formação continuada de professores da Educação Básica e institui a BNC para a Formação Continuada	CNE – Governo Bolsonaro.	CNE – Governo Bolsonaro. Parecer	Aprovado em 10/07 e publicizado em 26/10/2020
Resolução nº 1 de 27 de outubro de 2020 (CNE/CP) e define as DCN para formação continuada de professores da Educação Básica e institui a BNC para a Formação Continuada.	CNE – Governo Bolsonaro.	CNE – Governo Bolsonaro. Resolução	27/10/2020
Manifesto em repúdio à homologação da Res. CNE/CP nº 1, de 27/10/2020, que define as DCN para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a BNC para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica.	Diretoria da ANPED – assinado por 15 outras instituições contra a desqualificação da formação dos professores da Educação Básica.	ANPED + 15 instituições. Manifesto.	03/11/2020

Fonte: Elaborado pela autora.

Após o estabelecimento dos documentos a serem considerados, torna-se importante destacar alguns aspectos dos mesmos como o contexto de produção, as características de suas autorias, seus coenunciadores, os gêneros e tipos discursivos, dentre outras.

Além disso, é possível identificar nos textos dos documentos oficiais os diálogos

realizados entre alguns documentos, como no caso da pesquisa, em que pretendemos analisar os documentos produzidos ao longo do percurso discursivo para o estabelecimento da BNCFP e das Diretrizes Curriculares para Formação de Professores. Tal interdiscurso é formado por diversas instâncias nas quais o enunciado se apoia de alguma forma e inclui elementos de diversos tipos de discursos, como o midiático, o político, o econômico, o jurídico, dentre outros.

Todo esse interdiscurso formado está relacionado ao contexto, seu papel e importância para a construção de sentido em uma perspectiva discursiva e enunciativa. Assim, ao longo da análise será possível identificar outros documentos tomados como importantes para esse processo como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e também o Plano Nacional da Educação (PNE), dentre outros, além dos próprios documentos da BNCC (referente à Educação Infantil e Ensino Fundamental e também o referente ao Ensino Médio, que possui relevância em articulação com a Reforma do Ensino Médio).

Considerando as contribuições teórico-metodológicas e os elementos apresentados até aqui, apresentamos a seguir as contribuições de Ducrot (1987) em sintonia com o aprofundamento da noção de interdiscurso.

1.3 – Os implícitos discursivos: entre a semântica, a retórica e a interdiscursividade

A partir das considerações da seção anterior, adotou-se uma perspectiva de valorização dos aspectos relativos às análises de textos, visto que a análise se restringirá a tais elementos. Dessa forma, as contribuições a seguir serão bastantes agregadoras, no sentido de auxiliar na identificação dos implícitos de um discurso.

Um dos elementos relevantes no aspecto da articular os autores se dá em relação à nomenclatura adotada por cada um deles para nomear os envolvidos nas formações discursivas. Enquanto Ducrot se refere a *locutor* e *destinatário* como participantes do discurso, nos alinhamos a Maingueneau (2006), tendo em vista o conceito de discurso já descrito, no qual existe um papel ativo, tanto por parte do enunciador, quanto por parte do coenunciador, em uma concepção interacional da linguagem. Ademais, ressaltamos a noção de que todo discurso só existe no bojo de um interdiscurso, isto é, todo discurso é uma construção coletiva e dialógica. Em outras situações, há a indicação apenas de interlocutores envolvidos. Dessa forma, tal adaptação foi indicada ao longo do texto, sempre que necessário.

A análise de um texto apresenta distintos efeitos de sentido em sua construção

linguística, como as noções de implícitos ao discurso, como pressupostos e subentendidos, sendo possível identificar e perceber a diferença entre tais efeitos para uma construção de sentidos que considere não apenas o dito, mas também, e sobretudo, o não dito. A abordagem adotada por Ducrot é retórica e inicia com suposições iniciais sobre o processo de identificação dos implícitos, avançando em relação à teoria linguística, para ampliar a complexidade de tais construções.

Para realizar tal tarefa, o autor considera que tais elementos não estão dissociados na linguagem, mas se constituem como componentes que atuam em conjunto na construção do sentido. Assim, quanto mais se conhece uma língua, mais se torna possível atribuir um significado "aqui e agora" para uma proposição; contudo, ultrapassar essa etapa para atribuir sentidos fora das possibilidades de significação, requer que seja, ao menos, proposta uma hipótese. Assim, uma hipótese construída é a de uma *descrição semântica linguística* (Ducrot, 1987).

Não se trata de tentar partir de uma experiência de descrição semântica em um contexto imaginário ou que ignore as situações de ocorrência, visto que seria o mesmo que considerar um contexto artificial, mas de identificar, inicialmente uma *descrição semântica* de uma língua L, a partir das ocorrências relacionadas com as *descrições semânticas* disponíveis para uma língua em determinado contexto para então atribuir o sentido, como pode ser visto no esquema 1, a seguir:

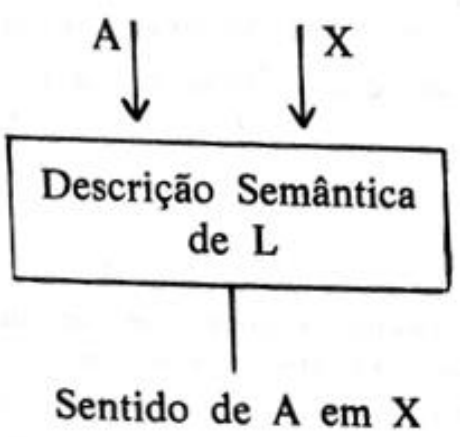


Figura 9 - Esquema 1
Fonte: Extraído de DUCROT, 1987, p. 14.

Assim, a *descrição semântica* seria "um conjunto de conhecimentos que permitem prever, frente a um enunciado A de L, produzido em circunstâncias X, o sentido que esta ocorrência de A tomou nesse contexto".

Avançando no sentido de fazer convergir o máximo de detalhes na análise de possibilidades de ocorrências em uma língua L, é que se encontraria, segundo o autor, a

descrição semântica linguística, que abrigaria, além dos elementos puramente semânticos, um conjunto de outros, bem mais heterogêneo, constituído por um certo número de leis psicológicas, lógicas ou sociológicas, um inventário de figuras de estilo utilizadas pela coletividade que fala uma língua L, com suas condições de aplicação, ou seja, as informações referentes às várias utilizações por uma mesma comunidade.

Tais elementos permitem identificar, por exemplo, situações onde um enunciado como "*Que tempo bom!*" possa ser utilizado em situações distintas com sentidos completamente diferentes. O mesmo pode assumir um sentido de "não sei que assunto abordar" se for em situações entre dois estranhos em um elevador ou mesmo assumir um sentido de sarcasmo ou deboche, diante de um clima inesperado (como um tempo considerado feio por alguém, de uma comunidade que compartilha esse tipo de utilização da linguagem).

Assim, o autor sugere que o esquema 1 seja dividido em dois compartimentos principais: o primeiro, correspondente ao conjunto de conhecimentos referente à *descrição semântica*, que atribui ao enunciado A, a significação A', e caberia ao outro componente (o retórico), considerando a significação A' de A e as circunstâncias X, prever a significação de A em X. Como pode ser visto a seguir:

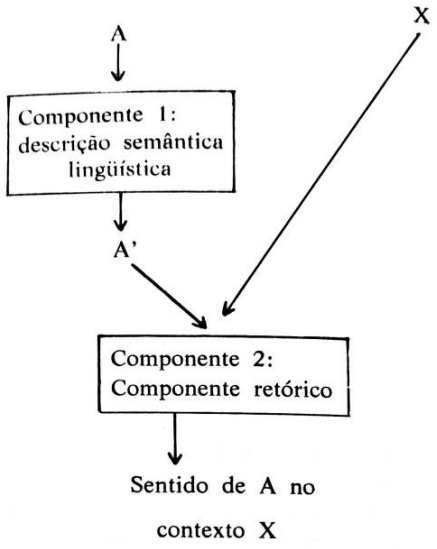


Figura 10 – Esquema 2
Fonte: Extraído de Ducrot, 1987, p. 16.

Assim, o que se defende é que mobilizamos as circunstâncias de enunciação para explicar o sentido de uma ocorrência particular de um enunciado, geralmente de maneira mais satisfatória, somente após uma determinada significação atribuída ao próprio

enunciado, independente do contexto; desde que, seja possível atribuir ao componente linguístico uma postura relativamente sistemática, integrada a um pequeno número de regras, a serem combinadas para interferir de maneira mais ou menos previsível. Regras essas autenticadas por leis, por exemplo, pela psicologia, pela lógica, pela literatura, etc; quando a construção de sentidos se apresentar no componente retórico.

Logo, para distinguir pressupostos de subentendidos, ao menos inicialmente, o autor propõe que se diferencie os dois possíveis efeitos de sentido, descrevendo assim um deles, a partir de uma componente linguístico, enquanto o outro exige a intervenção do componente retórico. Para estabelecer alguns critérios de análise de pressupostos e subentendidos, o autor estabelece exemplos de enunciados, a partir dos quais veicula outros, derivados dos mesmos e, identifica que há inicialmente um critério que os pressupostos atendem, mas os subentendidos não. A seguir, apresentaremos os enunciados iniciais e seus derivados propostos pelo autor, para facilitar a compreensão:

Quadro 2 -Enunciados pressupostos e subentendidos.

Enunciado iniciais	Derivado
Se Pedro vier, Jacques partirá(1)	Se Pedro não vier, Jacques não partirá (1a).
Jacques não despreza vinho(2)	Jacques gosta muito de vinho (2a)
Jacques continua fumando (3)	Jacques fumava antigamente (3a)
Pedro deu pouco vinho a Jacques (4)	Pedro deu vinho a Jacques (4a)

Fonte: Adaptação de DUCROT, 1987.

Os enunciado propostos como derivados pelo autor ressaltam processos que normalmente ocorrem, contudo o autor ressalta, para o caso específico do enunciado (1), que a vinda de Pedro não se constitui em condição suficiente e necessária. Assim, há uma regra da própria lógica que contraria a ideia de que é possível, a partir do enunciado (1), concluir o enunciado (1a); entretanto o autor afirma que seria normal pensar que, caso se desejasse explicitar a contrariedade de (1a) seriam necessárias outras explicitações de que, de qualquer forma, Jacques partiria.

No caso do enunciado (2a), o mesmo poderia ser assumido como conclusão de (2), e também, em caso contrário, se (2a) fosse falso, seria também necessário explicitar, por precaução, a não possbilidade de concluir (2a) podendo, assim, entulhar o enunciado e até mesmo, pela falta de fluência, acabar por reforçar o conteúdo de (2a).

Já no caso do enunciado (3), a presença do verbo *continuar* indica que a ação ocorreu também no passado, o que torna possível concluir o enunciado “Jacques fumava

antigamente"; de igual modo, o enunciado (4) garante o enunciado (4a), adicionando um detalhe ao mesmo, isto é, Pedro não apenas deu vinho a Jacques, como lhe deu em pequena quantidade.

A partir de tais considerações, o autor sustenta a tese de que (1a) e (2a) são considerados subentendidos em relação aos enunciados originais, enquanto os enunciados (3a) e (4a) são pressupostos.

E mais: considera como primeiro critério para identificar os pressupostos a partir de um comportamento muito particular que assumem, no momento em que os enunciados a que estão vinculados são subordinados a determinadas modificações como a interrogação ou a negação, que é, o fato de permanecerem sendo afirmados. Ou seja, em síntese tem-se, que "o fenômeno da pressuposição parece estar em estreita relação com as construções sintáticas gerais – o que fornece uma primeira razão para tratá-lo, ao menos à princípio, no componente linguístico, onde, evidentemente deveria ser descrito o valor semântico dessas construções" (DUCROT, 1987, p. 19).

Assim, tanto no caso do uso da palavra *continua* (no exemplo 3), quanto da palavra *pouco* (no exemplo 4) é que se encontram os elementos que nos permitem detectar os pressupostos. Assim é possível associar tais elementos como inseridos na língua e não numa reflexão individual dos falantes, diferentemente dos subentendidos.

> Assim, o pressuposto é apresentado como uma evidência, como algo incontestável no interior do qual a conversação deve inscrever-se, ou seja, como um elemento do universo do discurso. Introduzindo um pressuposto, é como se eu e o meu interlocutor não pudéssemos deixar de aceita-lo, enquanto o subentendido é o que deixo meu ouvinte concluir, o pressuposto é o que apresento como pertencente ao domínio comum das duas personagens do diálogo, como o objeto de uma cumplicidade fundamental que liga entre si os participantes do ato de comunicação (DUCROT, 1987, p. 24).

Considerando as características tanto dos pressupostos quantos dos subentendidos, o autor ressalta que, em um enunciado discursivo, portanto, tem-se que o posto é o que o autor (enunciador) afirma, o subentendido é deixado para o ouvinte (coenunciador) concluir e o pressuposto é apresentado como um componente comum aos locutores e interlocutores, gerando uma cumplicidade inegável no processo de comunicação, como uma ideia que não pode deixar de ser aceita por todos os envolvidos no processo, estabelecendo assim uma relaçao com o sistema dos pronomes pessoais: o pressuposto é o que se refere a "*nós"*, o posto é reivindicado pelo "*eu"* e o subentendido pelo "*tu"*.

Contudo, é importante ressaltar que há um apelo por parte do autor para que não se perca de vista a relação entre as transformações ocorridas com a teoria semântica

adotada, sobretudo em relação aos atos de linguagem e a um certo estruturalismo, que ele busca construir em interface com o que chama de semântica sintagmática.

Considerando para tal que a crença de que os enunciados possuem uma significação passa a ser uma hipótese interna e não mais externa (que guiava a observação anteriormente), o autor propõe que ambos os componentes propostos incialmente como semântico e retórico possuam etapas nas quais os elementos relativos ao enunciado e à enunciação, estejam, ambos, implicados na *descrição semântica linguística*. Como ressalta o autor:

> Nós consideramos a descrição semântica de uma língua como uma máquina suscetível de fazer corresponder a cada enunciação (isto é, a cada emprego de um enunciado em uma situação) o sentido que os sujeitos falantes, de fato, atribuem-lhe. Mas esta produção do sentido, nós a subdividimos em duas etapas (DUCROT, 1987, p. 56-57).

Assim, reserva-se a palavra "sentido" para a enunciação, e "significação" para o enunciado, como pode ser observado no esquema a seguir:

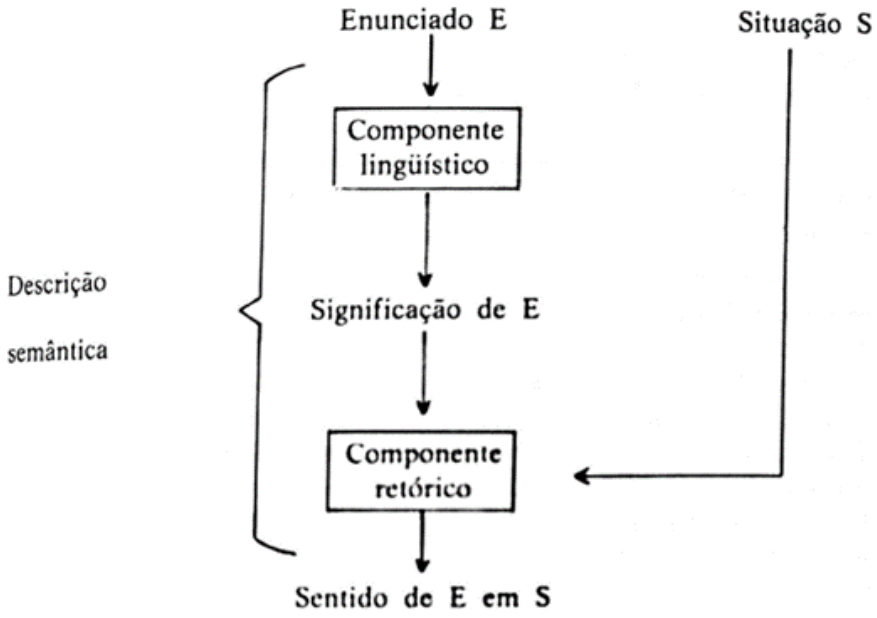


Figura 11 - Esquema 3: significação e sentido.
Fonte: Extraído de DUCROT (1987, p. 57).

A distinção dos dois componentes auxilia em numerosas ocorrências em que dois enunciados possuem valores muito próximos, como por exemplo "*Eu gostaria*", pode ser sentido como o equivalente a uma ordem, e nos damos conta disso ao nível do C. R., devendo esse, comportar uma "lei de utilidade", em razão da qual, o ouvinte (interlocutor) está autorizado, considerando nossa coletividade linguística, procurar porque o locutor (enunciador) disse o que disse, e a interpretar o ato fala em relação à sua provável motivação. É essa lei que permite, por exemplo, que o enunciado "*A lâmpada da cozinha*

queimou", possa ser, em certas circunstâncias, fácil de imaginar, utilizado e compreendido como um enunciado que atenua a ordem "*Troque a lâmpada*". Em suma, considerar tais elementos permite que boa parte de fenômenos de atos de fala, como os pressupostos, seja identificada (DUCROT, 1987).

Ao justificar sua posição em relação ao estruturalismo e às oposições impostas entre língua e fala por Saussure, o autor define tanto uma semântica quanto um estruturalismo próprio, defendendo que não é possível uma linguística da língua sem uma linguística da fala e que por isso se faz necessário considerar a enunciação no interior do enunciado:

> Cada ato de enunciação constitui um acontecimento único, que implica um locutor particular, enquanto que o enunciado (a frase) permanece, por definição, invariável através da infinidade de atos de enunciação de que pode ser o objeto. Construir a noção de enunciado, é, pois, necessariamente, fazer abstração dessa infinidade de empregos, e não é, de forma alguma evidente que a fórmula *introduzir a enunciação no enunciado* não seja um puro e simples absurdo. Se no final das contas, ela se justifica, impõe-se ver que sua justificação implica certas escolhas (DUCROT, 1987, p. 65).

Assim, o autor, apesar de não defender integralmente nem a oposição língua *versus* fala de Saussure e nem o estruturalismo, inclusive defendendo que certos aspectos da pragmática[7] sejam incorporados à semântica, faz duas proposições diretas: a semântica linguística deve ser estrutural. E de outro, o que fundamenta o estruturalismo em termos de significação, deve levar em conta a enunciação. Para tal, o autor delimita e caracteriza o que seja essa pesquisa semântica estrutural, baseado em uma ideia básica:

> É a ideia evidente, desde que nos disponhamos a considerá-la, de que um objeto só pode ser descrito em relação a outros objetos, e que não há, se tomarmos as palavras ao pé da letra, nenhum sentido em visualizá-lo "em si mesmo" (DUCROT, 1987, p. 67).

A partir dessa ideia que abarca a noção de estrutural, o autor avança, no sentido de caracterizar essa atitude teórica, assumindo que seria necessário estabelecer um domínio de todos os enunciados de uma língua e definir cada um, do ponto de vista semântico em relação aos enunciados outros reais, pertencentes a uma língua, a partir das coocorrências, gerando assim uma associação entre a significação do enunciado e um tipo de significação condensada das associações a que ele é suscetível de uso.

Sendo assim, essa caracterização semântica deveria ao menos ajudar a explicar os atos de enunciação de que tal enunciado é objeto ou mesmo porque ele é empregado por determinado locutor, ou em determinados ambientes.

---

[7] Advinda da tripartição da linguagem em sintaxe, semântica e pragmática, inaugurada por C. Morris, em 1938, a pragmática se interessa pela relação dos signos com seus utilizadores, com seu emprego e seus efeitos. Esse componente trata da descrição dos sentidos dos enunciados em contexto, enquanto a semântica trata das relações com a realidade e a sintaxe da relação dos signos entre si (Maingueneau, 2006, p. 111).

Ainda assim, se tomarmos domínios não homogêneos, com ocorrências provenientes de diversos domínios e situações distintas, não é evidente que os resultados possuam alguma relação. Uma das atitudes já adotadas por outros pesquisadores, como M. Pêcheux, foi exatamente "restringir a pesquisa distribucional a corpos homogêneos, e, mais precisamente, a compostos de textos produzidos nas mesmas condições" (DUCROT, 1987, p. 70).

Destarte, entendemos que os conceitos desenvolvidos com a pesquisa semântica podem contribuir, visto que a mesma pode indicar "quais enunciados possuem contextos análogos, num tipo determinado de situação de fala, parecendo por isso ter a mesma função, incluindo no conceito de situação, as determinações ideológicas" (DUCROT, 1987, p. 70-71), que identificamos como importante característica, tendo em vista que os documentos que nos propomos a analisar e todas as tensões ideológicas que os atravessam.

Posteriormente o autor desenvolve considerações sobre pesquisas não distribucionais, nas quais o todo empírico não se refere ao enunciado, mas ao ato individual de enunciação, onde se destacam os atos de linguagem, que podem ser considerados como " a menor unidade, que realiza, pela linguagem uma ação (ordem, solicitação, asserção, promessa...) destinada a modificar a situação dos interlocutores" (MAINGUENEAU, 2006, p. 16), no qual distinguem-se diferentes componentes: um conteúdo proposicional e uma força ilocutória, podendo ser, essa última marcada explicitamente por um verbo ou por uma modalidade da frase.

Observemos, por exemplo que "*José vem?*" e "*José vem*" possuem o mesmo conteúdo proposicional, contudo possuem diferente força ilocutória, visto que temos uma pergunta e uma asserção.

Ao produzirmos um ato de linguagem, são realizados simultaneamente três outros: um ato locutório (sequência de sons com uma organização sintática e uma referência); um ato ilocutório (uma ação que modifica a relação entre aqueles que interagem) e um ato perlocutório que escapa ao domínio da língua, no sentido de gerar modificações imediatas em relação aos interlocutores (MAINGUENEAU, 2006).

Ressaltamos que existem ainda os ditos *atos de linguagem indiretos*, como perguntar a um comerciante "*O senhor tem Trident?*", o que seria uma pergunta literal, mas revela indiretamente uma solicitação para obter o produto; ou ainda a exclamação *"Está calor"* como uma asserção literal, mas indiretamente um pedido ou desejo de aprovação para retirar o casaco em um ambiente. Tais atos são também considerados

como atos ilocutórios derivados.

O que Ducrot defende é que pondo o ato de enunciação enquanto constituinte do campo empírico, propõe-se uma versão de estruturalismo na semântica linguística que chama de "um estruturalismo do discurso ideal", no qual permite definir um traço característico do ato ilocutório pode ser generalizado enquanto autorreferenciado, isto é: "se A designar um certo tipo de ato, e se esse tipo de ato for de natureza ilocutória(promessa, ordem, interrogação...), então uma enunciação E, não poderá realizar A, senão fazendo alusão a si mesma" (DUCROT, 1987, p. 73).

Tal relação engendra assim um mundo ideal e leis para esse mundo, como, por exemplo, o ato ilocutório de prometer algo acaba por engendrar uma expectativa de comprometimento em relação à promessa. De igual modo, um ato de ordenar algo, põe o destinatário (ou coenunciador) em uma nova posição jurídica de submeter-se ou esquivar-se da ordem e a "criação dessas alternativas é inseparável dos atos de fala realizados" (DUCROT, 1987, p. 75).

Assim, diante das suposições iniciais e as caracterizações dos atos de linguagem, sobretudo com atos indiretos, o autor se afasta da prerrogativa inicial de uma abordagem em que pressupostos se opõem aos subentendidos. Tal postura se justifica pelo fato de que os pressupostos assumem uma caracterização particular de ato de fala ilocutório, como um certo modo de propor regras para o discurso posterior, o que não conflita com os casos em que os atos ilocutório estão marcados semanticamente no discurso. Entretanto, a situação muda bastante quando o ilocutório é nascido da enunciação, visto que não há exigência quanto à marcação semântica, pois a força ilocutória se apresenta na situação derivada da enunciação.

No que diz respeito à pressuposição, é preciso dar-lhe o estatuto geral do ilocutório. Ela pode ser marcada no enunciado (como no caso do verbo continuar do quadro 2), mas pode também não aparecer senão por uma interpretação fundada nas condições de enunciação. Como é o caso do uso da frase "*João comeu o chocolate*" no qual temos um pressuposto de que "*Alguém comeu chocolate*" (se a frase for dita para revelar o responsável e não para enunciar o fato globalmente).

Assim, "o que define a pressuposição geral, nessa nova apresentação, é a "lei do encadeamento". A informação pressuposta é apresentada como não devendo ser o tema do discurso ulterior, mas apenas o quadro no qual ele se desenvolverá" (DUCROT, 1987, p. 86). Assim a noção de subentendido ganha novos contornos:

> Servirá para designar os efeitos de sentido que aparecem na interpretação quando refletimos sobre as razões de uma enunciação, perguntando porque o locutor disse o que disse, e quando consideramos tais razões de falar como parte integrante do que foi dito. Todos os exemplos clássicos de subentendido entram nessa categoria. Também entram os atos ilocutórios derivados, e, entre outros, os pedidos derivados de interrogação" (DUCROT, 1987, p. 87).

Além disso, estarão incluídos os pressupostos não inscritos no enunciado (isto é, em sentido estrito, "não linguísticos"), logo um ato de pressuposição poderá, então, ser subentendido da mesma forma que um pedido.

O autor descreve alguns exemplos para tais ocorrências citadas, como é o caso dos pedidos derivados de interrogação que podem ser exemplificados por frases como *"Você pode abrir a janela?"* no qual, embora haja literalmente um ato ilocutório de questionamento, há indiretamente um pedido, podendo ser considerado até mesmo como uma ordem, dependendo da situação. Obviamente o interlocutor (destinatário) possui a opção de responder negativamente, mas a criação das próprias alternativas está vinculada ao ato derivado da interrogação.

A partir de características entre posto, pressuposto e subentendido e as relações estabelecidas entre enunciadores (locutores) e coenunciadores(destinatários), ressaltamos a relaçao de tais elementos com o interdiscurso, inclusive em relação ao pertencimento ou não ao universo do discurso. Pois, os subentendidos, como resultantes das reflexões dos coenunciadores, não pertencerem ao discurso, mas considerando o interdiscurso como o tripé formado pelo universo, campo e espaço discursivos, tais reflexões derivadas dos subentendidos, possuem relevância no interdiscurso, por estebelecerem novas relações: seja reforçar opor-se a um subentendido (MAINGUENEAU, 2008).

Assim, a partir da interdiscursividade, entendemos que ainda que os subentendidos não pertençam ao universo do discurso, eles estão presentes no interdiscurso formado pelas formações discursivas pertencentes a um espaço ou campo discursivo específico. O autor ressalta ainda que as diferenças apontadas entre pressuposto e subentendido não são suficientes para estabelecer uma oposição efetiva, sendo possível estabelecer um ponto em comum a ambos, que é a possibilidade de o locutor (enunciador) retirar-se, por assim dizer, da fala.

Na pressuposição, essa retirada se relaciona com o fato de que a informação pressuposta é colocada à margem do discurso, enquanto que no subentendido há um caminho de deixar a responsabilidade pela interpretação para a reflexão do destinatário, por meio de um processo quase explícito de apresentar sua fala como um enigma,

parecendo aceitar, sem lhes dar origem, os subentendidos decifrados pelo destinatário, sem assumir sua responsabilidade, com aquele sentido subentendido, que é o que o autor descreve:

> Este é o caso quando se modaliza uma asserção por meio de uma indicação de fonte (“De acordo com alguns, o próximo índice de preços será claramente encorajador”). E, contudo, o locutor eximiu-se de sua responsabilidade, atribuinod-a a “alguns”. É esse processo que ilustra o subentendido: para dizer alguma coisa, faz-se o outro dizer o que se disse (DUCROT, 1987, p. 42-43).

Destacamos que, no contexto em que há um universo discursivo em torno de documentos norteadores político-educacionais, pressupõe-se a leitura e discussão dos documentos produzidos em instâncias anteriores, para posterior manifestação. Momentos nos quais, os futuros autores são também coenunciadores do documento anterior, podendo partir de subentendidos para postularem novas formações discursivas, ou ainda estabelecer tais subentendidos diretamentes nos documentos que serão produzidos, visto que há sempre para o enunciado com os subentendidos, um “sentido literal”, no qual os subentendidos não estão incluídos (DUCROT, 1987).

Além disso, há uma consequência da diferença pressupostos dos subentendidos que se relaciona com a intersubjetividade, pois ainda que se possa considerar intuitivamente ou mesmo inicialmente que a função polêmica ou uma atribuição desse (e de outros) valores, por exemplo, seja revelada apenas na enunciação, isto é, na escolha particular de um enunciado.

Há que se considerar que, fora de eventos pontuais como o uso de palavras injuriosas, por exemplo, ocorre uma projeção das relações de cada discurso, no interior do paradigma da língua, implicada, por exemplo, pela existência de um sistema de uso de pronomes, assim, o que se pode concluir é que, sendo o pressuposto um ato da língua, que não necessita responder a nenhuma regra lógica, possibilita ao autor “aprisionar o ouvinte em um universo intelectual que ele não escolheu” (Ducrot, 1987, p. 30) e que, sendo-lhe apresentado como coexistivo ao diálogo, não pode ser questionado ou negado, fora de uma rejeição total, apresentando-se assim, a própria língua como o lugar do debate e da confrontação entre subjetividades.

Sendo assim, devido ao processo discursivo para a produção dos documentos e os diversos coenunciadores de cada documento e a construção de suas subjetividades, consideramos de extrema relevância as contribuições da seção seguinte para as análises que foram desenvolvidas.

2 – Interlocução teórica: Política, Currículo e Educação em Ciências.

O capítulo a seguir apresentou uma síntese dos elementos imbricados nas políticas reformistas na educação, incluindo as dinâmicas transnacionais, as abordagens curriculares e suas relações com as teorias identitárias e com a noção de disciplinaridade. Apresentou, inicialmente os atores participantes dos processos das reformas educacionais, destacando-se as novas formas de governança em redes, o neoliberalismo, e o descompasso entre as noções de qualidade da educação para os grupos empresariais e os educadores profissionais e, a partir de uma síntese, resgatou as noções de currículo tradicional e crítico e suas principais características.

Em continuidade, apresentou o currículo no contexto de rupturas ou deslizamentos entre modernidade e pós-modernidade, com ênfase na crise dos processos identitários e da noção de disciplina, tanto como conhecimento quanto relacionada ao corpo, reverberando no currículo.

Por fim, apresentou as especificidades da Educação em Ciências, a partir da relação estabelecida entre as disciplinas escolares nos diferentes níveis e a área da construída como campo de pesquisa.

2.1 – Políticas globais e os atores nas dinâmicas reformistas

Pensar as políticas públicas como campo de conhecimento nos abre um vasto universo de possibilidades de análise, contudo, entendendo a especificidade dos documentos e da pesquisa, nos detemos em pensar tal noção a partir da proposta por Giovanni (2008):

> uma forma contemporânea de exercício do poder nas sociedades democráticas, resultante de uma complexa interação entre o Estado e a sociedade, entendida aqui num sentido amplo, que inclui as relações sociais travadas também no campo da economia (p. 1).

Tal campo de estudos ganhou destaque, inicialmente nos Estados Unidos[8] no pós-guerra, para fornecer subsídios para ações governamentais. Já na Europa, tais estudos tiveram destaques a partir de década de 80 (GIOVANNI, 2008).

A partir dessa abordagem da complexa interação entre Estado e sociedade, inclusive das relações travadas no campo da economia, torna-se natural pensar alguns

[8] No caso americano há uma diferenciação linguística e cultural entre os termos *politics* e *policy* (ou *policies*), onde o primeiro se refere aos fenômenos do poder (representação, conflitos, etc) e o segundo aos processos de adoção de linhas de ação ou atuação para resolução de problemas, sendo um sentido mais administrativo. A diferenciação de vocábulos colaborou para o desenvolvimento dessa área de estudos. (Giovanni, 2008).

elementos importantes como a caracterização desse Estado enquanto ente responsável por estabelecer norteadores de políticas educacionais, a partir de um histórico que articule sociedade e política.

Nesse sentido, vale ressaltar a complexa relação entre subjetividade e cidadania e suas transformações diante dos diferentes paradigmas sociais e de modelos políticos, sendo notório nos últimos anos o apelo da valorização da subjetividade, a partir das constantes críticas sobre o excesso de regulação, historicamente exercido pelo Estado.

Tais críticas foram e são justificadas, por alguns autores, como consequência direta do paradigma da modernidade, que previa, ao menos em seu projeto de sociedade, a busca pelo equilíbrio entre dois pilares: regulação e emancipação[9]. Equilíbrio esse nunca obtido, sobretudo pelos desequilíbrios nas dinâmicas ocorridas em ambos os pilares e, ainda, no desequilíbrio no pilar da regulação, diante de uma teoria política liberal, na qual ocorreu a hipertrofia do princípio do mercado, em detrimento do princípio do Estado, e de ambos, em detrimento do princípio da comunidade (SANTOS, 1994).

Assim, conforme avançamos para (e com) o neoliberalismo, que é "sobre dinheiro e mentes (...) é um nexo de interesse comum entre as várias formas de capital e de Estado contemporâneos" (BALL, 2020, p. 26); esse desequilíbrio se acentua, reestruturando práticas e atores nas dinâmicas sociopolíticas. Assim, uma análise sobre como o Estado tem implementado uma nova governança em rede, bem como a participação de atores para além da sociedade civil, como empresas privadas e instituições filantrópicas, passa por alguns elementos, como: o paradigma da passagem da modernidade para a pós-modernidade, o avanço e complexificação das questões entre subjetividade e cidadania e a própria noção de redes políticas (SANTOS, 1994; BALL, 2020).

Ball se filia ao entendimento de que há, em alguns movimentos transnacionais e suas consequências, uma relação com o neoliberalismo, como a ideologia por meio da qual temos experienciado a globalização nos últimos trinta anos ou mais, e sobre a qual não se detém em discussões teóricas, nem no sentido de uma crítica retórica, antes concentrando-se no *como* do neoliberalismo. Ressalta ainda que sua abordagem exige um olhar articulado entre as formas do neoliberalismo, o que implica uma análise na qual o

[9] O pilar da regulação é constituído por três princípios: o princípio do Estado (Hobbes), o princípio do mercado (Locke) e o princípio da comunidade (Rousseau). O pilar da emancipação é constituído pela articulação entre três dimensões da racionalização e secularização da vida coletiva: a racionalidade moral-prática do direito moderno; a racionalidade cognitivo-experimental da ciência; e a racionalidade estético-expressiva das artes e literaturas modernas. O equilíbrio pretendido entre regulação e emancipação obtém-se pelo desenvolvimento harmonioso de cada um dos pilares e das relações dinâmicas entre eles (SANTOS, 1994, p. 203-204).

neoliberalismo seja lido tanto como "pós" quanto como "neo" (BALL, 2020).

Apesar da dificuldade em explicitar o que seria o neoliberalismo em si, ressaltamos a importância do reconhecimento do mesmo no campo escolar, como submetido a um tipo de *regra de conjunto* que transforma a *racionalidade do capital* em *lei social geral*, com uma generalização da concorrência entre as economias, e consequentemente uma generalização da concorrência entre as sociedades e entre todos os seus setores (LAVAL, 2019).

Nesse contexto, as políticas educacionais passam pelo mesmo processo, no qual se estabelece uma nova ordem mundial educacional, que não corresponde a um sistema perfeitamente homogêneo, mas que as transformações dos sistemas nacionais sigam todas na mesma direção, mesmo que as condições iniciais sejam distintas, essa dinâmica impõe o viés neoliberal à escola, configurando assim um novo modelo:

> Escola neoliberal é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo, econômico. Não é a sociedade que garante o direito à cultura a seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenômeno que atinge tanto o sentido do saber e as instituições que teoricamente transmitem os valores e os conhecimentos quanto o próprio vínculo social (LAVAL, 2019, p. 17).

A análise das redes políticas baseia-se em uma série de estudos de pesquisa de filantropia, de privatização e de reforma política em educação e áreas correlacionadas, ocorridos entre 2004 e 2011[10], financiados pelo *Economic and Social Research Council* (ESRC) (Conselho de Pesquisa Econômica e Social). Em termos gerais, esse "método" é definido dentro de um conjunto de mudanças epistemológicas e ontológicas na ciência política sociologia e geografia social que envolvem uma diminuição do interesse em estruturas sociais e uma crescente ênfase entre fluxos e mobilidades (de pessoas, de capitais e de ideias).

O autor analisa as redes políticas e a governança de redes por meio da Etnografia de Rede, mapeando a forma e conteúdo das formas políticas educacionais com o objetivo de identificar os atores nessas redes, seu poder e suas capacidades, e as formas pelas quais eles exercem seu poder por meio da associação dentro das redes de relações. Assim, as redes políticas são:

> um tipo de "social" novo, envolvendo tipos específicos de relações sociais, de fluxos e de movimentos. Eles constituem comunidades de políticas, geralmente

[10] O Reino Unido, os Estados Unidos da América, a Austrália, o Chile, a Índia, a Nova Zelândia e, de alguma forma a China são, provavelmente os locais mais ativos de reformas, mas as dinâmicas movem-se rapidamente para o sudeste da Ásia, alguns países da África oriental e ocidental e alguns países da Europa.

> baseadas em concepções compartilhadas de problemas sociais e suas soluções. As pessoas movem-se por tais comunidades e dentro delas, e há novos tipos de carreiras em política e governança que podem ser construídas dentro delas (BALL, 2020, p. 29).

Sendo assim, faz sentido pensar a dinâmica entre essas novas formas de governança em rede e a oscilação ocorrida sobre o poder exercido pelo Estado, que podem ocorrer de forma focal, por exemplo, isto é, o Estado pode perder poder em algumas áreas e ganhar em outras, adquirindo assim novas formas; não sendo prudente nem subestimar o poder do Estado e nem o superestimar, tratando-o como um todo abstrato.

Contudo, o que um grupo de autores argumentam é que essas formas de coordenação em redes estão deslocando a hierarquia e os mercados, transformando-se no modo dominante de governança e de organização social; ou seja, as redes "não apenas desfocam as fronteiras entre Estado e sociedade, mas elas também expõem o processo de elaboração de políticas a jogos de poder particularistas", onde acaba-se por incorrer "no aumento concomitante na opacidade da elaboração de políticas" (BALL, 2020, p. 32).

As redes políticas constituem uma nova forma de governança, embora não estejam organizadas de uma forma única e coerente, pois apresentam novas formas de autoridade, onde as fronteiras entre Estado, a economia e a sociedade civil estão se tornando turvas. Porém, em um contexto mundial, há que se destacar:

> Agências multilaterais, ONGs e interesses e influências de empresas, podem constituir, separadamente ou em conjunto, uma poderosa alternativa de política para o "fracasso" do Estado. Novas redes e comunidades políticas estão sendo estabelecidas, por meio das quais determinados discursos e conhecimentos fluem e ganham legitimidade e credibilidade. (BALL, 2020, p. 34)

Tal processo ocorre no interior de uma "arquitetura global" de relações políticas que envolvem os governos locais, mas também as chamadas IGOs (Organizações Intergovernamentais, como o Banco Mundial, a OCDE e a Organização Mundial do Comércio), corporações transnacionais e as ONGs. Esse processo configura um novo espaço de políticas "em algum lugar entre agências multilaterais, governos nacionais, *think tanks*[11] e grupos de interesse, consultores, empreendedores sociais e empresas internacionais".

Decorre pois dessa nova forma de governança e desse novo espaço de políticas, geralmente ligado aos círculos de elaboração de políticas, a mudança, a alteração dos

[11] A noção de *thinks thanks* será apresentada posteriormente de maneira mais extensa, contudo, podem ser compreendidas como um grupo de pessoas e de instituições que desenvolvem pesquisas e propõem soluções de problemas nas áreas social, tecnológica, de política estratégica, etc.

Estados por tais mobilidades de interesses e influências, sendo necessários alguns outros conceitos para entender a dinâmica dos fluxos globais de ideias de políticas – transferência de políticas, Redes Transnacionais de Influência (*Transnacional Advocacy Networks* -TANs), empreendedores de políticas e agenciamento de políticas, mais especificamente o papel das *think tanks*.

A Transferência de políticas/mobilidade de políticas é um termo genérico para designar a importação de políticas inovadoras desenvolvidas em outro lugar, pelas elites de elaboração de políticas nacionais; para a imposição por agências multilaterais; contudo as "empresas de políticas" não aparecem enquanto os principais atores nos processos de elaboração de políticas. Sendo assim, Ball defende que é preciso enfatizar mais a mobilidade de políticas, propondo que

> as políticas movam-se pelas redes de relações sociais ou de agenciamento e sejam adaptadas por elas, envolvendo participantes diversos, com uma variedade de interesses, de compromissos, de finalidades e de influências, os quais são unidos por subscrição de um conjunto discursivo, que circula dentro dessa rede de relações e é legitimado por ela (BALL, 2020, p. 36).

Dois eixos principais são apresentados para se pensar as tendências globais de política educacional. O primeiro, é a escolha das escolas pelos pais e a escolaridade "privada", e o segundo, é a reforma dos sistemas de ensino público junto a linhas gerencialistas/empreendedoras, com características bem definidas na pragmática da reforma.

O primeiro eixo trata da sujeição das organizações públicas à concorrência e/ou entrega da prestação de serviços para o setor privado, utilizando-se de um conjunto de argumentos neoliberais para uma desestatização, mais ou menos radical. Por outro lado, o segundo trata de reafirmar o papel do Estado em uma nova forma, de uma perspectiva pós-neoliberal, deslocando a ideia de governo para governança, de burocracia para rede. Assim, em síntese, teríamos o primeiro relacionado às formas de privatização e o segundo às novas formas de prática e cultura organizacional.

Ambos os eixos possuem apoio de atores internacionais[12] e poderosos que possuem grande influência sobre atividades que implicam tanto o empreendedorismo de política quanto os processos de transferência de políticas, que configuram um processo de "convergência de políticas" (BALL, 2020).

Nessa perspectiva reformista, consultores e empresas educacionais atuam

[12] Os atores citados são o Banco Mundial, a *Internacional Financial Corporate* (Corporação Financeira Internacional), a *World Trade Organization* (Organização Mundial do Comércio) e a OCDE.

entregando “desenvolvimento” e política de ajuda (por um lucro potencial) com a proposta de desenvolver infraestruturas políticas locais, mas incorporando discursos de políticas ocidentais predominantes nos sistemas locais, a partir de parcerias. Tais reformas também são realizadas e espalhadas globalmente por meio de atividades das TANs, que são “tipicamente discutidas e retratadas dentro de um paradigma de soluções políticas progressistas, eleitorados vulneráveis e fortalecimento da comunidade relacionado aos direitos humanos e as questões ambientais em particular” (BALL, 2020, p. 39).

As TANs se apresentam como estruturas comunicativas organizadas em torno dos “valores partilhados” de seus membros e se diferenciam de outros tipos de redes pois existem para promover causas de princípios, ideias e valores, podendo participar da reformulação de processos políticos em âmbitos supranacionais, nacionais e subnacionais. “São redes de relações para a difusão do conhecimento e da informação e, tipicamente, procuram pluralizar a autoridade política (...) e muitas vezes, uma extensão de movimentos sociais domésticos ou políticos” (BALL, 2020, p. 39).

Nessa perspectiva, de elementos constitutivos e de atores envolvidos na dinâmica política caracterizada como neoliberal, o autor ressalta duas dinâmicas principais que são processos distintos, porém complementares, “o ponto é que a reforma neoliberal é tanto exógena (privatizadora) quanto endógena (reformista), o setor público é substituído e reformado ao mesmo tempo, as duas coisas são conectadas” (BALL, 2020, p. 43).

Sendo assim, importa também pensar a participação de alguns atores identificados no levantamento de revisão de literatura, incluindo um grupo de TANs que são instituições classificadas como *think tanks*, e grupos identificados como *corporate reformers*. Discorrer sobre as *think tanks* é imperativo, pois são redes amplas, as quais se articulam a diversas áreas de políticas públicas.

Embora tenham sido registradas em uma nação, criam ramificações em diferentes países para exercer influência não só nas políticas, mas também na opinião pública. sendo também elementos ainda pouco estudados no cenário nacional, sobre as quais percebemos, “tanto dentro quanto fora do meio acadêmico, a urgência de aprofundamento sobre a amplitude, o tamanho e a capilaridade dessas organizações” (MENDES e PERONI, 2020, p. 67).

Definir as *think tanks* não é uma tarefa das mais fáceis porque apresentam-se diferentes perspectivas que não desejamos ignorar. Em primeiro lugar, temos uma definição do *The Think Tanks and Civil Societies Program* (TTCSP) (Programa das *Think*

tanks e Sociedade Civil) do Instituto Lauder da Universidade da Pensilvânia, que gera relatórios (*Go Think tanks*) anuais, em parceria com universidades e pesquisadores, onde classificam, realizam rankings sobre as *think tanks*, quantitativo, sobre área de atuação e abrangência mundial.

Atualmente (versão referente a 2019, publicada em 2020) contam com a ajuda de um painel de 1.796 instituições pares e especialistas da mídia impressa e eletrônica, academia, instituições doadoras, públicas e privadas e governos em todo o mundo, o objetivo de "aumentar o perfil e o desempenho de grupos de reflexão e conscientizar o público sobre a importância e o papel que as *think tanks* desempenham nos governos e sociedades civis em todo o mundo" (*GO TO THINK TANKS,* 2020, *tradução nossa*). Assim, a apresentação realizada é a seguinte

> o Programa das *Think tanks* e Sociedade Civil do Instituto Lauder da Universidade da Pensilvânia realiza pesquisas sobre o papel que os institutos de políticas públicas desempenham em governos e sociedades civis em todo o mundo. Muitas vezes referido como "*think tank*", o TTCSP examina o papel em evolução e caráter das organizações de pesquisa de políticas públicas. Nos últimos 29 anos, o TTCSP desenvolveu e liderou uma série de iniciativas globais que ajudaram a preencher a lacuna entre o conhecimento e a política (...). Esses esforços de colaboração internacional são projetados para estabelecer redes de institutos de políticas regional e internacional e comunidades que melhoram a formulação de políticas enquanto fortalecem instituições democráticas e sociedades civis em todo o mundo (GO TO THINK TANKS, 2020, p.6, *tradução nossa*).

Contudo, ressaltamos o que argumentam Cristofoletti e Serafim (2018) em uma perspectiva crítica, que embora não seja tomada como um posicionamento totalizante nesse trabalho, merecem destaque para caracterizar as *think tanks*, como o fato de o conceito incorporar uma gama bastante diversificada e heterogênea de organizações e instituições, tais como centros de pesquisa universitários, fundações de partidos políticos, agências de pesquisas vinculadas ao Estado e às empresas, ONGs, dentre outras; a independência acadêmica, organizacional ou financeira total ou relativa à outras instituições.

Pensar a existência, ampliação e atuação de tais redes de influência é fundamental para entender a importância e destaque dessas instituições na atualidade da política educacional brasileira, dentro de um contexto transnacional de influência, como nos alertam Mendes e Peroni (2020. p. 66):

> Os *think tanks* são organizações que existem desde o século XIX e atuam como formuladoras de ideias e opiniões, produtoras de conhecimento e influenciadoras de políticas públicas nas mais diversas áreas de atuação. Trata-se de um tipo de atuação capaz de dar o direcionamento para os fundamentos das ações tanto no legislativo quanto no executivo.

Além disso, há uma atual tentativa de atrelar o que são as *think tanks* hoje a um perfil correlato ao seu surgimento, convertida em estratégia de marketing, e uma pretensa neutralidade de atuação, contudo, há que se destacar que a partir da década de 70, houve um crescimento desproporcional dessas instituições, alavancadas sobretudo pelo surgimento de uma fundação estadunidense (*Heritage Foundation*[13]) que trazia em seus valores e princípios os marcos ideológicos pró-mercado. Tal surgimento, marcou o cenário, dando origem às chamadas *think tanks* "ativistas", o que fez com que a quantidade de *think tanks* passassem de menos de 70 para mais de 300, entre os anos de 1970 e 2000, expansão essa que também se deu no Brasil (ROCHA, 2015; MENDES e PERONI, 2020).

A relação entre a atuação das *think tanks* ativistas e o posicionamento em determinados espectros políticos tornou-se assim, um elemento comum, porém com certa preponderância:

> Seguindo o modelo fornecido pela *Heritage*, novos *think tanks* que passaram a lançar mão de estratégias agressivas de marketing para a defesa de seus interesses políticos proliferou à direita no espectro político norte-americano, mas também ao centro e à esquerda, ainda que de modo menos importante (ROCHA, 2015, p. 264).

Dessa forma, é imperativo considerar o cuidado sobre incorrermos na subvalorização do caráter militante e ideológico de tais organizações, considerando alguns elementos importantes como suas vinculações de classe, que inevitavelmente possuem relações com os conflitos sociais enquanto processos dinâmicos, substituindo tais relações por definições centradas em aspectos institucionais simplistas, que as tomem como grupos de pressão, com a particularidade da produção de conhecimento (CRISTOFOLETTI E SERAFIM, 2018).

Assim, é importante considerar os elementos históricos que contribuíram para um cenário estadunidense, em que as *think tanks* ativistas surgidas após a década 60, eram compostas em dois terços por *think tanks* alinhadas à direita, financiadas por grupos que entendiam a necessidade de travar uma batalha de ideias pois consideravam como oportuno passar a influenciarem de modo mais amplo o "clima político" em prol da diminuição do papel do Estado na economia, atuando de modo político diretamente, tais *think tanks* foram também chamadas de *advocacy think tanks* (ROCHA, 2015).

[13] A *Heritage Foundation*, fundada em 1973, foi considerada a 8ª no ranking mundial referente à atuação em 2019. Sua missão é formular e promover políticas públicas conservadoras baseadas nos princípios da livre empresa, do Estado mínimo, da liberdade individual, dos valores tradicionais norte-americanos e de uma forte defesa nacional.

Apesar de uma agenda mundial possuir peculiaridades ao ser cumprida localmente, é possível identificar no Brasil a participação de grupos hegemônicos, mesmo que não totalmente coesos, que interferem nas dinâmicas para aprovação de documentos oficiais com características comuns aos *corporate reformers*[14] nos Estados Unidos. Assim, os reformadores empresariais advogam em última instância pela privatização dos sistemas de ensino, partindo de uma lógica de suposta inclusão e melhoria da qualidade.

> A privatização é a destinação final das políticas dos reformadores empresariais, pois advém da crença de que a melhoria da qualidade educacional se dá pela concorrência em mercado aberto, tal como no interior dos negócios. Para entender o desenvolvimento da privatização é necessário, no entanto, entender como a lógica da responsabilização/meritocracia produz as razões da privatização. Pela via da responsabilização combinada com meritocracia, a privatização aparece como uma "justa medida" em defesa das "crianças que não aprendem", especialmente as "mais pobres" e que, segundo essa visão, "têm direito à educação tanto quanto as crianças mais ricas", que podem frequentar escolas privadas (FREITAS, 2016, p. 141).

Contudo, muito embora a experiência ocorrida nos Estados Unidos não tenha apresentado alterações significativas nos índices avaliativos na década em que tais medidas foram implementadas, com diversas consequências graves para o sistema educacional, observa-se no Brasil a adoção de práticas muito semelhantes, já há algum tempo. O cerne da questão posta é uma articulação entre interesses empresariais e consequentemente um descompasso entre o que se considera uma educação de qualidade na perspectiva desses grupos e na dos educadores profissionais.

Nesse sentido, a visão empresarial sobre a educação suscita conflitos como crenças baseadas em conceitos econômicos como eficiência, avaliações em larga escala como critérios únicos de avaliação, implicações mercadológicas para grupos hegemônicos com interesses mercadológicos (recursos públicos direcionados para produção de materiais e capacitação (cursos e formação); além da culpabilização docente, desconsiderando fatores cruciais como a desigualdade social (FREITAS, 2012 e 2014). Tais elementos possuem relação com a construção histórico-social ocorrida sobre o conceito do que vem a ser um currículo e seus condicionantes, como veremos nas seções a seguir.

---

[14] Refere-se aos reformadores empresariais da educação nos Estados Unidos, em termo criado pela pesquisadora Diane Ravitch (2011). Reflete uma coalisão de políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e também pesquisadores alinhados a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para "consertar" a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais (FREITAS, 2012, p. 380).

2.2 – O currículo e as teorias tradicionais e críticas

O currículo pode ser compreendido de maneira tão restrita ou abrangente quanto se queira ou se naturalize, motivo pelo qual é comum nos depararmos com a ideia de currículo compreendida por boa parte da comunidade escolar como “grade curricular”, isto é, os conteúdos oficiais a serem desenvolvidos em um ciclo específico de uma etapa educacional, com suas ementas e bibliografias.

Por outro lado, também existe autonomia (e uma obrigação legal) sobre a ideia de um projeto pedagógico, tanto institucional quanto de curso, construído com participação da comunidade, e que apresente os objetivos educacionais a que a instituição se alinha, seus princípios, valores, projetos, metas, prioridades, metodologias, dentre diversas características. Tais exigências se alinham com a ideia de autonomia de gestão escolar, promovendo assim a liberdade necessária para que cada escola e grupo específico de aprendizagem assuma sua identidade, junto com a comunidade, fixando um projeto para tal.

O currículo, assim, pode ser compreendido de maneira ampla, na qual inclua os diversos elementos e dispositivos citados anteriormente como o próprio contexto legal, histórico, social, político, econômico, institucional, familiar e até mesmo religioso e ainda, as práticas enraizadas que se manifestam culturalmente no cotidiano, algumas ocultas.

No Brasil, a autonomia para tal teve seu grande marco com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei 9.394/96) e avança no sentido de regulamentar conhecimentos mínimos com as Diretrizes Curriculares e de definir metas com a Lei do Plano Nacional da Educação 2014-2014 (Lei 13.005/2014), e possui seu ápice contraditório, no sentido de homogeneizar as aprendizagens com a proposta de BNCC.

Ainda que a participação da comunidade sofra lacunas de representatividade de grupos específicos, em tese, seria esse um viés que se articula com a ideia de gestão democrática, isto é, de uma gestão pública que, atendendo às legislações e às escolhas que ocorrem a partir de disputas, representaria os anseios da maioria da comunidade envolvida no processo educativo. Contudo, outros elementos nos permitirão perceber que o currículo se articula necessariamente com as noções de identidade e subjetividade.

É provável que a primeira ideia de currículo tenha surgido por volta de 1918, com o livro de Bobbit “Curriculum” nos EUA, influenciado grandemente pelo momento de industrialização e massificação do processo educacional, aparece aí a necessidade de pensar a administração da educação e racionalizar o processo de construção,

desenvolvimento e testagem dos currículos. Essa concepção de currículo alinha-se com o modelo institucional da fábrica e a inspiração teórica é a "administração científica". Assim, "o que Bobbit fez (e outros antes e depois dele) foi criar uma noção particular de currículo. Aquilo que Bobbit dizia ser o 'currículo' passou efetivamente a ser o 'currículo'" (SILVA, 2011, p. 13).

A clareza quanto ao conceito de "teoria" como discurso facilita a compreensão da ideia de definição. Toda teoria que se preze, inicia com uma boa discussão sobre a definição do que "é" currículo para em seguida se aprofundar em tipos de currículo. Na perspectiva adotada de ver a "teoria" a partir da noção de discurso, essa definição inicial não serve necessariamente para nos ajudar a compreender "o que é currículo", mas para ver que o currículo é algo que depende precisamente da forma como ele foi definido pelos autores em suas teorias (SILVA, 2011).

> Uma definição não nos revela precisamente o que o currículo é, mas uma definição nos revela o que uma teoria pensa que o currículo é... Ao final, entretanto, elas têm que voltar à questão básica: o que eles devem ou elas devem saber? Qual conhecimento é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo? (...). Entretanto, a pergunta "o quê?" nunca está separada de uma outra importante pergunta: "o que eles ou elas devem ser?" ou, melhor, "o que eles ou elas devem se tornar?". Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão "seguir" aquele currículo (SILVA, 2011, p. 14 - 15).

Assim, os conhecimentos selecionados estão inevitavelmente imbricados com a subjetividade de quem os seleciona, isto é, com um modelo de identidade assumida por nós (sociedade, família, instituição) ao selecionarmos. A questão então é a de que, cada grupo, possuindo poder em um contexto de disputa entre subgrupos, e, em cada momento histórico, carregando seus ideais, seleciona, a partir de suas vivências. E ainda, marca, por meio de descrições linguísticas, aquilo que considera mais importante para obtenção ao final de um percurso educacional.

Essa noção de percurso a ser realizado, também se alinha a outra possível interpretação para a noção de currículo, que se depreende do significado etimológico da palavra, que vem do latim *curriculum*, "pista de corrida" e que no curso dessa "corrida" nos tornamos o que somos.

Dessa forma, ao selecionar o conjunto de conhecimentos necessários para nos tornarmos aquilo que se espera que nos tornemos, evidencia-se que a questão das teorias do currículo vai muito além do conhecimento, as teorias dos currículos são também sobre uma questão de identidade, de subjetividade (SILVA, 2011). Isto é, sobre o que somos e aquilo que queremos nos tornar, no processo educacional.

Outro elemento importante para a noção de currículo é o poder exercido por grupos em relação aos conhecimentos e práticas selecionados, pois na medida em que cada teoria adota determinados conhecimentos como integrantes do currículo, está realizando uma operação de poder.

Assim, exemplos de tal operação são: os conteúdos selecionados para livros didáticos, as personalidades escolhidas para terem suas histórias conhecidas pelos alunos, quais festas e eventos são escolhidos para serem realizados pela escola, os feriados, os uniformes, as disposições das carteiras na sala, os tipos de avaliações aplicadas, as experiências consideradas importantes ou irrelevantes na formação do aluno, dentre outras.

É exatamente a perspectiva sobre as relações de poder que determina uma divisão entre as teorias de currículo. Enquanto as teorias tradicionais se consideram como neutras, científicas e desinteressadas, aceitando mais facilmente os conhecimentos dominantes e centrando-se mais nas questões técnicas, perguntando-se como ensinar esse conhecimento ou ainda qual a melhor maneira de ensina-lo.

Em contraponto, as teorias críticas e pós-críticas partem do princípio de que nenhuma teoria é neutra ou desinteressada, sendo assim, elas tendem a questionar não apenas o que deve ser ensinado, mas também o porquê... Porque esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse e não outros conhecimentos estejam no currículo? Porque privilegiar um modelo específico de subjetividade e não outros? Assim, as questões centrais para essas teorias são as conexões entre saber, identidade e poder (SILVA, 2011).

As teorias tradicionais possuem maior adesão aos conhecimentos dominantes já estabelecidos, apresentando assim grande relevância aos aspectos técnicos, com questões como: qual será a utilidade do que será ensinado? Quais elementos são centrais nessa técnica: ordem, estrutura, dentre outras? Qual é o perfil relevante dos professores para alcançar (ou mesmo reproduzir) o conhecimento que se deseja? Contudo, torna-se importante perceber ao longo da construção do processo escolar quais elementos figuram como importantes até os dias de hoje, a partir das contribuições de alguns autores.

Em alinhamento ao positivismo, fruto do período fortemente industrial nos Estados Unidos da década de 30 e 40, ocorre um paralelismo entre a compreensão dos processos produtivos com o “processo educacional” onde seria possível controlar cada etapa a fim de se obter determinado *produto* (indivíduos), *produto* esse que deveria estar alinhado aos ideais de um modelo de subjetividade para a manutenção da sociedade.

Entretanto, para o autor há uma questão central e inquestionável que é exatamente quais pessoas (ou grupos) devem ser atuantes no desenvolvimento dos currículos, isto é, de quem é essa competência? Uma vez que desenvolver um currículo seria equivalente a determinar os objetivos educacionais e também os caminhos a serem percorridos para alcançá-los (BRUNER, 1948).

Assim, os modelos iniciais de currículo tradicionais seguiram a tendência do que fora proposto por Bobbit em 1918; basicamente, que a escola deveria funcionar como qualquer empresa e era necessário estabelecer objetivos claros para o sistema educacional, seu modelo era claramente ligado aos aspectos econômicos e a palavra-chave era "eficiência"; esse modelo se contrapunha em alguns aspectos a uma proposta cunhada por John Dewey, em seu livro *The child and the curriculum* (1902) em que o autor centrava-se na preocupação com a construção da democracia como norteadora das práticas da vida adulta e considerava também, levar em conta os interesses e experiências das crianças e jovens. Contudo, a proposta de Bobbit provavelmente obteve interesse por apresentar-se como uma opção para a educação tornar-se científica, visto que o currículo era apresentado em uma perspectiva mecanicista (SILVA, 2011).

Nessa perspectiva, o motivo do desenvolvimento de currículos, até então inadequados, era proveniente do pouco engajamento dos americanos mais bem dotados cientificamente na construção dos currículos, destacando que com o surgimento da pós-graduação, assistiu-se ao distanciamento dos especialistas nas áreas específicas, com relação ao ensino primário e secundário, não se envolvendo na construção dos currículos.

Assim, a prerrogativa de desenvolver os currículos não seria uma questão democrática ou de representatividade, mas de certo sucesso (ou prestígio) obtido em carreiras ou campos de conhecimento

> os pensadores que estavam na vanguarda de suas disciplinas, os que seriam capazes de dar a maior contribuição à reorganização substancial de seus respectivos campos, não se envolviam no desenvolvimento de currículos para as escolas primárias e secundárias (Bruner, 1948, p. 3).

Com o objetivo principal do processo educativo em obter excelência, a preparação de currículos por especialista busca apresentar um modelo de conhecimentos das áreas para os níveis primário e secundário, sendo o objetivo apresentar a matéria de ensino de maneira eficiente, não apenas em extensão, mas também em estrutura.

A questão da estrutura era também um elemento importante, pois o autor propunha que os fundamentos de qualquer assunto podem, de alguma forma, ser ensinados a quem quer que seja, em qualquer idade, o que se pode obter aprendendo esses conceitos

progressivamente em complexidade. Apenas quando tais ideias são apresentadas formalmente, sem as noções intuitivas, é que a criança não alcança a compreensão de seu significado. A partir dessa proposição ele sugere o chamado *currículo em espiral*, iniciando pelas noções intuitivas o mais cedo possível, e retomando-as ao longo da vida escolar (BRUNER, 1948).

Além da estrutura, outro elemento importante é a "utilidade", que desdobra-se em dois tipos de transferências: a primeira de natureza de habilidades específicas, como que repetir mecanicamente as mesmas atividades, chamada de transferência específica de treinamento ou, a transferência de princípios e atitudes, que consiste em aprender uma ideia geral, que depois possa servir de base para problemas subsequentes, como casos especiais da ideia adquirida, para tal é necessário ter em mente a natureza geral do fenômeno e, teoricamente, quanto mais fundamental for a ideia aprendida, mais amplo será o leque de aplicabilidade.

Outra questão fundamental seria a relação diversidade *versus* uniformidade, o que segundo o autor levaria a um certo grau de variedade entre os currículos, dada a constante transformação da sociedade americana, entretanto, o mesmo afirma existirem outras exigências a serem atendidas como a produtividade. Embora exista uma ideia de que os aspectos sociais e emocionais contribuem para a sociedade, para Bruner há já consensos estabelecidos que não admitiriam questionamentos, como a predileção dos especialistas de cada área para o desenvolvimento de currículos e uma tendência produtivista a ser imprimida nos desenhos dos mesmos, exigências essas que devem ser atendidas.

A compreensão de currículo até então, embora admita as discrepâncias entre grupos, se apresenta como um valor consensual, isto é, um valor que ignora que ocorram conflitos advindos das distintas visões de mundo. Isso se dá, porque, a excelência pretendida se funda no princípio, indiscutível para o autor, de que as lideranças intelectuais das várias áreas, são as detentoras de todo conhecimento para que se atinja o ápice de desenvolvimento intelectual, produzindo assim a sociedade desejada, em meio à complexidade tecnológica e social.

O ideal subjacente é de que uma sociedade estimulada a desenvolver todo o seu potencial intelectual, a partir de orientações dos indivíduos de excelência, será, portanto, uma sociedade de excelência, onde a democracia pressupõe a intelectualidade como princípio para consensos. Em tal modelo, a diversidade, ou mesmo as discrepâncias de visões de mundo, podem ser suplantadas pela excelência pretendida, independentemente do grupo ao qual cada indivíduo se identifique. É como se dissesse: Deixe os homens de

excelência nos guiarem na missão de formar nossos alunos e, finalmente teremos uma sociedade democrática, onde, *naturalmente*, todos concordam com minhas premissas.

Essa visão considera, sobretudo, que os conhecimentos escolares são baseados nos conhecimentos acadêmicos de maneira direta, isto é, não haveria, portanto, influência *externas* no processo de aprendizagem de conteúdos específicos como elementos culturais, sociais ou políticos, ou se existissem, poderiam ser considerados ínfimos diante da importância dos conteúdos a serem aprendidos. Assim, as questões desses tipos de currículo são questões puramente organizacionais.

A consolidação desse modelo de currículo se deu com a publicação, em1949 do livro de Ralph Tyler, em que o currículo é apresentado em termos de organização e desenvolvimento, que envolvem quatro itens: *i*) objetivos educacionais a serem atingidos; *ii*) pensar experiências educacionais que possibilitem atingir os objetivos estabelecidos; *iii*) organização dessas experiências e *iv*) como saber se os objetivos estão sendo atingidos.

Tais itens correspondem à divisão tradicional da atividade educacional: currículo (1); ensino e instrução (2 e 3) e avaliação (4); além disso, ele previa o estabelecimento de objetivos a partir de estudos: *i*) sobre os aprendizes; *ii*) sobre a vida contemporânea fora da educação e *iii*) especialistas das diferentes disciplinas. Tanto os modelos mais tecnocráticos quanto os modelos mais progressistas propunham a superação de um modelo mais humanista, vindo da Antiguidade Clássica, e só foram efetivamente questionados a partir da década de 70 (SILVA, 2011).

Contrariando as teorias tradicionais de currículo, os argumentos apresentados por autores críticos foram variados. Chervel, por exemplo, se baseia no estudo das histórias das disciplinas, para revelar que a dinâmica do funcionamento e a organização escolar, inicialmente baseada na ideia de disciplinas escolares balizadas por ciências de referência, não possui correspondência direta com suas ciências de referência (conhecimentos acadêmicos desenvolvidos em outros espaços). Mas, que as disciplinas escolares estão sujeitas a um processo de desenvolvimento próprio, mostrando por exemplo que "a "teoria" gramatical ensinada na escola, não é a expressão das ciências ditas, nem presumidas 'de referência', mas que ela foi historicamente criada pela própria escola, na escola e para a escola" (CHERVEL, 1990, p. 181), além disso, apresenta ainda outros argumentos articulados tanto às lacunas quanto à história das disciplinas, às finalidades do ensino escolar, da formação dos docentes.

No tocante às finalidades, estabelecidas *a priori*, tanto pela sociedade, pela família

e por instituições (por força de recomendações e normatizações diversas) das mais diversas ordens (religiosas, moral, psicológicas, culturais, científicas, artísticas, técnicas, de socialização, de ordem, de silêncio, de higiene, de polidez, de comportamento adequado, etc) postas como objetivos a serem atingidos, sendo assim diretamente associada às disciplinas.

> A instituição escolar é, em cada época, tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam e se combinam numa delicada arquitetura (...). O conjunto dessas finalidades consigna à escola sua função educativa (...). As disciplinas escolares estão no centro desse dispositivo. Sua função consiste em cada caso em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa. Percebe-se então porque o papel da escola não se limita ao exercício das disciplinas escolares. (CHERVEL, 1991, p. 188).

Percebe-se assim que, ainda que se deseje pensar que um currículo possa estar relacionado às questões puramente organizacionais, como num sistema produtivo, como supõem as teorias tradicionais, a escola se constrói em uma dinâmica própria, onde diversos elementos são construídos e perpetuados, para além das ciências de referência e das finalidades do ensino, há variadas questões, como referente à atuação do docente e sua adesão, ou mesmo conhecimento a respeito das finalidades desejadas e como as mesmas são veiculadas no contexto institucional.

Para além disso, o autor suscita diversas outras problemáticas como as mudanças de finalidades ocorridas sem qualquer alinhamento junto ao docente que se lança na nova empreitada de atingir novas finalidades impostas. Algumas outras condições podem ser expostas como elementos construídos na dinâmica das relações escolares que reforçam a ideia de que o currículo se apresenta para além dos conteúdos, ou mesmo de mera vulgarização das ciências de referência.

Isto é, existem mecanismos próprios do processo de escolarização, relacionados à seleção e manutenção de conteúdos, como o processo histórico que perpassa os ideais de cada nação, as condições materiais, as necessidades de mão de obra, as imposições políticas de curto e longo prazo, os aspectos da prática docente, como a possibilidade de adaptação de determinados conhecimentos às dinâmicas de aprendizagem, a facilidade ou não de exposição aos estudantes, de formulação de atividades e exercícios, dentre outros (CHERVEL, 1991).

Os estudos críticos trouxeram uma série de implicações, uma vez que as constantes alterações de finalidades, em algumas circunstâncias são pautadas por força de lei, legitimando-se, ao menos em teoria, como a materialização de propostas aprovadas por representantes do legislativo, eleitos pelo povo, o que poderia representar a

participação da sociedade nas decisões sobre os currículos.

Contudo, uma outra dimensão dos estudos críticos ressalta a reprodução de uma cultura dominante, sendo a escola uma instituição responsável, ao mesmo tempo, por produzir e reproduzir as desigualdades. Sendo assim, um dos principais enfoques apresentados pelas teorias críticas é a relação entre os aspectos econômicos (incluídas aí a luta de classes e a ideia de dominação) e os aspectos culturais, reproduzidos na escola. Nesse sentido mais específico, Apple propõe uma discussão mais profunda, em uma perspectiva marxista.

Apple, como importante teórico que demarca o campo das teorias críticas, direciona suas críticas às estruturas educacionais existentes, relacionando educação e economia com conhecimento e poder, referindo-se, em parte, às relações existentes entre economia e o processo de escolarização na manutenção de uma sociedade desigual e estratificada, embora reconheça a dificuldade em oferecer estruturas alternativas.

Ressalta que não há apenas a propriedade econômica; há também a propriedade simbólica, que as escolas preservam e distribuem, pois apresentam modelos e exemplos ligados a um certo tipo de cultura associado diretamente a uma classe específica, isto é, há que se adotar uma versão de fatos, há que se adotar livros com determinadas tendências, há que se definir festas ou eventos temáticos, regras de convivência no espaço escolar, exigências quanto ao vestir e ao comportamento, tanto dos alunos quanto dos professores e assim as escolas "... criam e recriam formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem a necessidade de os grupos dominantes terem de apelar a mecanismos abertos de dominação" (APPLE, 2006, p. 37).

Assim, propõe uma reflexão sobre as relações entre o que existe como conhecimento manifesto, ou encoberto (oculto) ensinado na escola, destacando os princípios de seleção e organização dos conhecimentos ou ainda os critérios e modos usados para medir o "sucesso" como mecanismos que estão intimamente relacionados aos princípios de controle social e cultural da sociedade.

Contudo, ele enfatiza que o modo pelo qual se impõe uma cultura dominante é sutil e reconhece que as relações entre a estrutura econômica e os modos de produção com o controle sobre a forma e conteúdo da cultura pela escolarização possuem três aspectos que devem estar articulados, bem situados e contextualizados, evitando assim o reducionismo de supor uma relação direta e determinante entre economia e consciência, são eles: (1) a escola como instituição, (2) as formas do conhecimento e (3) o próprio educador, assim, devemos primeiramente esclarecer o que significa a noção de que as

relações estruturais "determinam"[15] esses três aspectos. Uma das chaves para isso, é o conceito de hegemonia (APPLE, 2006).

O ponto em que se apoia Apple é o de que a relação entre economia, educação e consciência, que é desigual e reproduz desigualdades não ocorre de forma direta, mas por meio de mecanismos, como a hegemonia:

> É o conceito de hegemonia que permite ver o campo social como um campo contestado, como um campo onde os grupos dominantes se veem obrigados a recorrer a um esforço permanente de convencimento ideológico para manter sua dominação. Esse convencimento atinge sua máxima eficácia quando se transforma em senso comum, quando se naturaliza. As estruturas econômicas não são suficientes para garantir a consciência: a consciência precisa ser conquistada em seu próprio campo (SILVA, 2011, p. 46).

A ênfase dada à hegemonia supõe a existência de algo verdadeiramente total, não meramente secundário ou imposto, mas vivido profundamente, saturando a sociedade de um tal modo, chegando a constituir o limite do senso comum para a maior parte das pessoas sob sua influência, que termina por corresponder à realidade da experiência social. Ela assume assim um sentido de realidade para a maior parte das pessoas da sociedade, porque assim foi experienciada (APPLE, 2006).

O autor ressalta, porém, que só é possível entender a existência de uma cultura dominante se compreendermos seus processos sociais, como o processo de incorporação que se relaciona diretamente com as instituições de ensino, uma vez que se apresentam como os principais agentes de transmissão de uma cultura dominante ao representarem uma importante atividade tanto cultural quanto economicamente, assim, os conhecimentos selecionados e corporificados no currículo revelam os interesses particulares de classes e grupos dominantes (APPLE, 2006; SILVA, 2011).

Tal evidência poderia ser confirmada com as experiências que se apresentam nas escolas em geral. Valorizar o domínio de matemática e ciências da natureza, ou o domínio de expressão corporal ou artística pelos alunos está diretamente relacionado ao nível social e cultural dessa comunidade escolar, ou ainda, ao concorrerem à vaga na universidade, os alunos que são aprovados nos cursos de medicina, direito ou engenharia possuem maior apelo junto à instituição, refletindo assim a transmissão de uma cultura que valoriza alguns conhecimentos e profissões em detrimentos de outros.

---

[15] "Existem duas tradições para *determinação* nesse contexto. Uma considera que o pensamento e a cultura são determinados pela estrutura social e econômica (...). Outra, mais flexível, fala de determinação como uma rede complexa de relações que, no final, tem suas raízes na economia. Assim, a esfera cultural não é "mero reflexo" das práticas econômicas, mas é mediada pelas atividades, contradições e relações entre homens e mulheres de verdade, à medida que exercem suas atividades cotidianas nas instituições que organizam suas vidas" (Apple, 2006, p. 38).

Além disso, no nível filosófico e histórico, há um processo chamado de tradição seletiva: isto é, aquele passado considerado como "tradição", como o passado significativo. O cerne da questão trazida pelo autor é exatamente a seletividade: a maneira pela qual, de toda uma área do passado e do presente, somente determinados significados e práticas são escolhidos para ênfase, enquanto outros são negados ou excluídos e mais crucialmente: alguns são reinterpretados, diluídos ou postos sob formas que sustentem ou pelo menos não contradigam outros elementos da cultura efetivamente dominante.

> Há poucas tentativas sérias em lidar com o conflito (conflito de classes, conflito científico, ou outros). Em vez disso, fazemos nossas "investigações" dentro de uma ideologia consensual que tem pouca semelhança para com as relações e contradições complexas que cercam o controle e a organização da vida social (APPLE, 2006, p. 41).

A partir da fuga do conflito e do posicionamento em pautar os currículos por consensos surgem consequências sérias para a educação, pois os debates político, econômico e educacional entre pessoas reais em suas vidas diárias é substituído por considerações de eficiência de habilidade técnica "(...) o modelo sistêmico de gestão e outras coisas tornam-se representações hegemônicas e ideológicas" (APPLE, 2006, p. 42), por outro lado a progressiva despolitização e a consideração de uma justiça da vida social desdobrada em problemas supostamente neutros, com resoluções ligadas à acumulação de conhecimentos supostamente neutros, em escolas neutras, podem (e são) orientados pela instrução neutra dos professores (APPLE, 2006).

No aspecto então desenvolvido pelo autor é possível compreender que essa tradição seletiva é realizada por indivíduos de grupos específicos, contribuindo assim (cientes ou não) para a manutenção de uma dinâmica de dominação, isto é, quando as culturas de determinados grupos são postas à parte dos critérios de seletividade adotadas geração após geração, há um enfraquecimento das mesmas e ainda as possíveis reinvindicações de novas consciências sociais são amortecidas a ponto de tais processos serem naturalizados (APPLE, 2006).

Se em face de um currículo tradicional os intelectuais de excelência de cada área seriam os responsáveis por desenvolverem os currículos, agora, a partir da hegemonia, não há, pela escola, o desenvolvimento de uma consciência social para além da cultura dominante, muito pelo contrário, tal cultura é imposta e reproduzida pela própria escola, que atua como agente da hegemonia cultural e ideológica, uma vez que os questionamentos sobre o conhecimento e sua seleção (agentes e critérios de atuação) não são levados em conta, via de regra.

Entretanto, essa abordagem considera basicamente o marcador de classe social para compreender a noção de diferença entre os indivíduos, considerando o processo de dominação e a noção de poder mais próximas da dicotomização, o que se torna mais complexo diante dos paradigmas da modernidade e da pós-modernidade e da atual crise de identidades, que é também disciplinar, desencadeada por tais paradigmas. Nesse contexto, consideramos relevante abordar as Teorias Pós-Críticas do Currículo, a serem apresentadas a seguir.

2.3 – Currículo na pós-modernidade: crise identitária e disciplinar

Para compreender de maneira básica as teorias pós-críticas torna-se necessário conhecer alguns conceitos importantes como a pós-modernidade e seus alinhamentos, resultando na compreensão então construída de currículo, o que faremos a partir das transformações, ocorridas ao longo da história, sobre a noção de sujeito, uma vez que pensar um currículo se relaciona, ao mesmo tempo, com os sujeitos de nosso tempo e com os sujeitos que desejamos futuramente, isto é, há uma relação intensa entre a noção de currículo e a de identidade cultural. Iniciaremos, no entanto, a partir do que consideramos como fatores que contribuíram para uma crise que abala a modernidade a partir de elementos da pós-modernidade, sem necessariamente ocorrer uma passagem efetivamente, mas uma mudança que gera concorrência, alternâncias, paralelismo, em processos de hibridação, identificados muito mais por características das sociedades do que por um marco temporal bem definido.

Contudo, é possível destacarmos alguns fatores que levaram ao declínio da estrutura que sustentou a modernidade como única possibilidade, ressaltando os elementos centrais desse declínio, em articulação com a teoria de currículo. Pensar e caracterizar a pós-modernidade se refere sobretudo a pensar o que se considera como modernidade e também os elementos que implicaram em sua crise, considerando inclusive as próprias transformações curriculares como *sintomas implicados* na crise ocorrida na modernidade e nalgum vislumbre da pós-modernidade (VEIGA-NETO, 2008, tradução nossa).

Há que se caracterizar tal período como aquele em que se dá extrema importância ao inédito, com um culto cada vez mais intenso ao novo e original, que, relacionado às características direcionadas às artes, no período do Iluminismo, se liga à perspectiva humana, como um todo, assumindo assim uma concepção progressiva para a própria história da humanidade. O que impõe uma condição: só é possível falar em progresso se

for possível classificar aquilo que é mais “avançado”, que está mais próximo do final do processo e, para tal, é necessária uma concepção unitária de história, isto é “Só se existe *a* história é que se pode falar em progresso” (VATTIMO, 1989, p. 8). No aspecto curricular destacamos:

> Ao longo da Modernidade, a escola se estabeleceu como uma peça do enorme maquinário social e cultural, ou seja, um enorme conjunto de "máquinas" que, operando em articulação um ao outro, isto é, como uma rede, que desempenha um papel crucial na política, cultural e a formação econômica da sociedade ocidental. E como eles assumiram cada vez mais responsabilidade por essas tarefas, a escola institucionalizou-se, ou seja, foi estruturada em termos de recursos humanos e materiais e discursos, conquistando um lugar incomparável para si mesma na Modernidade (VEIGA-NETO, 2008, p. 138; *tradução nossa*).

Esse processo resulta de uma dita *causalidade imanente*, que implica em olhar para a escola, tanto como algo trazido pela sociedade em que está imersa e, ao mesmo tempo, vê-la como produtora dessa sociedade.

Desse modo, ultrapassa as funções de disciplinar os indivíduos e ensinar-lhes os conhecimentos de determinadas áreas, mas interfere na determinação de alguns processos, pois, como instituição, ela torna possível a criação de conhecimentos diversos, como os pedagógicos e, em última instância, as noções de infância e sujeito. Bem como na estabilização das noções de civilidade e civilização (noções diretamente relacionadas à identidade e à construção das subjetividades coletivas), para o estabelecimento da governabilidade liberal e até para a implantação dos Estados Nacionais como modelos políticos (VEIGA-NETO, 2008, tradução nossa).

Sendo assim, outro ponto vital de questionamento da pós-modernidade ocorre em relação ao sujeito racional, e à subjetividade construída para (e pelo) mesmo, que, na modernidade, pressupõe um indivíduo com pleno controle sobre suas ações, livre e autônomo, cuja consciência é o próprio centro de suas ações, a qual não admite contradições. Baseando-se em várias análises contemporâneas, como a psicanálise e o pós-estruturalismo, o pós-modernismo põe em xeque o próprio sujeito moderno: sua autonomia, seu centramento e sua soberania.

> “O sujeito não é o centro da ação social. Ele não pensa, fala e produz: ele é pensado, falado e produzido. Ele é produzido a partir do exterior: pelas estruturas, pelas instituições, pelo discurso. Enfim, para o pós-modernismo, o sujeito moderno é uma ficção (SILVA, 2011, p. 113).

Pensando exatamente essa crítica ao sujeito moderno é que nos deparamos com a forte relação entre delimitar um momento histórico a partir de um sujeito histórico considerado, visto que uma dada narrativa pressupõe um sujeito central, que possui uma

identidade, é que nos lançamos em tentar compreender a noção de identidade, o que não é das tarefas mais simples, tendo em vista sua complexidade; sobretudo na contemporaneidade, fruto das profundas transformações ocorridas a partir da segunda metade do século XX.

No momento em que nos encontramos, o que ocorre é que, assim como as narrativas se multiplicam, as identidades estão continuamente se fragmentando, descentrando, isto é, se escapando de posições antes rígidas e se reconfigurando tanto no que diz respeito ao mundo cultural e social quanto internamente, isto é, a noção que temos de nós mesmos, como seres integrados que somos.

Esse processo, identificado por alguns como a "crise de identidade" arrasta consigo uma ideia a priori, a qual seja, a de que se temos enfrentado um duplo descentramento, é porque em algum momento, houve um centro, um padrão, sobre o qual não havia a necessidade de pensarmos, uma vez que a identidade é algo que só seria trazido à tona diante de uma crise. Crise essa que dá com a profunda transformação dos quadros identitários mundiais, onde as velhas identidades, antes estáveis, estão em declínio (HALL, 1997).

Posto isso, é importante pensar que as concepções de identidade, ao longo da história, só podem ser pensadas a partir de um modelo de indivíduo universal, isto é, um modelo que carrega consigo a noção de sujeito. De forma que serão apresentadas, brevemente no quadro a seguir, as transformações ocorridas entre a modernidade e a atualidade com relação tanto ao sujeito considerado quanto ao processo de formação das identidades:

Quadro 3 - Concepções de identidade e tipos de sujeitos.

Sujeito histórico	Características do Sujeito e a noção de Identidade
Sujeito do Iluminismo	Pessoa humana como indivíduo totalmente centrado e unificado, dotado de razão e consciência. Seu "centro" era um núcleo interior, com o qual nascia e que permanecia essencialmente o mesmo. Concepção individualista de identidade.
Sujeito sociológico (interativo)	A partir da complexificação da modernidade, admitia-se que esse núcleo não era exatamente autossuficiente e autônomo, mas formado a partir da interação entre o "eu" e a sociedade. Ainda existe um eu interior (o "eu real") e a identidade preenche o espaço entre interior (mundo pessoal) e exterior (mundo público), "costurando" o sujeito à estrutura, tornando ambos mais unificados e predizíveis. Concepção

	sociológica.
Sujeito pós-moderno	O sujeito (mundo pessoal) está se tornando fragmentado, composto por várias identidades contraditórias e não resolvidas e igualmente, as paisagens identitárias (exterior) estão colapsando em função de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação tornou-se mais provisório, variável e problemático; não há uma identidade fixa ou permanente. As identificações estão constantemente sendo deslocadas ao longo da nossa vida e das transformações do mundo.

Fonte: Adaptado de Hall, 1997.

A partir da compreensão de identidade e de sujeitos abordada de forma simplificada[16] no quadro acima, uma outra questão que se coloca é o caráter da mudança nas sociedades da chamada modernidade tardia. Ainda que existam polêmicas quanto à passagem para a pós-modernidade, o fato é que há uma diferença essencial entre as sociedades tradicionais e modernas, que se refere à maneira de lidar com o tempo, pois, as sociedades tradicionais estabeleceriam símbolos para manter tradições enquanto as sociedades de modernidade tardia, estabelecem abertura para as mudanças ocorrerem cada vez mais rápido. Nessa perspectiva, caracteriza-se um processo irreversível e constante de formação de novas identidades, distanciando-se assim, a noção de sociedade, de um todo unificado (HALL, 1997).

Uma discussão basilar sobre a construção das identidades está nas diferentes perspectivas sobre o que é uma identidade. A noção essencialista baseia-se na história e na biologia para pressupor que existe um conjunto cristalino e bem definido de características que todos os indivíduos partilham e não se alteram ao longo do tempo enquanto a perspectiva não essencialista volta-se para as diferenças e características comuns partilhadas pelo próprio grupo, bem como com outros grupos étnicos e como as características de pertencimento tem mudado ao longo do tempo.

Assim, a identidade não é algo fixo, mas extremamente fluído e complexo, já que a mesma "só adquire sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais é representada; tal representação atua também simbolicamente para classificar o mundo e nossas relações nele" (HALL, 1997).

[16] Hall ressalta que a ideia de que existiam identidades plenamente centradas e coerentes que agora se tornaram totalmente deslocadas é uma forma altamente simplista de contar a história do sujeito moderno e aborda esse descentramento, considerando seu nascimento e morte em articulação com os dois outros modelos de sujeitos do quadro trazido.

A noção de identidade cultural se articula com a noção da diferença na medida em que “a diferença é aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções... a marcação da diferença é, assim, o componente-chave em qualquer sistema de classificação” (WOODWARD, 2000, p. 42), classificação essa que pode ser pactuada entre alguns membros de uma sociedade, que guardam certo grau de consenso, a fim de manter alguma ordem social. Esses sistemas partilhados de significação são, na verdade, o que se entende por “cultura”.

Historicamente, os conflitos nacionais e étnicos parecem ser caracterizados por tentativas de recuperar e reescrever a história por meio da afirmação política de uma identidade nacional através de algum processo de legitimação, dentre os quais destacamos a celebração da diferença como um mecânico possível para que se ignore a natureza estrutural da opressão... “A pluralidade é, pois, um ideal político tanto quanto um slogan metodológico” (WOODWARD, 2000, p. 27).

Na perspectiva política há a geração de uma tensão no processo de construção das identidades, centrado exatamente no posicionamento adotado entre incluir-se (ou identificar-se como incluído) ou reivindicar espaço, se entendendo enquanto sujeito pertencente a um grupo excluído.

> A política de identidade tem a ver com o recrutamento de sujeitos por meio do processo de formação de identidades, que se dá tanto pelo apelo às identidades hegemônicas (“consumidor soberano”, “cidadão patriótico”) quanto pela resistência dos novos movimentos sociais, ao colocar em jogo identidades que não tem sido reconhecida, mantidas “pra fora da história” (roubadas) ou que tem ocupado espaços às margens da sociedade (WOODWARD, 2000, p. 37).

É possível perceber que há uma marcação de diferença entre as identidades, geralmente associadas aos posicionamentos que em dado momento e contexto são consideradas hegemônicas ou contra hegemônicas. A diferença é, pois, um dos principais elementos para marcar identidades em uma sociedade.

A relação existente entre as noções de identidade e diferença é tal que elas partilham certas características, como resultarem de atos de criação da linguagem, assim, em alinhamento à compreensão de linguagem adotada nesse trabalho, entendemos a linguagem como elemento que só pode ser compreendido dentro dos sistemas de significação que lhe conferem sentido. E, de igual forma, portanto, a identidade e a diferença são marcadas pela instabilidade e pela indeterminação em um processo que é simbólico e discursivo, sendo caracterizado como social, e, portanto, exposto às relações de poder, que são impostas e se apresentam como disputas (SILVA, 2000).

> A identidade depende assim, para existir, de algo fora dela, do qual se difere, mas que apresenta as condições para que ela exista. Se diferencia pelo que não

> é, sendo, pois, marcada pela diferença e essa característica apresenta-se como problemática, uma vez que essa marcação é sustentada pela exclusão: se você é A não pode ser B e vice-versa, além disso, é também problemática porque gera confusão sobre quais aspectos cotidianos são compartilhados por A e B, assim, a construção da identidade é "tanto simbólica quanto social" (WOODWARD, 2000, p. 10).

É exatamente nas práticas simbólicas e sociais que produzem significados que se encontram a vivência escolar, a formação de professores e inevitavelmente, as relações de poder que permeiam o estabelecimento do currículo, seu significado, sua materialização ou não (através das políticas públicas) e em última instância, os próprios documentos oficiais, afinal, há um simbolismo no que *pode* ou *deve* ser oficializado.

A partir dessa relevância da diferença para marcar a relação entre as identidades no mundo e a própria peculiaridade de um contexto pós-moderno é que apresentamos as teorias pós-críticas de currículo; pois, para além da oposição ao modernismo, o pós-modernismo se apresenta como um estilo que, por ser antifundacional, não pressupõe princípios a serem privilegiados em detrimento de outros, e ainda: em tudo se contrapõe à linearidade e à aridez do pensamento moderno.

> O pós-modernismo inclina-se para a incerteza e a dúvida, desconfiando profundamente de certeza e das afirmações categóricas. No lugar das grandes narrativas e do "objetivismo" do pensamento moderno, o pós-modernismo prefere o subjetivismo das interpretações parciais e localizadas. O pós-modernismo rejeita distinções categóricas e absolutas como a que o modernismo faz entre "alta" e "baixa" cultura. (SILVA, 2011, p. 114).

O significado disso para o currículo, até então existente, é de total incompatibilidade, uma vez que o mesmo apresentava as principais características modernas: linear, sequencial, estático e baseada em uma rígida separação entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. Além disso, o pós-modernismo questiona a própria teorização crítica da educação e do currículo, uma vez que a mesma não existiria sem pressupor um sujeito que, "através de um currículo crítico, se tornaria, finalmente, emancipado e libertado". Assim, o pós-modernismo lança sua desconfiança sobre esse impulso emancipatório da pedagogia crítica supondo, em última análise, que em tal impulso resida o mesmo desejo de domínio e controle da epistemologia moderna (SILVA, 2011, p. 115).

As tentativas de alinhar essa perspectiva à construção de currículos se apresenta sobretudo cunhada pela máxima de que o significado não seja preexistente: ele é cultural e socialmente construído, logo, a questão que se coloca não é verificar se algo é verdadeiro, mas saber o porquê e por quais processos esse "verdadeiro" foi estabelecido.

A partir das relações estabelecidas tanto com a pós-modernidade quanto com a

noção de diferença, alinhadas às propostas pós-críticas, o estabelecimento de legislações e documentos oficias surge nessa concepção como uma importante questão. Pois, uma vez que se coloca a predileção pelos currículos construídos a partir das culturas locais, pois, o próprio processo de seleção de temáticas (uma vez que o tempo escolar é finito) deve ser materializado a partir de alguma sistematização própria como a escuta de pais e alunos, a formalização dos conselhos escolares e institucionais nas variadas instâncias e suas respectivas gestões e distribuições representativas, bem com a percepção dos atores representantes e representados, e as relações de poder existentes nessas instâncias.

Nesse sentido, a diferenciação já citada como propulsora de poder para o processo que abarca a identidade e a diferença apresenta ainda outros processos, que denotam outras marcas, como delimitar fronteiras ("nós" e "eles"), classificar ("bons" e "maus"; "puros" e "impuros"; "racionais" e "irracionais") e normalizar ("nós somos normais" e "eles são anormais"), sendo importante destacar que o processo de normalizar uma identidade como padrão é uma dos mecanismos mais comuns do poder, gerando hierarquizações:

> A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual todas as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais, as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é "natural", desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade (SILVA, 2000, p. 83).

Nesse sentido, entendendo que tais processos são sociais e se manifestam na construção dos currículos, a noção das narrativas dos grupos oprimidos orientadas para a construção dos currículos (excluídos ou pertencentes aos grupos identitários não valorizados e ou considerados distorcidamente como exóticos, anormais, dentre outros), apresenta-se como forma de resistência dos mesmos, e se alinha perfeitamente aos pressupostos da pós-modernidade.

Cabe ressaltar que há nessas iniciativas uma característica das teorias pós-críticas de currículo, sobretudo os Estudos Culturais[17], que é exatamente acolher essa

[17] Os Estudos Culturais apresentam como principal característica se concentrarem na Cultura como forma global de vida de um grupo, e de certa forma, possuem como conceito unificador a ideia de "construção social" na tentativa de desnaturalizar o mundo cultural e social, possuindo análises que almejam funcionar como intervenção na vida política e social. Especificamente relacionado ao currículo, suas máximas seriam de que: 1) A "instituição" do currículo é uma invenção social como qualquer outra e 2) o "conteúdo" do currículo é uma construção social. Caracteriza-se também pela equiparação, de certa maneira, das diferentes formas de conhecimento (SILVA, 2011).

reivindicação nos mais variados aspectos da cultura e, assim, almeja mobilizar mudanças em algumas componentes do currículo.

Nessa perspectiva, é possível observar algumas abordagens que se apresentaram como desdobramentos para teorização, como a perspectiva de currículo multiculturalista, apesar de sofrer críticas por se mostrar ambígua, quando, por exemplo, ao pregar uma suposta diversidade cultural e os legítimos movimentos de reivindicação de grupos culturais dominados, passam a conviver com fenômenos de homogeneização cultural ou mesmo tornam-se possibilidade para resolver "problemas" trazidos por tais grupos, ao interior de uma cultura dominante.

Ou ainda a crescente problematização dos conceitos de "raça" e "etnia' visto o caráter cultural e discursivo de ambos os termos, embora não haja o referente "físico" ou "biológico", o que não os torna menos "reais" em termos culturais e sociais. Assim, a noção de diferença é também uma relação de poder, o currículo se apresenta, sem dúvida, como um texto racial, e o racismo se torna então um elemento a ser discutido em níveis institucional, histórico e discursivo, não podendo ficar relegado a uma temática transversal ou reduzido às atitudes individuais (SILVA, 2011).

Ainda nessas abordagens, se encontram outras, como as abordagens baseadas nas relações de gênero e sexualidade, inicialmente cunhadas pelas questões feministas, como a luta pelo sufrágio universal (ainda que obtendo resultados desiguais) e reivindicações ligadas à organização da família, oportunidades de estudo e acesso a determinadas profissões (interesses mais ligados às mulheres brancas e de classe média), até o final da década de 1960.

A partir de então, emergiram as discussões teóricas sobre o conceito de gênero e a efervescência política da época que denunciava a necessidade de se reverem as estruturas de grupos específicos como trabalhadores, negros e estudantes dentro das teorizações de gênero e o surgimento dos chamados Estudos da Mulher, que defendiam, apesar de grupos em contrário, que "para que se compreenda o lugar e as relações entre homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos" (LOURO, 1997, p. 21).

Assim, a noção de gênero é encarada como constituinte da identidade do indivíduo, que é em si, complexa e instável, visto que se refere aos aspectos socialmente construídos do processo de identificação sexual; assim, os estudos iniciados com o feminismo e a noção de gênero estendem esse significado, a partir da teoria *queer* para a forma como os indivíduos vivenciam sua sexualidade, para além de padrões estabelecidos

(LOURO, 1997; SILVA, 2011).

Destacamos também a teoria pós-colonialista de currículo como aquela que questiona as relações coloniais de poder, estabelecidas desde os processos de ocupação e dominação direta, as colonizações realizadas por "colonos" e até as relações atuais de dominação entre nações assentadas sobre a exploração econômica e o imperialismo cultural. Reivindica a inclusão de outras experiências que reflitam as identidades culturais e sociais marginalizadas pela normalização da identidade europeia como dominante, propondo refletir e agir sobre as heranças epistemológicas coloniais presentes no currículo (SILVA, 2011).

De certa forma a pós-modernidade enxerga como problemáticos os principais pressupostos desenvolvidos a partir do Iluminismo, a saber: a razão, a ciência, a racionalidade e o progresso, sendo assim, determinantes para o estabelecimento da própria noção de Educação e naturalmente de currículo.

Podemos considerar que há uma mudança, considerada como a maior e mais radical desde a compreensão do currículo como um artefato, no século XV, que implica a adoção de ênfases específicas, em paralelo com a crise da modernidade, e se relaciona a aspectos específicos do currículo, perpassados pelas questões já abordadas da transformação das identidades e sociedades.

Sendo assim, a modernidade termina, ou passa por uma crise derradeira, no momento em que não é mais possível falar em coisa alguma em termos unitários. O que ocorre por variados motivos. Nessa nova perspectiva, a própria significação de passado é um recorte construído por grupos específicos, não havendo assim uma história em si, mas imagens propostas, não havendo um ponto de vista supremo que possa unificar todos os outros, o que implica que a crise da história é também a crise da ideia de progresso.

De igual modo, só se pensa a história unitária e o progresso a partir de marcos localizados temporal e historicamente, assim, só é possível se situar historicamente a partir de um ideal de sujeito histórico, que na modernidade, obviamente se encontrava no homem moderno europeu, no caso o sujeito do Iluminismo.

Para além de tais questões teóricas, os povos colonizados (considerados primitivos) em nome de uma dita civilização passaram a questionar o ideal europeu de homem como único e, além disso, o fim do colonialismo e do imperialismo (ao menos formalmente e nos padrões originais) também contribuíram, sobremaneira para a crise da noção de história e do progresso. Tal noção, levada ao limite com o advento da sociedade da comunicação, na qual as mídias de massa permitiram o questionamento das "grandes

narrativas" e a multiplicação das variadas visões de mundo, como uma característica de expansão de si mesma, como própria área de informação (VATTIMO, 1989).

A pós-modernidade, com seus elementos se configurando na segunda metade do século XX, se apresenta de maneira mais abrangente, como uma época histórica que, embora não bem delimitada, possui características comuns em diversos campos; basicamente se apresenta como oposição à Modernidade (iniciada com a Renascença e consolidada com o Iluminismo).

Assim, o pós-modernismo, nesse contexto apresenta sua crítica central às pretensões totalizantes do saber ou às chamadas "grandes narrativas" impostas pela modernidade, além disso, questiona ainda as noções de razão e racionalidade, sob as quais foram estabelecidos sistemas brutais e cruéis de opressão e exploração.

Assim, é possível perceber a imbricação ocorrida entre as crises, tanto da modernidade como do currículo, e os processos de subjetivação ocorridos que se traduzem na relação entre subjetividade e identidade, e ainda, a crise ocorrida com o currículo, em relação aos elementos que são questionados. Entendemos assim que tais elementos se retroalimentam, como pode ser visto a seguir:

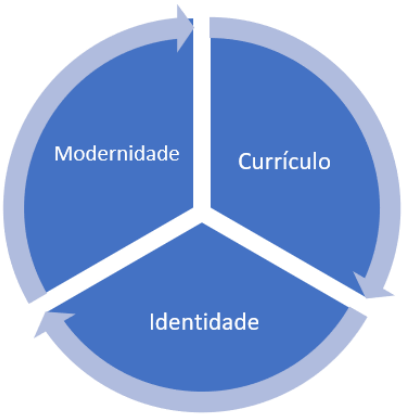


Figura 12 – Relação de retroalimentação: currículo e identidade.
Fonte: Elaborada pela autora.

Ressaltamos que a figura acima não representa que existam modelos diretamente correspondentes aos momentos históricos, mas que, a partir do momento em que determinadas rupturas se impõem, a própria noção de identidade as refletirá ou ainda, que a modernidade é afetada, não sendo possível afirmar um início em si para o processo de crise e rupturas que se apresenta.

Enquanto a crise desse paradigma se relaciona com a tentativa de romper com a lógica puramente disciplinar, o que não significa o fim das disciplinas e nem da crença de que é preciso *disciplinar* os indivíduos (a máxima de que precisamos ser disciplinares

e disciplinados), mas a mudança se dá na medida em que a ênfase é posta sobre o controle.

> Na medida em que o currículo foi o artefato que articulou em termos disciplinares, práticas escolares e conhecimentos, pode-se dizer que, desde a sua criação em diante, o mesmo esteve intimamente ligado à produção do sujeito e da própria Modernidade. (VEIGA-NETO, 2008, p. 141; *tradução nossa*).

Em síntese, temos a seguir, as representações da disciplina como basilar para o currículo e os elementos que estruturam o currículo na modernidade.

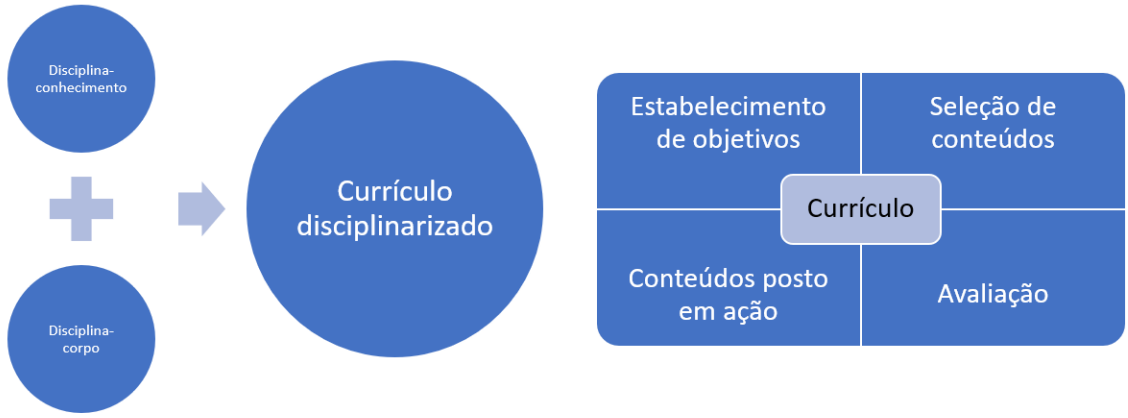


Figura 13 – Disciplina como base e elementos do currículo moderno.
Fonte: Elaborado pela autora.

A crise que se estabelece na modernidade, é também a crise que se estabelece no currículo enquanto artefato pensado em termos disciplinares e durante a modernidade. A ideia de que "Os alunos não sabem mais o que é disciplina" é uma crise que se estabelece em dois eixos: a Disciplina – conhecimento e a disciplina – corpo; visto que é exatamente a profunda crise da disciplinaridade que se vivencia. Assim, é possível entender a maioria das novas propostas curriculares como tentativas de desdisciplinarizar o currículo, livrando-o das crises que o assolam:

> O raciocínio é simples: se o currículo, em ser disciplinar, contribui para trazer a crise para dentro das práticas pedagógicas, depois com a eliminação (ou minimização) das disciplinas, o currículo é mantido, mas a crise em si é mantida sob controle (ou minimizada) (VEIGA-NETO, 2008, p. 141; tradução nossa).

Em uma perspectiva mais estrutural do currículo, a transversalidade temática se apresenta como um movimento nesse sentido, ainda que paliativo e em uma perspectiva mais funcional, surge a ênfase nos procedimentos de controle, com as intervenções nos dois últimos componentes do currículo: as formas através das quais o conteúdo é posto em ação e é avaliado. É exatamente nesses aspectos que as técnicas de controle estão se intensificando, como pode ser representada pela figura a seguir:

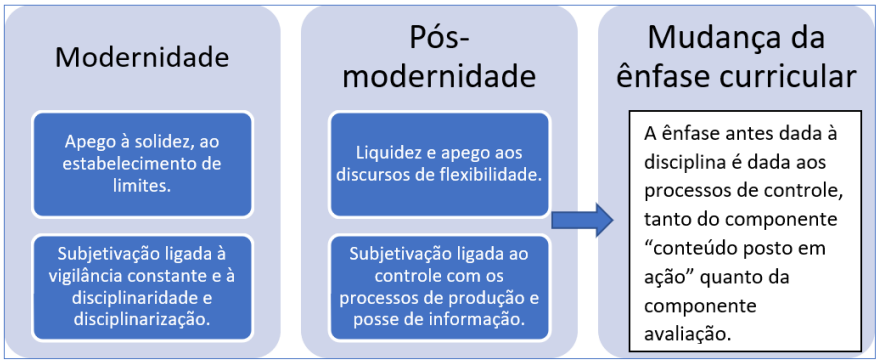


Figura 14 – Transição de ênfase curricular no limiar da pós-modernidade.
Fonte: Elaborada pela autora.

Nessa nova configuração, o controle não é relacionado à ação contínua de vigilância, como no paradigma disciplinar – corpo, que gera determinada subjetivação, mas relacionado às infinitas ações de registros e armazenamento de informações, capazes de gerar outro modelo de subjetivação. Tais modelos de subjetivação, opostas entre si, sendo o último, o marco desse novo estado de pós-modernidade, contemporaneidade, modernidade tardia, modernidade líquida, hiper-modernidade, etc, pouco importa. O que é de mais interesse é que tudo continua (e passa por nós) como se a modernidade - como forma de ser e pensar no mundo - é deixada para trás. (VEIGA-NETO, 2008; tradução nossa).

Reside assim, na própria questão de um modelo de subjetivação, a noção do que seria a relação entre solidez e liquefação (isto é, o apagamento ou a supressão de bordas), ou ainda a liquidez e a rapidez desse processo e as características entendidas como necessárias e importantes a partir desse marco, pois, uma vez que não existem bordas, ocorre a liquefação, associada aos líquidos, que diferente dos sólidos, que possuem bordas, se adaptam, ou se moldam aos recipientes onde estão, se tornando assim flexíveis, o que se articula à noção de modernidade líquida de Bauman, como ressaltado a seguir:

> Palavras como estas - *liquefação, aceleração, exclusão de fronteiras, flexibilidade, volatilidade* - tão comum em discursos contemporâneos, apontam para o irreversível, a impermanência e instabilidade do mundo pós-moderno e no fim do mito do sujeito moderno como uma singularidade estável e indivisível (VEIGA-NETO, 2008, p. 140; tradução nossa).

Outra questão suscitada ao se pensar a noção de estrutura disciplinar (sobretudo ao se considerar a *disciplina-conhecimento*) para o currículo remete à especificidade da organização das disciplinas que contemplam os conhecimentos científicos, sobretudo ao se pensar as dimensões organizacionais que contemplem cada disciplina (enquanto componente curricular) ou mesmo as propostas que abordam pretensas áreas de

conhecimento. Tais elementos estão presentes tanto em relação às diferentes propostas curriculares quanto às especificidades dos níveis de ensino, que possuem relação tanto com a formação docente quanto com a própria área da Educação em Ciências.

2.4 - As especificidades da Educação em Ciências

Um importante ponto de partida para balizar as especificidades curriculares e a Educação em Ciências se refere exatamente à tradição histórica referente à estrutura disciplinar enquanto componentes dos conhecimentos escolares e as organizações ditas por áreas de conhecimento, as quais balizam os documentos norteadores de currículos no Brasil.

A articulação entre políticas curriculares, produção teórica (discursos de comunidades de áreas ou disciplinas específicas) e as práticas do cotidiano estão relacionadas à uma crítica relevante que é a de que o campo do currículo no Brasil adere de forma acrítica às ideias de crise, com um enfoque melhorista sobre a crise e sua superação (MACEDO, 2013).

Tomando o campo do currículo como uma teia formada por textos acadêmicos-científicos (teoria), bem como por documentos de política curricular e pelos sentidos produzidos diariamente, a noção de crise do campo curricular a partir da crise da teoria crítica deriva da ideia de que as discussões travadas pela teoria curricular não "chegavam" ao cotidiano escolar ou à realidade, o que reedita o realismo e a vinculação entre prática e ação política, embutindo assim a ideia de que a teoria se legitime como prescrição. Assim, o próprio texto teórico seria obrigado a produzir efeitos práticos, apresentando-se como político, que, sendo também normativo, endereça sujeitos e pretende a explícita fixação de sentidos (MACEDO, 2013; LOPES, 2015).

Especificamente na área de Ciências e Matemática, por sua composição histórica, ligada aos mitos da neutralidade científica e da evolução como linear, afeta a área com a desvinculação dos aspectos políticos, gerando um esvaziamento de tal dimensão nos textos da área. Para o embate contra tal tendência, destacamos o movimento social Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS), que busca promover análises políticas articuladas ao currículo, e abarca diferentes dimensões como a alfabetização científica, as inter-relações entre as explicações científicas, o planejamento tecnológico, e a solução de problemas e a tomada de decisão sobre temas socialmente relevantes, geralmente perpassados por temáticas como saúde, meio ambiente, demandas tecnológicas, sem esquivar-se das dimensões sociopolíticas (REZENDE, 2019).

Embora a noção de crise seja explorada nos textos teóricos, é reforçada a ideia de crise nos textos políticos a partir de elementos como o que é chamado de "realidade atual" do sistema educacional atual nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) ou a revisão do projeto educacional, pondo a atenção na melhoria da qualidade da educação nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) com a ideia de crise implícita, porém identificável a partir de dados estatísticos (MACEDO, 2013).

Dessa forma, acreditamos que compreender as transformações ocorridas em uma dada área de pesquisa relacionada incialmente à Educação e posteriormente ao Ensino, sobretudo no que diz respeitos aos conhecimentos da área de Ciências da Natureza, nos auxilie a perceber os condicionantes e as principais características nas dinâmicas ocorridas entre as disciplinas e pretensas áreas de conhecimento escolares, elementos estes diretamente implicados, tanto no processo da BNCC quanto na Reforma do Ensino Médio, transformações que antecederam e acabam por impactar, em certa medida, as dinâmicas da profissionalização docente e os documentos a serem analisados.

Partindo do princípio de que a própria configuração do que seja compreendido tradicionalmente como disciplinar é também atravessado por construções e reconstruções histórico-sociais da própria comunidade disciplinar e dos processos políticos que envolvem o currículo, identificadas pelos processos desterritorialização, característicos da hibridização[18], é importante ressaltar, o que defende LOPES (2008) sobre as motivações da disciplinaridade em si, do porque nos mantermos tão disciplinares: porque o foco está para além do sentido epistemológico como conjuntos de saberes, "mas as disciplinas como construções sociais que atendem a determinadas finalidades. Reúnem sujeitos em determinados territórios, sustentam e são sustentadas por relações de poder que produzem saberes" (LOPES, 2008, p. 207).

Assim, entendemos como relevante apresentar uma breve síntese sobre as especificidades da Educação em Ciências, iniciando por compreender a área de pesquisa enquanto uma comunidade científica, que se organiza por princípios filosóficos,

[18] A noção de hibridismo trazida põe em pauta a discussão sobre os processos de hibridação em uma perspectiva que questiona e pretende repensar as bases do que é entendido e estudado enquanto identidade, pois parte do princípio de que são processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas; e ainda, onde tais estruturas discretas são também resultados de hibridações, não podendo ser consideradas fontes puras. O autor cita o uso do *spanglish*, nascido nas comunidades latinas dos Estados Unidos, e propagado pela internet como um elemento *híbrido* onde são identificados elementos dos idiomas inglês e espanhol, também fruto de processos de hibridação, como se os mesmos também não o fossem, contudo, o que se identificam são processos incessantes e variados e hibridação (obviamente com seus conflitos) que levam a relativizar a noção de identidade (CANCLINI, 2019 (1997)).

epistemológicos, políticos, que constituem um paradigma de identidade dessa comunidade, originada por uma ruptura em relação à área da Educação (RAMOS, 2014).

Tal ruptura se deu em função de a área de Educação possuir grande presença de pesquisadores advindos das pedagogias e licenciaturas preocupados com a educação em geral, enquanto os pesquisadores advindos das Ciências e Matemática (Biologia, Física e Químicas) preocupavam-se com as questões próprias de *expertise* do ensino de cada uma dessas áreas.

O período entre as décadas de 60 e 70 propiciou estudos mais sistemáticos sobre os processos de ensino-aprendizagem das disciplinas das Ciências Exatas e Naturais apoiados por colegas das áreas da Educação, Psicologia e História e Filosofia da Ciência, por meio dos quais, a partir das características inter ou multidisciplinares demandadas, rapidamente obteve-se o consenso de que o domínio profundo dos conhecimentos das Ciências Naturais e Exatas era insuficiente para avançar no estudo das particularidades postas (RAMOS, 2014; NARDI, 2015). Tendo em vista as rupturas ocorridas e os documentos norteadores da CAPES ao longo do tempo, até o ano de 2014, apresentamos a imagem a seguir:

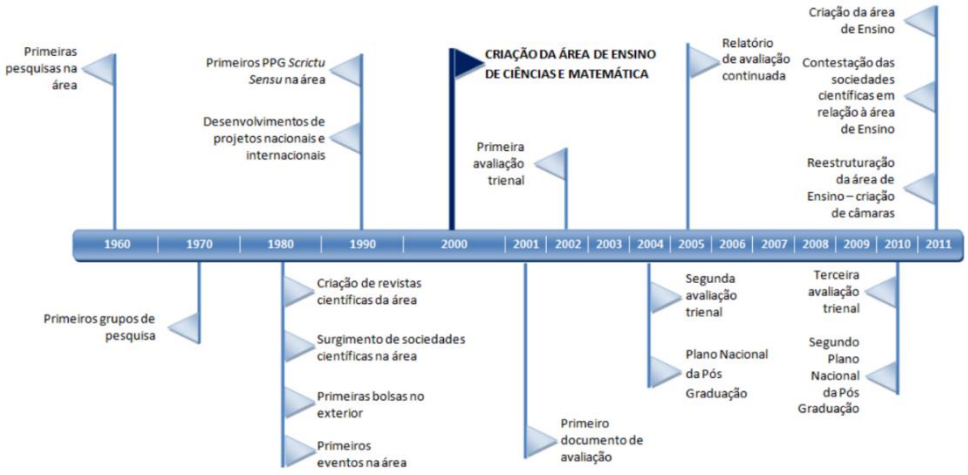


Figura 15 – Linha do tempo das áreas envolvidas de 1960 – 2011.
Fonte: Extraído de RAMOS, 2014.

A área de Ensino de Ciências e Matemática foi criada no ano 2000 e passou pela primeira avaliação no ano de 2002, onde se constatou, por meio de relatório, uma tendência de produção associada às áreas básicas de formação dos pesquisadores, ou ainda, uma dificuldade de produções na área recém formada, o que denotou a necessidade de se buscar uma identidade para a mesma, o que se manteve em relação ao delineamento das linhas de pesquisa, no relatório de 2005(RAMOS, 2014).

No ano de 2010 foi observada a expansão de programas da área e suscitadas questões sobre a dinâmica multi/interdisciplinar em relação às pesquisas consideradas como *outras*, como por exemplo pesquisas com biotecnologia, questões essas que contribuíram para a transformação da área em Ensino, em 2011, marcada por manifestações das sociedades científicas a respeito de suas especificidades, ocorrendo assim a reestruturação da área com a criação das câmaras[19] (RAMOS, 2014).

Sendo assim, a área pode ser considerada como recente e em processo de construção de sua identidade, permeada por questões relacionadas às especificidades das disciplinas e composições de pretensas áreas de conhecimentos. Tal processo ocorre também nos aspectos relacionados às dinâmicas das políticas curriculares, refletindo nas organizações acadêmicas e escolares um processo autoimplicado, uma vez que os trabalhos produzidos se articulam ao ensino de tais disciplinas e/ou áreas, toda mudança que demande da escola novas abordagens, temáticas ou propostas se refletem tanto na produção acadêmica da área quanto na formação de professores.

Especificamente para as Ciências Naturais[20], os anos finais do Ensino Fundamental marcam o primeiro contato formal dos alunos com tais conhecimentos, com reconhecida hegemonia das Ciências Biológicas frente às outras disciplinas da área (JÚNIOR; DE HOLANDA CAVALCANTE; OSTERMANN, 2021), o que por si só já representa algumas questões importantes tanto para as aprendizagens e reconhecimento do que seja o conhecimento científico quanto para a formação de professores.

Historicamente, alguns momentos favoreceram, intensificando a ênfase no ensino-aprendizagem dos conhecimentos científicos, como a reforma Francisco Campos, na década de 1930, nos 10 primeiros anos da Era Vargas ou mesmo a intensificação de desenvolvimento de material didático com vistas a fortalecer o conhecimento científico no contexto ocidental, após o lançamento do satélite Sputnik pelos soviéticos em 1957. (JÚNIOR; DE HOLANDA CAVALCANTE e OSTERMANN, 2021).

Além disso, destacam-se: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) de 1971, que destaca o desenvolvimento científico e tecnológico como um dos

[19] As câmaras são: **Ensino de Ciências e Matemática** – oriundos da área da antiga área de mesmo nome, constituindo-se das áreas de Física, Química, Biologia e Matemática, com ênfase na "investigação da docência e da aprendizagem em ciências e matemática, nos diferentes níveis de ensino**"; Ensino de Saúde** – enfatizando a produção de conhecimento no ensino na saúde, sendo as ações educativas em âmbito formal e também não-formal, tais como os serviços de saúde; **Ensino de Engenharias e Tecnologias** – com objetivo de incentivo à criação de programas nessa área; **Ensino de Humanidades, Linguagens e Ciências Sociais** – também com objetivo de incentivo à criação de programas nessa área.

[20] A área de Ciências Naturais na estrutura escolar é composta pelas disciplinas: Biologia, Física e Química.

três grandes eixos para a educação brasileira e ainda a consagrada LDB de 1996, e os documentos posteriores, que objetivavam regulamentar a estrutura curricular nas escolas, dentre os quais destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997 (JÚNIOR; DE HOLANDA CAVALCANTE e OSTERMANN, 2021).

As propostas dos PCN, sobretudo com relação aos temas transversais, boa parte intensamente relacionados às ciências naturais no cotidiano das escolas (Meio ambiente/Educação Ambiental, Saúde, Sexualidade/Educação Sexual), nos dão uma dimensão da problemática entre disciplinas escolares, estrutura curricular e o que se delimita ou não enquanto conhecimento científico.

Os temas transversais surgem baseados na ideia de que as disciplinas escolares, com seus conhecimentos como são organizados, não dão conta das questões vivenciadas pelos alunos no cotidiano, sobretudo àquelas relativas ao exercício pleno da cidadania. O núcleo da argumentação é a incapacidade da escola em lidar com o cidadão ativo, incapacidade essa, que estaria relacionada à estruturação disciplinar do currículo, para a qual, a solução proposta seria a constituição de espaços não disciplinares, que seriam os temas transversais. Esse argumento está relacionado a algumas problemáticas, como a necessidade de construção de mecanismos integradores das disciplinas ou mesmo a superação dessa estrutura curricular (MACEDO, 1999).

Como já mencionado em seções anteriores, o paradigma da modernidade, a partir da hegemonia do positivismo, delimita, culturalmente e a partir da noção de método científico e seus critérios, aqueles conhecimentos e saberes que serão reconhecidos como científicos daqueles que ocuparão o espaço da não-ciência. Esse processo possui uma intensa relação com a noção de disciplina:

> O que será aceito como disciplina relaciona-se, assim, aos limites impostos à própria definição do que é ciência. A disciplinarização do conhecimento corresponde, portanto, a um processo de seleção de dados considerados significativos e de rejeição de outros tidos como não pertinentes, agrupando-se de forma coerente um conjunto de objetos de estudo sob a rubrica de uma disciplina (MACEDO, 1999, p. 46).

Dessa forma, questionar a disciplinaridade envolve não apenas questionar o saber disciplinar, mas o próprio estatuto da cientificidade e, ainda, envolve reconhecer que as disciplinas científicas são também espaços de poder instituído, nos quais atores sociais diversos buscam construir sua hegemonia. Pois, enquanto as disciplinas escolares possuem um processo próprio de desenvolvimento, processo esse que possui suas bases assentadas sobretudo sobre a origem social e ao destino ocupacional da clientela, gerando uma dicotomia e um movimento de valorização social de conhecimentos necessários para

a vida acadêmica ou profissional, em detrimento do saber utilitário.

Nesse sentido, partindo de críticas ao modelo disciplinar, ocorrem tentativas de integração, que todavia se estruturam também de forma disciplinar, seja em processos onde uma disciplina considerada mais relevante acaba por subjugar as demais ou ainda, com a criação de novas disciplinas, originadas da integração de duas áreas; no geral, a forma de articulação a ser realizada nos processos de integração não são bem definidos, o que por si só, já torna inviável a realização das propostas nas escola, como é o caso dos PCN (MACEDO, 1999).

Outros documentos norteadores seguiram com propostas de supostas integrações, sem, contudo, explicitar exatamente do que trata cada proposta, é o que ocorreu também com a noção de áreas do conhecimento. Embora a expressão "áreas de conhecimento" apareça inicialmente em 1998 nas DCEM, a mesma não é conceituada, mas "apresentada como meio para um fazer pedagógico que resulte no desenvolvimento de habilidades e competências, tomando como princípio a interdisciplinaridade e a contextualização" (MENDES, 2020, p. 483).

Em 2012 nos DCEM são publicadas onde são explicitadas as relações entre o suposto currículo, as disciplinas e as áreas, novamente sem uma conceituação:

> Art. 8º [...] § 1°] o currículo deve contemplar as quatro áreas de conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos. § 2° A organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos professores (BRASIL, 2012).

Isto posto, torna-se evidente a complexa relação de dependência dos elementos já citados, inclusive, com a própria noção de interdisciplinaridade e sua enorme polissemia, o que desencadeia, outras possibilidades de múltiplas leituras e ações, reforçadas pela Base e também por equívocos relacionados às compreensões limitadas ou às crenças relativamente ingênuas ao não se considerar uma análise mais profunda desse processo.

Outro ponto importante para subsidiar teoricamente o trabalho se encontra na imposição da cisão entre o ensino fundamental e médio, enquanto segmentos da educação básica, acompanhada inclusive pela desarticulação das discussões ocorridas para a aprovação dos documentos finais da base, apresentando especificidades para os distintos níveis de ensino.

A própria existência da Reforma do Ensino Médio, editada como Medida

Provisória pelo Governo Temer (MP nº 746, de 22/09/2016), ignorava discussões e documentos que davam contorno ao Ensino Médio à época , como o Ensino Médio Inovador, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e o Programa Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, na qual se estabelece que o currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, ofertados em diferentes arranjos curriculares, de acordo com a relevância para o contexto local e a possiblidade dos sistemas de ensino. São cinco os itinerários possíveis: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas e V- formação técnica e profissional (MENDES, 2020).

Assim, a questão da organização por áreas de conhecimento proposta pela Base, há que se considerar a ausência da delimitação teórica desse conceito, inclusive nos próprios documentos anteriores relacionados ao Ensino Médio, sobre esse tipo de organização, favorecendo desdobramentos equivocados em pretensas implementações, para além das inevitáveis construções de sentidos variados, incluindo uma pretensa flexibilidade associada à interdisciplinaridade e um posicionamento obscuro e problemático sobre modelos com distintas organizações curriculares, que esbarram na questão da existência ou não das disciplinas, garantidas somente ao Português e à Matemática. Essa questão possui uma extensa complexidade, pois apresenta pressuposições equivocadas sobre cada um dos elementos envolvidos (MENDES, 2020).

O equívoco de se pensar que a formação por itinerários formativos, em uma perspectiva teoricamente interdisciplinar seja suficiente para uma formação igualitária e com ideários democráticos, revela-se diante das primeiras análises de documentos curriculares referenciais para o Ensino Médio.

Mais especificamente na área das Ciências Naturais, como no caso gaúcho, em que são identificadas: *i)* com relação ao contexto de produção, a solicitação de participação de instituições formativas e acadêmicas, realizada de forma aligeirada, com curtos prazos de envio para avaliação de documento, já consolidado pela Secretaria Estadual de Educação; *ii)* redução significativa dos tempos dedicados ao ensino de conhecimentos básicos das áreas de Ciências e suas tecnologias, insuficientes para o aprofundamento, visto que o Ensino Médio seria a etapa prevista para tal, até mesmo pela especificidade formativa[21] dos docentes das disciplinas de Física, Química e Biologia em

[21] Importante salientar que a formação do professor de Ciências é um capítulo a ser discutido à parte, tendo em vista que existem, ainda que em número reduzido, modelos de licenciaturas específicos que se

relação aos atuantes no Ensino Fundamental; redução essa que, alertam os autores, pode gerar um "apagão" por professores de áreas específicas e estratégicas como a Física (MASSONI; ALVES-BRITO; CUNHA, 2021).

Para exemplificar o equívoco da suposição anteriormente aludida, destacamos o que os autores identificam como uma série de pontos que podem representar barreiras ou até mesmo a impossibilidades para atendimento ao artigo 26-A da LDB (que se refere à Educação para as relações étnico-raciais) nesse documento, sintetizadas a seguir:

> (i) visão enviesada da ciência para os marcos civilizatórios da Grécia/Europa e extrema percepção positivista, embora algumas frases sugiram outra coisa; (ii)os conteúdos da formação específica são demasiadamente focados na parte técnica(...). Formação tecnicista é privilegiada. Essa observação é fundamental, pois a percepção epistemológica e a visão da ciência são cruciais quando se deseja trabalhar, no "chão da escola", as questões étnico-raciais na construção das ciências; (iii) não vemos, explicitamente, análises críticas sobre como a ciência (e as Ciências da Natureza em particular) contribui para o aprofundamento de desigualdades étnico-raciais; (iv) racismo científico, como pseudociência, não aparece. As questões sociais da ciência que estão "implicitamente" dadas no documento estão focadas em questões mais técnicas ou generalistas do conhecimento (universalidade versus localidade); (v) não identificamos, em Ciências da Natureza, relações fortes do corpo/saúde/identidade/qualidade de vida que dessem base ao artigo 26A da LDB; (vi) saberes/olhares científicos e tecnológicos dos povos tradicionais gaúchos foram desconsiderados (MASSONI; ALVES-BRITO; CUNHA, 2021, p.595).

Tais mudanças possuem muitos impactos, como as diferentes percepções da noção de interdisciplinaridade e as variadas possibilidades de organização a partir das construções de documentos orientadores de cada Estado. Essa possiblidade inclui o apagamento dos conhecimentos da área de Ciências e suas Tecnologias (a princípio formada pelas disciplinas de Física, Química e Biologia) em determinadas regiões do país, tendo em vista a escassez de profissionais para lecionarem e o respaldo legal, para escolas ofertarem apenas um itinerário formativo, o que distancia a sociedade de tais conhecimentos.

Além disso, aprofunda-se a difícil relação de construção e continuidade no acesso ao ensino dos conhecimentos científicos no Ensino Fundamental, onde já se estabelece uma visão biologizante das chamadas ciências da natureza, visto que o Ensino Médio era, para muitos alunos, o primeiro contato com os conhecimentos das disciplinas de química

---

ocupam de uma formação específica para tal atuação (proposta concebida geralmente como interdisciplinar) que possa abarcar satisfatoriamente os conhecimentos das disciplinas de Biologia, Física e Química no Ensino Fundamental (na disciplinar escolar Ciências), contudo, essa demanda de professores é majoritariamente suprida por professores pelos licenciados em Biologia. Sendo assim, o aprofundamento de conhecimentos das áreas específicas é efetivamente viável no Ensino Médio, etapa na qual se exige, ao menos em teoria, a licenciatura específica para a atuação docente nas respectivas disciplinas escolares.

e física, ensinados por professores licenciados em tais áreas.

No novo modelo, em que os itinerários são ofertados dentro das possibilidades dos sistemas de ensino, há a possiblidade de alguns estudantes nunca vivenciarem tais oportunidades, mesmo que contrariamente aos seus desejos individuais.

Diante de tais especificidades da área e das questões curriculares suscitadas diante da aprovação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, que refletem diretamente na formação de professores e para a Educação em Ciências, o capítulo seguinte se propõe a apresentar as implicações e elementos que foram determinantes no período entre a BNCC até a BNC-Formação, bem como, apresentar uma síntese sobre a profissionalização docente e sobre um referencial da área de Educação em Ciências que se revela como relevante, tanto no aspecto de propostas reformistas quanto de valorização das pesquisas sobre a prática.

3 – Entre BNCC e BNC-Formação: Os desafios para a profissionalização e a educação em ciências

O capítulo 3 apresentou o período entre a BNCC e a BNC-Formação, tanto na perspectiva político-econômica quanto nos aspectos específicos para a Educação em Ciências e para a docência, apresentando uma síntese sobre a profissionalização docente e o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (*Pedagogical Content Knowledge* – PCK) como referencial citado na BNC- Formação.

Inicialmente, foram ressaltados os elementos imbricados pela política, a economia e as disputas ideológicas ocorridas, por tratar-se de um período conturbado, marcado por polarizações ideológicas e projetos neoconservadores de culpabilização e perseguição docente, e de transição governamental atípica, tendo em vista o golpe de 2016, com consequências tanto para a docência em si, quanto para a Educação em Ciências.

Posteriormente, foi apresentado um histórico da formação docente e as contribuições sobre profissionalização, tanto sob a perspectiva da formação, quanto do trabalho, que se relaciona estreitamente com o processo de mercadorização e sucateamento da educação.

Em seguida, foram apresentadas as contribuições do *Pedagogical Content Knowledge* (PCK), que pode tanto subsidiar reformas curriculares quanto contribuir com a formação, com as pesquisas da prática, destacando os modelos e o Tecnological *Pedagogical Content Knowledge* (TCPAK) enquanto possibilidade, sobretudo para as Ciências Naturais. Finalmente, foi apresentada a tecnologia como elemento que transita entre a formação docente e o estabelecimento de políticas públicas educacionais e foi retomado o período entre a BNCC e a BNC-Formação, referindo-se às consequências para a docência e para o Ensino de Ciências.

3.1 - Da BNCC à BNC-Formação: Política curricular, econômica e ideológica

A importância de enfatizar o período ocorrido entre a aprovação da BNCC e o processo da aprovação dos documentos da BNC-Formação, se dá sobretudo pela compreensão de que, como já ressaltado, há elementos constitutivos das políticas educacionais que, apesar de apresentarem especificidades, partem de processos de internacionalização. E que, tais processos, não se apresentam como meros adendos às políticas educacionais, mas relacionam-se também aos processos históricos vivenciados, tanto pelo campo do currículo, quanto pelas áreas dos conhecimentos específicos e suas comunidades disciplinares, dentre as quais destaca-se a Educação em Ciências.

Trata-se, sobretudo, de um processo de criação de consensos discursivos nos quais a educação se apresenta como um caminho natural para a modernização e globalização, mesmo sem que se problematize, exatamente o que isso signifique; consensos esses que justificam, a partir dos anos 1990, a adoção de princípios de gestão e avaliação educacionais como instrumentos basilares para que não somente a educação, mas também as sociedades latino-americanas passassem de um estágio de desenvolvimento a outro (BATISTA; FREIRE; DELGADO, 2021); Tais iniciativas foram intensificadas pelo menos desde 2001 pela articulação de um movimento global denominado GERM – *Global Education Reform Moviment*, que visa o fortalecimento de reformas educacionais por meio do que chama de eficácia dos sistemas educacionais, baseando-se em pelo menos três princípios: padronização, descentralização e *accountability* (“prestação de contas”) (HYPOLITO, 2019; MACEDO, 2019).

Nesse sentido, é importante que se ressalte que o movimento que envolve tanto a BNCC quanto a BNC-Formação e também a Reforma do Ensino Médio, se apresentam como alguns dos documentos que dão conta de uma agenda global, a ser cumprida localmente, é atravessado por questões referentes aos desafios para as políticas públicas curriculares e para a formação docente, não podendo e nem sendo desejável que se leia a BNC-Formação de maneira isolada (BATISTA; FREIRE; DELGADO, 2021).

Assim, consideramos importante o histórico político-social como extremamente complexo. Apesar de incluir momentos de polarização política, há que se considerar a não dicotomização dos discursos e das relações travadas entre os diversos atores como conselhos, órgãos internacionais, instituto, secretarias dentre outros. Entendemos assim, como relevante destacar que, antes mesmo do início das discussões sobre a BNCC, havia certa clareza quanto às características que se manifestavam no campo do currículo brasileiro, que fortaleciam discursos homogeneizantes, afetadas sobretudo pela maneira como se compreende a constituição do próprio campo, com o viés neoliberal já presente.

Outro ponto que nos parece relevante, é exatamente a articulação ocorrida entre os contextos políticos postos e as políticas curriculares nacionais (e especificamente a ideia de uma base), uma vez que os contextos não possuem limites bem definidos à espera de enumeração ou mesmo enunciação, mas se constituem e reconfiguram no próprio movimento da política, entretanto, não se dá diretamente, em primeira ou em última instância, como uma determinação direta da economia. Ainda que existam articulações em torno de demandas originárias das mais distintas comunidades disciplinares, equipes técnicas de governo, associações profissionais, acadêmicas ou sociais, empresariados,

partidos políticos onde as significações de currículo são construídas (LOPES, 2015).

Assim, as significações são construídas a partir de uma perspectiva discursiva, que não se limita ao que se escreve, mas também às práticas, à linguagem e à ação, ou seja, às práticas de significação que implicam a constante negociação com as tradições, com os registros formativos pelos quais fomos formados e seus deslizamentos em outras direções. Assim, recriando-os, e sendo capaz de, no contexto educativo, mover-nos a pensar e selecionar as finalidades sociais, criando mecanismos discursivos de defesa, que são enunciadas e defendidas na política, e definidas em certas relações de poder.

Assim, apresentava-se já, certa unidade na defesa de uma base curricular nacional, posta como solução de quase todos os problemas da educação e sua relação com a qualidade da educação, embora de maneira distintas, nas propostas de programas de governo para os candidatos à presidência nas eleições de 2014, sobre o que se pode destacar que há um vínculo sobre como se constituiu o campo de currículo e as significações de lutas políticas sobre a necessidade de uma base:

> A história do currículo é marcada pela ideia de que possa existir uma base racional que sustente as decisões sobre os saberes e atividades de ensino, seja ela em função de princípios epistemológicos, psicológicos ou mesmo emancipatórios. Os focos no objetivo, na transformação social, nos saberes universais são exemplos desse processo. As finalidades sociais se modificam – formar o profissional adequado ao mercado de trabalho, formar o sujeito crítico, formar o sujeito emancipado, o cidadão –, mas as tentativas de conter a significação se mantêm (LOPES, 2015, p. 455).

Assim, cabe ressaltar que entre os contextos políticos, que são dinâmicos, e as tendências do campo de currículo, a construção da BNCC, ocorrida entre 2014 e 2017 e, tendo o seu primeiro movimento, com o documento *Pátria Educadora*, lançado em 2015, à época do início do mandato da presidente Dilma, compreendeu um processo que apresentou de modo muito claro as influências na disputa por significações.

Tal disputa fora marcada sobretudo, pela existência de pelo menos duas formações discursivas antagônicas, em relação ao entendimento de educação, caracterizadas por dois grandes blocos com versões preliminares do documento e marcada pela tomada da presidência da república por Temer. Representou também um marco para a adoção de uma nova política nacional de Educação Básica, que previa (e prevê) mudanças em outras frentes, como a produção de material didático, de tecnologias e da própria formação de professores (SOUZA, 2019).

Ao longo do processo da construção da base, muitos trabalhos acadêmicos davam conta de fazer críticas dos mais variados aspectos, desde a característica do documento de aludir à educação como performance através da vinculação de sentido da BNCC como

metas mensuráveis, até as limitações impostas à concepção de currículo reduzido a uma ferramenta de gestão que projeta a performance do aluno (MACEDO, 2015; SOUZA, 2019).

Nessa dinâmica, ainda que se parta de direitos de aprendizagem enquanto direitos universais[22], descreve-se-os como "*as expectativas dos alunos brasileiros por série ou ciclo"* relacionando-os assim, em última instância aos objetivos que se mostram como comportamentos esperados a partir do acesso em relação a algum campo curricular, ou seja, conteúdos da escolarização acabando por gerar um deslizamento do significante conhecimento como objetivo e conteúdo, dando origem ao binômio objetivos-conteúdos.

Confere-se, assim, uma característica também de deslizamento de discurso teórico que, ao considerar o conhecimento como exterior ao sujeito, acaba por flertar também com uma compreensão instrumental, seja abstrata ou concreta, imediata ou adiada, para a comodificação tanto do comportamento quanto do conteúdo, alinhados em direção ao compromisso do currículo com a performance do aluno (MACEDO, 2015).

Além disso, outras críticas foram direcionadas, como a sinalização de que a adoção da interdisciplinaridade como princípio norteador, não encontravam alinhamento com a proposta do documento em si. Tais críticas baseavam-se no fato de que, o princípio de integração e desfragmentação dos conhecimentos, se dá em uma perspectiva de atravessamento das experiências de vida dos sujeitos individuais do aprendizado (conferindo assim relevância para as identidades, modos de interação e visões distintas de mundo) (MARCHELLI, 2017).

Tais considerações contrastam com o direcionamento dado aos temas integradores, que perpassados por crenças universalistas, encontram amparo na concepção de totalização do conhecimento, presente ao longo de toda a base (MARCHELLI, 2017).

A aprovação da BNCC, em 2017, é um momento de inflexão política curricular, visto que, apesar de ideias centralizadoras, nunca existiu efetivamente um documento que listasse as aprendizagens obrigatórias em cada ciclo de ensino. Contudo, há que se considerar ainda a complexidade do contexto político, que se coloca para a chamada implementação da base, pois tal momento guarda profundas relações com uma guinada conservadora, que se inicia com o processo de *impeachment* da presidenta Dilma e se

[22] A autora sustenta que os direitos individuais quando adotados em uma perspectiva universalista, afasta o direito à diferença, uma vez que pretende "uniformizar" através de uma retórica fundada no Iluminismo. (MACEDO, 2015).

consolida na eleição, do candidato Bolsonaro à presidência da república em 2018, apoiado por uma aliança hegemônica, identificada como neoliberal neoconservadora com grupos populistas-autoritários e setores da classe média (HYPÓLITO, 2019; MACEDO, 2019).

Importante destacar que no período entre 2017 e 2018 se instalou na sociedade brasileira uma forte polarização política em razão da disputa entre os candidatos à presidência da república, na qual intensificaram-se as investidas contra os docentes, e grande parte das críticas foi redirecionada para um conteúdo neoconservador, e grupos como o MBL e Escola sem Partido assumiram a liderança dos ataques ao magistério (HYPÓLITO, 2019).

Outro elemento importante já mencionado se relaciona à desarticulação entre o processo de estabelecimento da BNCC do Ensino Médio, apenas em 2018, em relação ao processo mais amplo de discussão da Base para o Ensino Fundamental, em algumas situações considerado como a Educação Básica, certa intenção de afastamento da obrigatoriedade em ofertar aos alunos dessa etapa de escolarização as garantias mínimas estabelecidas pela própria LDB, redução de oferta essa tão bem representada pela Reforma do Ensino Médio, que deveria, ao menos em tese, orientar a construção de um novo modelo, em conjunto com a BNCC.

A BNCC do Ensino Médio suscita a necessidade de uma profunda compreensão da pretensa flexibilidade em relação às disciplinas escolares e a adoção de itinerários formativos e da organização curricular com propostas integradoras e por competências para supostamente atender aos projetos de vida dos alunos, tendo a interdisciplinaridade como importante elemento. Sobretudo se considerarmos que nos últimos 20 anos, há uma luta política, por parte das Secretarias Estaduais e Municipais, em apresentar propostas curriculares que contemplem certa flexibilidade, associadas à inovação ou mesmo à contemporaneidade social, expressas por elementos como: interdisciplinaridade e contextualização, competências, temas transversais e currículos por ciclos (LOPES, 2019).

O que se constata da BNCC do Ensino Médio é a impossibilidade de propostas integradoras variadas, visto que a noção dos itinerários formativos, inicialmente articulados aos projetos de vida dos jovens, sofrem uma interdição de sentidos ao se apresentarem como decorrentes de tentativas de controle desses itinerários *a priori*, sobretudo diante das limitações impostas pela própria reforma do Ensino Médio, que estabelece itinerários variados, contudo subjugados a uma relevância local, estabelecida não se sabe por quem, e também às possibilidades dos sistemas de ensino, muitas vezes

restringindo ou mesmo ignorando o atendimento aos interesse dos alunos em nome de uma formação que pretenda, em linhas gerais, atender aos interesses do mercado de trabalho (LOPES, 2019; PFEIFFER e GRIGOLETTO, 2018).

Essa necessidade de formar para o mercado de trabalho torna-se clara a partir da articulação com um olhar gerencialista sobre o processo educativo, que responsabiliza professores e gestores por uma suposta crise de qualidade e no qual os processos são tidos como ultrapassados, ganha força na manutenção da proposta de um currículo por competências, estendendo essa responsabilização ao aluno e abrindo possibilidades para os processos de privatização e terceirização de serviços, sobretudo na adoção do itinerário de formação técnica e profissional (HYPOLITO, 2019, p.197; LOPES, 2019; MACEDO, 2019).

Nos modelos de parcerias público-privadas, que reforça a intencional desarticulação entre o ensino fundamental e médio, uma vez que tais processos atraem empresas e fundações com escopo e interesses distintos em um processo que reflete uma das faces de um processo identificado como *restauração conservadora*, em que se tem a disputa sobre as políticas educacionais alinhadas à: *i)*substituição da responsabilidade do Estado, dando lugar às corporações e fundações privadas e *ii)*o avanço de grupos ultraconservadores nas disputas a respeito das políticas educacionais (AZEVEDO; BORBA; SELLES, 2020).

Tais reflexos se apresentam, sobretudo sobre o Ensino de Ciências e Biologia, quando relacionados ao ensino de temática contestadas por grupos neoliberais e ultraconservadores, com as questões relacionadas à Educação Sexual e à origem da vida no planeta, em bases evolutivas (AZEVEDO; BORBA; SELLES, 2020).

É nesse contexto que, em dezembro de 2018, é publicada a primeira versão de documento da BNC-FORMAÇÃO, produzida por um grupo do Ministério da Educação (MEC) e encaminhado ao CNE, no governo Temer. Tal governo provisório, conduziu tal proposição de maneira vertical, por meio de processo nada transparente, e que em nada fora discutido, baseado extensivamente em referências internacionais e que não dialoga com a formação de professores no Brasil. Ademais, mostrou-se como uma tentativa, de desvincular a aprendizagem dos alunos, das condições sociais e econômicas, e a atividade docente de elementos estruturais, como as condições de trabalho, salário, carreira e as condições mínimas de vida digna (RODRIGUES, PEREIRA e MOHR, 2020).

Apesar da hegemonia da aliança neoliberal e neoconservadora em relação às críticas aos docentes, inclusive sobre as disputas discursivas em torno da chamada

ideologia de gênero, que ensejou desdobramentos no apagamento das temáticas de igualdade de gênero e sexualidade e paralelamente a inclusão do ensino religioso:

> É impossível não mencionar que a supressão da discussão sobre gênero e o enfraquecimento dos debates sobre sexualidade ocorreu simultaneamente à inserção definitiva do ensino religioso na BNCC, representando duas opções curriculares que se distanciam dos ideais progressistas. Nossa leitura é a de que o fortalecimento do ensino religioso e sua tácita prescrição na composição de um currículo oficial, nacional e unificado é forte indício das tensões históricas entre os domínios público e privado na educação brasileira (AZEVEDO; BORBA; SELLES, 2020, p. 55).

Contudo, é importante destacar elementos que nos permitam não dicotomizar as forças políticas atuantes desse cenário. A disputa pelo ensino domiciliar e por maior participação da família na construção do currículo, pautas defendidas sobretudo por grupos religiosos conservadores, por exemplo, não se coadunavam) com a ideia de currículo nacional, logo, a implementação da BNCC não recebeu destaque no Ministério da Educação, em que pesem o processo de troca de governos, as dificuldades administrativas, e a demanda por orientações para implementação da Base foi puxada por outros grupos, que foram mais atuantes na fase de elaboração:

> Do ponto de vista do poder público e das burocracias de estado, o protagonismo tem sido das secretarias de educação e de seus coletivos – Consed e Undime. Como ocorreu ao longo de todo o processo, a articulação preferencial desses sujeitos segue sendo com as fundações e *think tanks* ligados à iniciativa privada ou o que chamam de terceiro setor (MACEDO, 2019, p. 44-45).

A atuação de tais coletivos, além do próprio Movimento pela Base e as parcerias estabelecidas com fundações e *think tanks* das mais variadas áreas, que sofrem influências de grupos empresariais, foram já destacadas em outros trabalhos, que salientam, dentre outros aspectos, a ausência de referenciais teóricos e metodológicos para a própria construção da BNCC e a rede de influência estabelecida por tais grupos, que tendem a ultrapassar as velhas dicotomias entre privado e público, direita e esquerda, estabelecendo novas formas de governança e sociabilidade (SOUZA, 2019; RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020; BALL, 2020).

Tais movimentos de tais atores nesse contexto advogam por interesses específicos em uma reforma educacional de nível nacional, alinhada a uma agenda mundial em que a formação de professores é diretamente implicada (HYPOLITO, 2019), o que se concretiza em documentos posteriores:

> Na agenda conjunta produzida por Consed e Undime, em março de 2019, a continuidade da implementação da BNCC surgiu como uma das demandas de secretários de educação ao MEC. O inegável compromisso dessas entidades com a implementação da base se materializa neste documento, no qual foi explicitada, ainda, a preocupação com as relações entre a Base, as avaliações de larga escala e a formação de professores (MACEDO, 2019, p. 45).

Assim, a formação de professores é posta como central nesse processo, no qual os professores atuantes nas secretarias estaduais e municipais de educação se deparam com o processo de construção dos documentos curriculares de referência e dos currículos. Além disso, os docentes são afetados tanto por uma formação continuada quanto uma prática permeada, em algum nível, pela BNCC, visto que os docentes reinterpretam as políticas curriculares constantes nos documentos em suas práticas de distintos modos, customizando-as e construindo sentidos para a própria noção de currículo (MACEDO, 2013, DIAS, 2020).

Outras questões relativas à formação docente estão atreladas à BNCC se referem à organicidade entre o que se pretende ensinar (ou mesmo mensurar e comparar) com aquilo para que os professores seriam preparados pelas instituições. Contudo, há que se registrar que, muito para além da questão dos modelos formativos, estão questões ligadas ao que se entende sobre a profissionalização docente e um processo de questionamento dessa profissionalidade, enquanto característica que garante a um grupo específico, o controle de quem pode ou não exercer tal atividade (TARDIF e LESSARD, 2012).

Posto isso, é identificado um processo mais amplo de expansão do espírito da profissionalização, para praticamente todo o sistema educativo brasileiro, especialmente para o ensino médio, iniciado a partir das diretrizes para a educação integrada, e se consolidam com o pretenso fortalecimento da qualificação técnica e profissional, relacionado ao alcance de patamares internacionais de profissionalização, exposto na Lei nº 13.415/2017 (CNE, 2020; 2021). Esse novo formato exige:

> maior disposição de parcerias por parte dos sistemas e das instituições públicas e privadas de ensino do país. É preciso aproveitar melhor a estrutura das instituições especializadas em Educação Profissional para que o Ensino Médio, com o itinerário de formação técnica e profissional, possa contribuir para o sucesso do novo Ensino Médio, em termos de qualidade e de expansão (p. 17).

Assim, a motivação para a BNC-Formação teoricamente seria a necessidade de garantir aos alunos as aprendizagens essenciais para que essa ampliação da qualificação ocorra, sendo essa mesma ampliação que ratifica internacionalmente as dimensões da formação docente: conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional.

Nesse interím, cabe ressaltar que os alertas trazidos aos aspectos gerais da formação docente parecem se concretizar e ganhar contornos locais, como por exemplo, a proposta da reforma paulista (2019) de incluir no itinerário de educação profissional, a

formação técnica para o magistério. À época, o autor sinalizava possibilidades para as próximas políticas formativas, que incluiria a possibilidade de qualquer pessoa graduada em qualquer área, com uma rápida formação, possa ser professor (HYPOLITO, 2019).

O autor ressalta que o modelo formativo aligeirado para a docência possui uma rede global *Teach for All*, que são altamente financiados por corporações e redes de filantropia privadas, com a versão brasileira Ensina Brasil, um modelo que não é incompatível com a BNCC, possuindo apoiadores ligados às políticas gerencialistas neoliberais, com parceiros como: Itaú Social, Insper, Fundação Lemann, Elos Educacional, Kroton, dentre outros. O autor destaca ainda:

> Sua finalidade é retirar das universidades a formação docente e mostrar que é possível jovens recém graduados treinados poderem tornar-se docentes, por um período curto de dois ou três anos. Não há contradição com a BNCC, pois basta aplicar materiais e pacotes já orientados para a consecução do currículo previsto na base (HYPOLITO, 2019, p. 198).

A seguir, é possível visualizar a estrutura de formação proposta, retirada do site do Programa Ensina Brasil, do grupo *Teach for All*:



Figura 16 – Formação docente formatada.
Fonte: Página do ENSINA BRASIL, acessado em 06/08/2019, disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/033518_2ce100c1f5954515975bf10f9a192b7.pdf (HYPÓLITO, 2019).

A partir de tais possibilidades, compreendemos que ocorre uma interdependência entre os documentos citados, de forma que há um projeto de transformação da educação pública que foi sendo "reconfigurada por meio de medidas deliberadas e aprovadas sem devido debate ou incorporação de demandas e contribuições da sociedade civil em instâncias em que já não há mais representatividade social" (RODRIGUES, PEREIRA E MOHR; 2021, p. 6). Tal movimento tem estabelecido consensos por políticas por filantropia alinhadas a um modelo neotecnicista que se amplia do processo de ensino-aprendizagem para o processo formativo docente, para programas de produção de materiais didáticos e de avaliação, como pode ser visto a seguir:

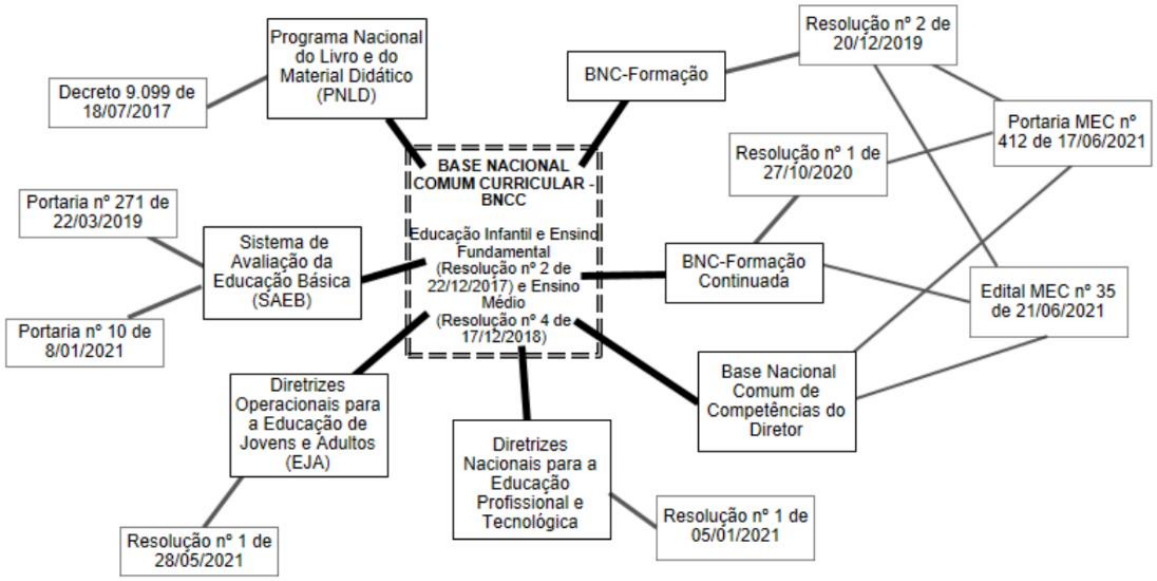


Figura 17 - Alinhamento de políticas diante da BNCC.
Fonte: Extraído de: Rodrigues, Pereira e Mohr, 2021.

Destarte, as aprendizagens desejadas por uma política refletem nas propostas de formação, tanto inicial, a partir das diretrizes dos cursos de licenciaturas, quanto da formação continuada, que se alinha, sobretudo, aos modelos adotados e decisões tomadas pelas secretarias municipais e estaduais de educação. Tais elementos nos sinalizam a necessidade de perceber a formação de professores diretamente atrelada à noção de profissionalização docente, como veremos no item a seguir.

3.2 - A profissionalização: da formação à docência como trabalho

A complexidade em estabelecer as interfaces entre as diversas temáticas nos coloca o desafio de articular alguns elementos teóricos, extremamente relevantes para a profissionalização, visto que a BNC-Formação se desloca exatamente para a formação docente, contemplando a formação continuada em um contexto em que ocorre também transformações no trabalho docente a partir da aprovação e uma pretensa *implementação* da BNCC no sistema educacional nacional.

Algo importante para nós é pensar os atravessamentos que essa política possui com o estabelecimento de um modelo escolar, amplamente baseado em um modelo empresarial, a partir da adoção da pedagogia das competências, também central na BNCC, e, o quanto isso se reflete em um modelo formativo que pretende se estabelecer, a despeito dos contextos específicos, sejam histórico-sociais, acadêmicos ou profissionais.

Assim, nessa abordagem, para além de um histórico sobre a formação de

professores e dos possíveis modelos formativos, nos interessa entender quais elementos interferem na construção desse modelo empresarial sob o neoliberalismo e as implicações de tal modelo e a transformação da escola para as relações entre formação, profissionalidade e profissionalização, entendendo o trabalho docente como elemento central nesse contexto e suas possíveis consequências.

A formação de professores é sem dúvida uma das temáticas que apresenta as mais variadas abordagens para o debate. Ao mesmo tempo em que se articula com as políticas públicas em uma dimensão mais ampla, se articula com o currículo, modelos e práticas, além de carregar consigo um histórico, delimitado por muitas questões circunstanciais e socioculturais.

Assim, nossa proposta é realizar sínteses, sob o olhar de uma perspectiva que amplie essa temática nos contornos do que propomos para o presente trabalho, incluindo períodos marcados por tendências específicas de pesquisas, que foram elencados por Aparecida Joly Gouveia em 1971, quando da criação dos Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, e que possuía como objetivo a comunicação entre pesquisadores e instituições envolvidos com as pesquisas educacionais no país, além das considerações de PIMENTA E GHEDIN (2008) e Lopes e Macedo (2002).

As pesquisas sobre formação de professores são relativamente recentes no Brasil, não possuindo ainda uma estruturação teórica que permita um histórico preciso sobre a mesma (LANGHI E NARDI, 2011), entretanto a formação de professores como tema de pesquisas no Brasil não acompanha o marco inicial das pesquisas em educação, que é representado pela criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), ocorrido em 1937.

Consideramos importante uma síntese histórica realizada por Saviani (2009) sobre alguns períodos históricos e as mudanças ocorridas quanto à formação de professores e ainda as sínteses de Gouveia (1971) e PIMENTA e GHEDIN (2008), que incorporam também elementos sobre a pesquisa em formação de professores no Brasil e ainda as contribuições de Lopes e Macedo (2002) que se atrelam de maneira específica ao campo do currículo.

A questão da formação de professores exigiu uma resposta institucional no século XIX, após a Revolução Francesa, quando surgiu a problemática da instrução popular, da qual derivou a criação das Escolas Normais, pensadas como responsáveis pela formação de professores, e cuja primeira foi instalada em Paris. No Brasil, essa questão se torna explícita somente após a Independência, e articulando as transformações sociais com as

questões ditas pedagógicas, o autor propõe a existência de 6 períodos importantes na história da formação de professores nos 2 últimos séculos (SAVIANI, 2009).

O primeiro período, de 1827 a 1890, foi marcado pelo que o autor chama de" ensaios" intermitentes de formação de professores", iniciado com a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras em 15 de outubro de 1827, que estabelecia que os professores deveriam ser preparados nestas Escolas, nas capitais, às próprias custas. A primeira Escola estabelecida na cidade de Niterói, no Rio de Janeiro, tendo esse modelo alcançado certa estabilidade somente por volta de 1870, ainda que sujeito às críticas, pois apesar de prever o preparo didático-pedagógico, possuía maior ênfase no domínio dos conteúdos a serem ensinados, formando também poucos alunos, o que gerou momentos intermitentes de funcionamento.

O período seguinte foi de 1890 a 1932, inicialmente marcado por uma "imperiosa" reforma paulista que preconizava uma reforma das escolas normais que previam dois vetores: "enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – na verdade a principal inovação da reforma" (SAVIANI, 2009, p. 145).

O terceiro período (1932 a 1939) foi marcado pela criação dos Institutos de Educação em 1932, espaços que previam a educação não somente como objeto do ensino, mas também de pesquisa. As principais iniciativas foram o estabelecimento dos Institutos de Educação da capital e São Paulo, ambos sob o ideário da Escola Nova, caminhavam assim, rumo à consolidação de um modelo alinhado às exigências da pedagogia, que buscava se firmar como uma área científica.

O quarto período (1939-1971) se caracterizou pela implantação dos cursos de pedagogia das licenciaturas, além da consolidação do padrão das Escolas Normais, inclusive com a incorporação dos Institutos às universidades, o que acabou por acarretar uma perda de referência de origem (SAVIANI, 2009).

Assim, além desse período se caracterizar pela adoção do esquema de formação 3+1 no ensino superior (três anos de conteúdo das disciplinas específicas e um ano para a formação didática nos cursos de pedagogia e licenciaturas, acabou por se caracterizar ainda por uma formação que priorizava o aspecto profissionalizante, através da frequência às aulas e dispensada a exigência de escolas-laboratórios incorrendo em uma formação dualista:

> (...) os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos

> culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor. O curso de Pedagogia, à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois modelos (SAVIANI, 2009, p. 147).

Nesse mesmo período, destacam-se as iniciativas em pesquisas sobre a formação de professores, com o primeiro momento marcado por pesquisas psicopedagógicas, centradas em métodos de ensino e modelos avaliativos, principalmente ligados ao desenvolvimento psicológico, que predominaram pela década de 40 e boa parte da década de 50. Data também desse período (1952) a instituição da Campanha do Livro Didático e dos Manuais de Ensino (CALDEME) que possuíam como objetivo fazer chegar às mãos dos professores guias e manuais especialmente desenvolvidos para sua orientação. (GOUVEIA, 1971).

Outro momento importante de pesquisas iniciou-se em 1956, com a criação, pelo INEP, dos Centros Brasileiros de Pesquisa (CBPE) no Rio de Janeiro e mais cinco capitais responsáveis por desenvolver pesquisas sobre as condições culturais e escolares e da tendência de desenvolvimento de cada região, colaborando assim para a determinação de políticas educacionais.

As temáticas desenvolvidas nesse período eram majoritariamente sociológicas e buscavam articular o contexto escolar com algumas características ou elementos sociais regionais ou nacionais. Outros estudos apontavam ainda que o Magistério primário era uma atividade quase exclusivamente feminina, ocupando poucas horas do dia e geralmente associado às características missionárias como abnegação e paciência, apontando assim para fatores de desvalorização da docência. (GOUVEIA, 1971; PIMENTA E GHEDIN, 2008).

O último momento, identificado que vai dos anos 60 até a década de 70, aponta para temáticas de pesquisas ligadas à natureza econômica e apresentam, em sua maioria, elementos de racionalização tanto de custos, quantos de profissionais, incluindo as pesquisas sobre recursos humanos. Assim, a produção acadêmica teve um impulso considerável após criação dos cursos de pós-graduação na área educacional, por meio da lei da Reforma Universitária em 1968 (GOUVEIA, 1971; PIMENTA E GHEDIN, 2008).

O quinto período (1971-1996) identificado por Saviani como a substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério com cargas horárias distintas e durações que habilitavam para atuação até a antiga quarta série ou até o 6º ano do 1º grau.

O currículo previa um núcleo comum à formação geral de 2º grau e um núcleo específico para habilitação de magistério. Tal reducionismo, de uma formação à uma habilitação complementar acarretou em precarização da formação docente. Paralelamente a esse processo, a partir de 1980, ocorreu um movimento de reformulação dos cursos de licenciaturas e pedagogias, que adotou como princípio a docência como base da identidade profissional, para todos os profissionais da educação (SAVIANI, 2009).

Com isso, a maioria das instituições tendeu a adotar como atribuição dos cursos de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (ensino fundamental). Esse período marca outras questões, como algumas reformulações ligadas ao currículo para formação de professores, dentre as quais se podem destacar a importância da *pesquisa na prática*, principalmente ligadas aos estágios como elementos formativos; já no âmbito internacional, multiplicaram-se as pesquisas sobre os saberes dos professores sob as perspectivas as mais variadas, sobre as quais Tardif destaca o perigo tanto do "mentalismo" (que reduz os saberes dos professores quase exclusivamente aos processamentos mentais) quanto do "sociologismo" (que tende a eliminar as contribuições dos atores, invocando realidades sociais como explicações) (PIMENTA E GHEDIN, 2008; TARDIF, 2014).

Nesse mesmo período (a partir de 1980), há uma ruptura no campo curricular brasileiro, marcado desde os anos 20 pela transferência instrumental de teorizações americanas, centrada na assimilação de modelos para a elaboração curricular, em sua maioria de viés funcionalista (LOPES E MACEDO, 2002).

As autoras ressaltam que essa ruptura se deu, marcada sobretudo, pelo enfraquecimento da Guerra Fria e com o início da redemocratização do país, momento no qual ganharam força nos aspectos curriculares as vertentes marxistas, tendo se apresentado a disputa pela hegemonia dos discursos educacionais e também pela capacidade de intervenção política entre dois grupos nacionais: pedagogia histórico-crítica e pedagogia do oprimido.

Paralelamente a essa disputa, aumentava e se diversificava a produção de língua inglesa, como Michael Apple e Henry Giroux, de maneira não oficial, mas por meio de trabalhos de pesquisadores brasileiros em busca de referências no pensamento crítico, que influenciaram grandemente o campo do currículo no início dos anos 1990, período no qual o campo assumiu um enfoque nitidamente sociológico (em detrimento ao enfoque psicológico até então adotado) e ainda, na maioria dos estudos, a compreensão do currículo como espaço de relações de poder (LOPES e MACEDO, 2002, p. 13 e 14).

No cenário educacional brasileiro, esse momento compreendeu o período entre a promulgação da Constituição Federal em 1988 e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, marcado por uma intensa luta dos professores, rumo à profissionalização da carreira docente. Tal movimento, pouco a pouco deslocava a luta, antes, apenas por melhorias salariais, para outro campo, pelas condições necessárias ao trabalho docente, o que tornou o papel do professor extremamente relevante para o processo de redemocratização da sociedade e transformou o país num terreno fértil para as contribuições de autores como Nóvoa, Schön, Giroux e Contreras (PIMENTA E GHEDIN, 2008).

O último período considerado (1996 – 2006) tem como marco inicial exatamente a promulgação da LDB em 1996 que, embora resultante de muitas lutas pela categoria dos educadores, apresentou-se como uma política de continuidade em relação à precarização da formação docente

> Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2008, p. 218-221).

Considerando outras pesquisas no contexto mundial, localizando trabalhos de pesquisas, é possível estabelecer três importantes momentos para a formação de professores, que correspondem ao quinto e sexto período estabelecidos por Saviani (2009): a década de 70, assinalada pela formação inicial de professores; a década de 80, assinalada pela profissionalização dos professores e a década de 90, marcada pela formação contínua de professores (LANGHI E NARDI, 2011).

Tais momentos permitem ressaltar ainda o pensamento curricular, no fim da primeira metade da década de 1990, que começa a incorporar enfoques pós-modernos e pós-estruturais, que convivem com as discussões modernas:

> "Às teorizações de cunho globalizante (...) vêm se contrapondo a multiplicidade característica da contemporaneidade, que ultrapassa as questões de diferentes tendências e orientações teórico-metodológicas, mas como tendências e orientações que se inter-relacionam produzindo híbridos culturais. (LOPES E MOREIRA, 2002, p.16).

Assim, para além de pensar as características de um modelo formativo específico, é importante pensar como a atividade docente se constitui como profissão, e as relações e os atravessamentos estabelecidos entre a noção de profissionalização, a formação e o trabalho docente e os elementos na base dessas relações, como elementos definidos por

políticas públicas, o que propomos a partir da noção de profissionalização.

Discutir a profissionalização docente envolve explicitar os sentidos dados ao que seja um "profissional" ou uma "categoria profissional", ciente de que isso se transforma no tempo, condicionado às transformações sociais, e que cabe ainda, uma explicitação da diferença entre profissionalidade e profissionalismo e seus limites, considerando as diferentes perspectivas, a partir de uma síntese realizada a partir das contribuições de Bites(2012), ao considerar as diversas perspectivas de tais conceitos:

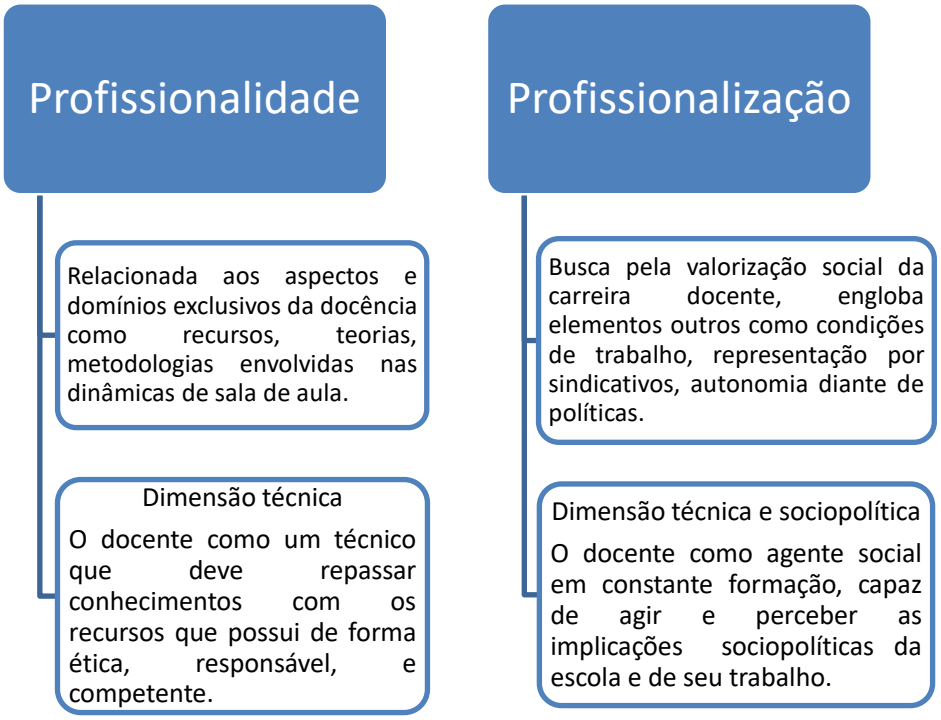


Figura 18 - Profissionalidade e profissionalização.
Fonte: Elaborada pela autora

A partir de tais elementos e tendo em vista as características da profissionalidade, e as questões que perpassam os modelos formativos, e as perspectivas curriculares do contexto histórico nacional, há que se considerar que existem alinhamentos que envolvem tais elementos em uma dinâmica, na qual, referenciais adotados em perspectiva puramente metodológica e técnica diferem-se de uma concepção curricular que se permita questionar não apenas as técnicas mas o porquê alguns conhecimentos e não outros são importantes no currículo.

Grosso modo, o que se dá em relação à formação de professores e à noção de profissionalização pode ser identificado na mesma dinâmica. Isto é, seria possível nos perguntarmos, por exemplo, quais conhecimentos são importantes para que o professor seja capaz de ensinar aos alunos ou mesmo, ou nos perguntarmos o porquê alguns conhecimentos e não outros.

Nesse sentido, embora alguns autores construam variadas bases distintas para os conhecimentos ou saberes ideais aos professores, apresentamos uma breve síntese sobre um referencial, comumente presente na área de Educação em Ciências: o chamado *conhecimento pedagógico do conteúdo* (traduzido de *Pedagogical Content Knowledge* - PCK), que investiga as articulações dos conhecimentos que os professores possuem e são desdobrados no momento da prática, figurando como uma possibilidade, tanto no estabelecimento de políticas educacionais formativas quanto na pesquisa sobre a prática docente.

A noção mais intuitiva para se compreender os que seria o conhecimento pedagógico do conteúdo é aquela máxima, de que, compreender e dominar um conteúdo qualquer, não é o suficiente para que um indivíduo consiga ser um bom professor, na realidade, ensinar da melhor forma possível, para os alunos. Destaca-se também, que a falta de sistematização dos conhecimentos necessários à profissão docente faz dela muitas vezes uma atuação temporária de outros profissionais (FERNANDEZ, 2015), o que deve ser amplamente combatido, em nossa visão.

Algumas pesquisas foram realizadas na década de 1980, sobre quais conhecimentos seriam necessários para que um professor pudesse adquirir tal capacidade, impactando assim tanto no que seria adequado, quanto em termos de conhecimentos formativos e de políticas públicas.

Além disso, quais eram as práticas em sala de aula, daqueles considerados bons professores, em busca de identificar conhecimentos empregados na prática, sendo o termo *base de conhecimentos*, utilizado para categorias, que descrevam os conhecimentos necessários para o ensino, dentre os quais se destaca o identificado pelo termo cunhado por Shulman, ao elencar quais conhecimentos poderiam ser categorizados e nomeados, chegou-se ao mínimo, como:

> • conhecimento do conteúdo;
> • conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria;
> • conhecimento do currículo, particularmente dos materiais e programas que servem como "ferramentas do ofício" para os professores;
> **• conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional;**
> • conhecimento dos alunos e de suas características;
> • conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas; e
> • conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica (SHULMAN, 1987-2014, p. 206, *grifo nosso*).

Ressaltamos que o trecho grifado acima é recorrente nos trabalhos baseados no *conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK)*, contudo, julgamos pertinente evidenciar as outras bases de conhecimento que o autor julgava como mínimos, tendo em vista nossa crítica quanto às apropriações superficiais e equivocadas da noção dos PCK e ainda, considerando alguns elementos levantados pelo próprio Schulman, enquanto pesquisador que transitavam entre as diferentes instâncias, nas quais os tratamentos dados ao ensino ganhavam distintos contornos, práticas e encaminhamentos, como: a sala de aula, onde observavam a prática de professores experientes, a universidade onde se formam os futuros professores e os formuladores de políticas para reformas educacionais.

Ressalta-se que o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) possui interesse especial, uma vez que permite identificar quais corpos de conhecimento são necessários para ensinar, pois corresponde à combinação de conteúdo e pedagogia na compreensão de como tópicos são organizados e adaptados para os mais diversos interesses e aptidões dos alunos, e representados em sala de aula; seria ele que permitiria diferenciar um professor de uma área de um especialista (SCHULMAN, 1987- 2014).

Nesse aspecto, ele defende que a profissão docente carece de história da própria prática, a qual, só pode ser construída em coletivo, por meio da interação, sistemas de registro e memória, análise, interpretação e codificação de princípios da prática. E ainda, sobre as pesquisas que realiza sobre a prática que participa, o mesmo ressalta:

> De nossa pesquisa com professores de todos os níveis de experiência, concluímos que é extenso o conhecimento potencialmente codificável que pode ser extraído da sabedoria da prática. Os educadores simplesmente sabem muita coisa que nunca sequer tentaram articular (SHULMAN, 1987-2014, p.212).

Ressaltamos como importante a reflexão sobre as concepções de currículo e as possibilidades ou não de articulação como os PCK, tendo em vista que a simples implementação de modelos prontos e acabados se alinham a uma noção curricular tradicional, que claramente carece ser superado na educação e ensino.

Assim, defendemos como desejável e necessária a articulação entre comunidade acadêmica e escola, para contribuir na codificação da sabedoria que emerge da prática e no processo docente de constante trânsito entre aprendiz e docente, tão importante para uma formação, tanto inicial quanto continuada efetiva que fortaleça a profissionalização da docência, sobre as quais já existem contribuições dos PCK nos programas de iniciação à docência, com diversas atividades, sobre as quais podemos destacar:

> As entrevistas demonstraram a importância da tríade de interação na formação

> inicial de professores de Ciências. A tríade formada pelos professores formadores, professores em formação inicial e professores das escolas pode ser uma rede importante no processo de constituição docente, em que os licenciandos irão aprender a profissão com os professores que já atuam (SOUZA, 2022, p. 15).

Destarte, há que se considerar que tais interações são espaços de compartilhamento e contribuem para a construção de uma identidade profissional que está para além do papel de mero transmissor de conhecimentos, ou de prescrições políticas, e que esteja alinhado com a articulação e reflexão entre teoria e práticas.

A dinâmica ocorrida entre os conhecimentos que são específicos e os que são pedagógicos no bojo das pesquisas realizadas com o PCK revela a necessidade de um comprometimento conjunto no sentido de integrá-los:

> A ênfase nas relações integrais entre ensino e as áreas acadêmicas disciplinares torna claro que a formação de professores é responsabilidade de toda a universidade, não apenas das escolas ou departamentos de educação (Shulman, 1987-2014, p. 223).

Assim, a partir dos elementos definidos para os PCK, alguns modelos foram idealizados por pesquisadores, como é o caso de Grossman, que foi orientada por Shulman em seu doutorado, e relaciona as bases de conhecimento com os PCK como central, destacando o caráter formal e prático do PCK uma vez que conhecimentos e crenças dos professores estão presentes no modelo, bem como o conhecimento do contexto envolvendo os estudantes, o local, a instituição e a comunidade, tal modelo abre possibilidades para pensar currículos mais alinhados a outras concepções, que ultrapassem uma concepção tradicional de currículo, sem entretanto superá-la.

Outros modelos foram desenvolvidos[23], entretanto ao darem ênfase em abordar e sedimentar os conhecimentos em Ciências, com foco nos processos de avaliação, se coadunam com uma concepção de currículo tradicional e ainda, dialoga com os atuais processos neoliberais de controle por avaliações externas, embora alinhado à noção de concepções que os estudantes possuam, hierarquiza os conhecimentos científicos eurocentrados como superiores e inquestionáveis, características do currículo tradicional.

O modelo mais recente e utilizado foi desenvolvido em 2012, com a participação de 30 grupos de pesquisadores em Ensino de Ciências que trabalham com PCK e discutiram um consenso sobre a base de conhecimentos e o PCK a partir das concepções adotadas e chegaram ao chamado modelo de cúpula, no qual são definidos cinco

[23] FERNANDEZ (2015) e DA CRUZ SILVA (2020) revisitam os PCK para o Ensino de Ciências e consideram outros modelos com suas especificidades, tecendo comparações e críticas.

conhecimentos base: i) conhecimento da avaliação; ii) conhecimento pedagógico; iii) conhecimento do conteúdo; iv) conhecimento dos alunos e v) conhecimento curricular.



Figura 19 – Modelo consensual da cúpula do PCK
Fonte: Helmes; Stokes (2013); Gess-Newsome; Carlson (2013), traduzido por FERNANDEZ (2015).

Por fim, ressalta-se como o próprio PCK pode oferecer subsídios para as investigações de aspectos relativos ao pensamento do professor e também contribuições com elementos para reformulação de currículos de formação inicial e continuada de professores de Ciências Naturais (DA CRUZ SILVA, 2020) e de Matemática (CIBOTTO, DE OLIVEIRA, 2015), entretanto, ressaltamos que tais reformas com apelos diretos a uma maior profissionalização definem, em suas bases, termos sistemáticos com foco em processos de certificação e avaliação, baseadas em modelos de outras profissões, desconsiderando os contextos, e ainda, que as noções de competências estão implícitas em todas essas reformas, sendo a concepção de base de conhecimentos proposta, muito diferente de outras propostas existentes na comunidade formuladora de políticas, sobre as quais, Shulman destaca:

> Temos o dever de elevar os padrões no interesse do aperfeiçoamento, mas também devemos evitar a criação de ortodoxias rígidas. Precisamos elaborar padrões sem padronização. Precisamos tomar cuidado para que a abordagem baseada em conhecimento não produza uma imagem excessivamente técnica do ensino, um empreendimento científico que perdeu sua alma (SHULMAN,1987/2014, p. 223).

Destarte, entendemos que apesar do PCK enquanto referencial historicamente adotado por pesquisadores do Ensino de Ciências, se afastar da rigidez das políticas de

centralização curricular, já criticadas por autores que geralmente dialogam com a área da Educação, aproxima-se, em termos curriculares da concepção sócio-histórica que não questiona os conhecimentos e currículos eurocentrados. Assim, embora apresente avanços no sentido de compreender a necessidade da pesquisa sobre a prática e do avanço de se construir um processo ativo docente de profissionalização, permanece atrelado às características de um currículo que julgamos ultrapassada, e que, em termos políticos, relega a instituição escola aos ideais empresariais, dependendo de como tal referencial seja apropriado, contribuindo para um processo já existente.

Desde o final dos anos setenta se nota como a própria linguagem escolar sofreu certa transferência terminológica. A escola começou nesta época a ser referida como "empresa educacional" que acompanhou o "pensamento-gestão" incorporado no cenário do neoliberalismo, como o novo idioma da escola (CONTRERAS, 2012; LAVAL, 2019).

A profissionalização em si acaba por se configurar como uma questão complexa, ao se constituir em uma interface, na qual pelo menos dois elementos distintos e relevantes se apresentam: *i)* A profissionalização como ideologia educacional, visto que é um imperativo do neoliberalismo que a escola esteja "à serviço da *mercadorização(sic!)* da existência, redefinindo o homem como um ser "essencialmente econômico e individualmente privado"(LAVAL, 2019, p. 67), *fornecendo* trabalhadores cada vez mais adaptáveis às necessidades (técnicas e comportamentais) das empresas; e *ii)* a profissionalização docente, em particular, submetida à mesma dinâmica empresarial em seu processo formativo (LAVAL, 2019).

Uma teorização possível sobre profissionalismo, sobretudo o docente, foi debatida por Contreras (2012): o autor faz um apanhado a partir da Teoria dos Traços, mas considera que sua fraqueza reside exatamente em seu simplismo de propor traços dominantes[24], escolhidos *à priori* para classificar o que é ou não uma profissão.

Posteriormente, considera as contribuições de Larson (1977) que assumia uma profissão como um tipo de mecanismo, onde um grupo de trabalhadores desenvolvia estratégias para impedir o exercício por profissionais diferentes, e essa legitimação ocorria a partir da exclusividade de um saber, especializado e legítimo para resolver problemas relativos ao campo de atuação, recorrendo geralmente ao Estado para garantir

[24] Os traços se relacionavam com aspectos variados: atitudinais, vocacionais, relacionados ao nível de instrução ou autonomia, remuneração compatível, dentre outros e foram feitas variadas sínteses feitas por diferentes autores.

esse privilégio (CONTRERAS, 2012).

Essa relação de dependência do Estado para definir esses limites, e determinados estatutos, se vincula com a relação diploma *versus* emprego, que no período dito "fordista" do capitalismo, se configurava com o diploma dando, em larga medida, o fundamento da hierarquia interna da classe assalariada, pois a escola, sobretudo na Europa, enquanto instituição comprometida com os ideais do período (o *compromisso fordista* e a *sociedade salarial*) contribuía para estabelecer estatutos nos quais se apoiava para vender a sua própria força de trabalho (CONTRERAS, 2012; LAVAL, 2019).

Já o período neoliberal do capitalismo se tende a transformar o vínculo entre diploma e emprego (ou mesmo o valor de reconhecimento social da profissão) tornando-o mais frouxo e impreciso, afetando-se não apenas a posse de um emprego, mas também o conteúdo da profissão, a natureza da tarefa, a participação na empresa, as qualificações do indivíduo dentro de uma organização de trabalho mais "fluída" (LAVAL, 2019).

Nessa ótica, o conhecimento e os saberes são tidos como produtos *perecíveis* e o trabalho se iguala cada vez mais a uma mercadoria como outra qualquer e essa atual desinstitucionalização entre diploma, qualificação e profissão tem ligação com o enfraquecimento e vulnerabilidade dos assalariados (LAVAL, 2019), pois a transformação ocorre ao se falar de profissionalização em si, que reflete suas contradições, dentre elas a profissionalização estrita e precoce e o questionamento da relação entre diploma e emprego, na qual o comportamental recebe destaque, em relação à técnica.

> A palavra profissionalização muda de sentido: não remete mais a uma especialização associada a um posto de trabalho, mas a "aptidões" e "socialização" dentro da empresa. Para alguns, entramos na era de um profissionalismo de operadores que só se adquire *na* empresa (LAVAL, 2019, p. 99).

A partir dessa primeira aproximação, consideramos importante estudar a docência também como trabalho para perceber as nuances da profissionalização e também entendendo que a escola é, historicamente, uma instituição típica das sociedades do trabalho (TARDIF e LESSARD, 2012); além de certo paralelismo entre, a relação diploma *x* emprego, e a relação formação *x* trabalho, para a docência.

Como mencionado anteriormente, há alguns motivos históricos para a desvalorização da docência no Brasil, entretanto, a contribuição a que nos propomos nesse tópico, é considerar uma síntese do ponto de vista do trabalho em articulação, tanto com os modelos dos quais as sociedades se aproximam, quanto da questão da

profissionalização do ensino com a análise do trabalho docente.

Historicamente, o arquétipo do trabalho humano considerava o trabalho material (aquele realizado sobre matérias inertes) como base, sendo esse tipo de trabalho o utilizado para construírem-se os modelos de trabalho nas diferentes perspectivas, sendo considerado como *práxis* ou atividade produtiva, na qual, também, a sociologia do trabalho se debruçou para definir as identidades dos atores envolvidos, e ainda, investigar o status que gozavam no sistema produtivo de bens. Tal sistema, fora caracterizado pela modernização, a racionalização, a divisão do trabalho, dentre outras características, sendo exatamente o fato de estar envolvido em relações sociais de produção, o que definia o trabalhador, e mais ainda, o cidadão. Tais relações eram vistas como o coração da sociedade, e o trabalho produtivo, visto como setor social mais essencial, tradição que se mantem no neoliberalismo (TARDIF E LESSARD, 2012).

Dessa forma, a docência, por se constituir numa atividade que se afasta dessa característica, poderia ser relegada ao lugar de atividade secundária ou periférica, com a finalidade única de fornecer capital humano (LAVAL, 2019), o que sustenta por exemplo, algumas pesquisas que apontam os agentes escolares, vistos como improdutivos (TARDIF e LESSARD, 2012). Entretanto alguns aspectos nos sinalizam que essa visão do trabalho talvez não corresponda às realidades das sociedades em constante transformação, o que põe o trabalho docente diante de outras possíveis visões.

Um dos elementos importantes para se pensar a profissionalização a partir das relações estabelecidas com o trabalho é exatamente a estratégia de converter a qualificação em competências, uma noção que, apesar de polissêmica, revela um uso estratégico ao designar-se como um conhecimento indissociável da prática:

> Designamos dessa maneira, portanto, a capacidade de realizar uma tarefa com a ajuda de ferramentas materiais e/ou de instrumentos intelectuais. Um operador, um técnico, um especialista, possuem competências profissionais. Nesse sentido, a competência é aquilo por que o indivíduo é útil na organização produtiva (LAVAL, 2019, p. 77).

A partir desse uso, vinculado ao trabalho, as competências se estenderam para o contexto escolar, definindo assim a chamada pedagogia das competências, como base para a ideologia da profissionalização. Tal ideologia se estabelece, a partir de alguns elementos e estratégias específicas, como a conhecida formação ao longo da vida (*long life learning*), que, vale destacar, é um conceito nascido no contexto empresarial que fomenta a legitimidade da empresa para se constituir como um espaço de formação, onde o ensino ganha novos contornos, a partir do desejo dos patrões. Tal dinâmica deve

permitir que o trabalhador assimile discursos e os reproduza nas variadas situações de interação (com colegas, clientes e fornecedores), com o objetivo de desenvolver um tipo de autonomia controlada que a organização espera (LAVAL, 2019).

A partir dessa síntese, nos importa ainda nos determos, sobre o modo com que tal elemento é inserido e incorporado no contexto da escola, e também as consequências para os docentes, desses elementos de uma pretensa profissionalização.

Não é surpreendente que a retomada da noção de *aprendizagem ao longo da vida* seja pelos organismos internacionais, nesse caso específico, a noção criada na década de 1970 e recuperada em 1996 pela OCDE, tornou-se rapidamente um discurso dominante, sendo preconizada também pela Comissão Europeia e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) como um novo paradigma, cuja ideia principal (a de que o indivíduo aprende ao longo de toda a vida e nos mais variados contextos) parece louvável, porém se torna ambígua.

Tal dinâmica, incorre em algumas possíveis consequências aventadas por esse paradigma: *i*)grande risco de confusão de lugares, dissolução de conteúdos e empobrecimento cultural, quando interpretado pela lógica restritiva do capital humano; *ii*) a imposição da sobreviver no mercado de trabalho, a partir de uma pedagogização da vida, travestida da máxima de "tornar "os cidadãos" responsáveis diante de seu "dever de aprender" e *iii)* cerne da estratégia desreguladora que, iguala instituições escolas, empresas, famílias e associações em uma noção ampliada e abrangente que, em nome de um suposto desenvolvimento, pretende criar um mercado educacional com ofertas e financiamentos cada vez mais numerosos e; *iv*) redesignação dos docentes enquanto "guias, tutores e mediadores" que acompanharão os indivíduos (LAVAL, 2019).

Em particular no contexto da profissionalização docente, o que se percebe é o estabelecimento de elementos, que visam nortear as aprendizagens nos mais variados níveis, sendo decididas e impostas por instituições externas, acarretando exatamente em uma autonomia controlada. Esse controle, em alguns casos, inclui o aumento de atribuições técnicas e pode ser reconhecido pelos docentes, como o aumento de suas competências profissionais, decorrendo de um processo de reivindicação, por parte dos professores, de um "status profissional" (TARDIF e LESSARD, 2012)

Esse *status* é fruto do desejo de distanciar-se da proletarização do trabalho docente, diferenciando-se da classe trabalhadora, o que se apresenta como uma das ambiguidades do profissionalismo que não necessariamente apresenta melhorias para o docente, apresentando assim armadilhas (CONTRERAS, 2012).

Nesse viés, e ainda sobre o profissionalismo, trazido por Tardif como "paradoxal", existe uma série de garantias e pressupostos a serem cumpridos quando se pensa na profissionalização do ensino, pois uma vez estabelecido um corpo de profissionais, "Isto significa também que só os profissionais são capazes de avaliar, em plena consciência, o trabalho de seus pares" (TARDIF, 2014, p. 248), o que contraria os mecanismos de controle por outros grupos profissionais tão comumente utilizados na educação como campo de conhecimento.

Um exemplo disso, é exatamente a pedagogia de projetos[25], preconizada pela OCDE e destacada como a maneira mais simples de fazer os professores incorporarem uma "cultura de empresa", contribuindo assim para a orientação de toda atividade pedagógica para a inserção empresarial, começando pelos docentes (LAVAL,2019)

Recentemente, ao passarem a agregar a dimensão profissional de atuação como *coachings*[26] educacionais, baseados na uma pedagogia do *self-making*, os docentes engendram em si mesmos, e nos outros, uma perspectiva na qual o sujeito (educando) deve ser visto como empreendedor de si mesmo, podendo apresentar, a partir de diferentes formações para atuar, distintas concepções sobre o que seria autonomia, variando em função dos cursos realizados, história de vida e experiências prévias (DE AGUIAR, 2021).

Tais elementos nos dão um panorama sobre a complexidade das implicações da formação, e em última instância, a profissionalização, tanto em uma dimensão mais generalista, quanto da Educação em Ciências, do ponto de vista das políticas públicas e do consequente deslizamento curricular a que se submete a escola e a profissionalização diante do paradigma da pós-modernidade.

Nesse sentido, julgamos relevante apresentar um breve panorama, considerando a área de Educação em Ciências e o período entre a BNCC e a BNC- Formação, tendo em vista: os paradigmas epistemológicos que se apresentam, a noção de competências e seus desdobramentos, as implicações para a área diante tanto da Reforma do Ensino Médio e da BNCC, e as principais consequências, a partir de produções da mesma.

---

[25] Projetos esses pensados como produtos prontos e acabados, adquiridos por instâncias públicas e que não dialogam com a produção de conhecimento referente à formação de professores, que se diferenciam dos projetos criados pelas universidades parceiras de instituições de ensino.

[26] Apesar do crescimento de atuação, coaching não é regulamentada como profissão no país. Uma das particularidades do coaching consiste na sua composição por um conjunto de técnicas que agregam conhecimentos de diversos campos do saber e que se aplicam às mais variadas situações em que uma relação profissional e comercial é estabelecida entre um coach (treinador) e um coachee (treinando), (AGUIAR, 2021, p.3) possuindo um paralelismo com a docência.

3.3 - Novos paradigmas epistemológicos nas políticas: Da BNCC à BNC-Formação e as Consequências para a Educação em Ciências

O estabelecimento de políticas educacionais está intimamente relacionado aos paradigmas epistemológicos dominantes, tanto da educação como processo mais amplo, como do Ensino, com suas especificidades. Em qualquer dos casos considerado, entendemos que tais paradigmas estão intimamente ligados às perspectivas filosóficas sobre os conhecimentos.

A perspectiva filosófica sobre um conhecimento pode ser determinante para a forma pela qual o compreendemos, e ainda, às rupturas e continuidades ocorridas ao longo da história, sendo possível uma visão de conciliação ou não.

No caso dos conhecimentos científicos, por exemplo, podemos considerar como a Geometria de Lobatchevsky diz não à Geometria Euclidiana, sem que essa negação implique o abandono completo das teorias anteriormente desenvolvidas, mas como uma reordenação, que permita ir além de pressupostos iniciais e introduzir uma nova racionalidade, baseada na conciliação:

> Conciliação entendida no sentido da convivência com o diverso, a aceitação do dissenso — base necessária ao pluralismo. Conciliar não é aceitar qualquer teoria como válida, mas definir muito precisamente o campo de validade e aplicação de determinada teoria (LOPES, 1999, p. 130).

Destarte, para uma ciência que percebe as próprias rupturas como recorrências históricas, ora sucessivas, ora simultâneas; e que considera a relação entre empirismo e racionalismo como complementares e interligados, há que se considerar a importância das reflexões filosóficas ligadas ao conhecimento científico que dialoguem nesse sentido. Assim, para iniciar uma aproximação da noção de tecnologia, e compreendermos suas possíveis vertentes, iniciaremos em termos histórico-filosóficos.

Posto isso, julgamos importante nos alinharmos a FEENBERG, que ao considerar as aproximações e distanciamentos entre a ciência (e a filosofia da ciência) e a tecnologia (e a filosofia da tecnologia), argumenta que ambos os conhecimentos possuem uma mesma base lógica, diferenciando-se, contudo, em suas finalidades.

Propondo uma perspectiva histórica, o autor argumenta que a tecnologia é tão antiga quanto a filosofia e que esta última começa “interpretando o mundo em termos do fato fundamental de que a humanidade é um tipo de animal que trabalha constantemente para transformar a natureza” (FEENBERG, 2003-2015), capacidade essa que se diferencia do que realizam outros animais por meio do instinto de sobrevivência; o homem dispara um novo tipo de fazer, que ultrapassa a natureza que o cerca. Seja pela

não existência ou pela falta temporária, faz fogo quando não há fogo, edifício quando não há caverna, faz montar um animal ou constrói transporte para suprimir tempo e espaço.

Embora FEENBERG não entre no mérito de como classificaria o momento histórico que vivemos em termos de um paradigma modernidade *versus* pós-modernidade, fica evidente que algumas teorias da filosofia das tecnologias, como o instrumentalismo, só se sustentam em um paradigma moderno, o qual entende-se como superado por alguns autores como Vattimo (1989).

Assim, associa-se a transformação da sociedade, em termos do declínio dos principais elementos que sustentavam a modernidade, e a partir do surgimento da chamada sociedade da comunicação, resultante, sobretudo, do advento dos meios de comunicação em massa (jornais, rádios, televisão), determinantes nos processos de dissolução das chamadas grandes narrativas, o que não ocorreu (nem ocorre) de maneira linear ou dicotômica.

Embora sustentada por alguns como uma "sociedade transparente" por se apresentar como mais "iluminada" ou "educada", a sociedade pós-iluminismo é apresentada pelo autor como uma sociedade mais complexa e caótica; caos esse que se apresenta como uma esperança de emancipação e que, entretanto, possui um papel relevante desempenhado pelo *mass media*[27] como elemento que demarca essa passagem para a pós-modernidade (VATTIMO, 1989).

Assim, a sociedade da comunicação é um considerável marco para pensarmos a tecnologia, sobretudo pensando a transformação dessa sociedade a partir de outros elementos surgidos posteriormente, como é o caso da Internet, que desloca os interesses da comunicação pura e simples para algo qualificado como informação, o que nos remete a pensar as tecnologias de informação e comunicação (TIC) e a sociedade produtora e ao mesmo tempo consumidora delas, de forma que temos hoje um contexto:

> Se a tecnologia da informação é o equivalente histórico do que se supõe que era a eletricidade na era industrial, em nossa era poderíamos comparar a Internet com a rede elétrica e o motor elétrico, dada sua capacidade para distribuir o poder da informação por todos os âmbitos da atividade humana (CASTELLS, 2001, p. 15; *tradução nossa*).

[27] A noção de *mass media* é trazida por Vattimo como a das mídias de massa que interferem diretamente na transformação da sociedade em pós-moderna e que possui como característica principal, o fato de que, apesar de todos os esforços empreendidos por monopólios financeiros para oferecer *slogans* prontos e visões de mundo estereotipadas, nos últimos anos, sobretudo nos Estados Unidos, tomarem a palavra as mais diversas minorias e subculturas (embora isso não implique necessariamente uma emancipação política) gerando uma multiplicação de visões de mundo, uma vez que esse mercado exige uma dilatação contínua de si mesmo, gerando um crescimento vertiginoso da comunicação de um número crescente de subculturas.

Nas estruturas de rede, se dispõe de ferramentas organizacionais, devido a sua flexibilidade e adaptabilidade, que são essenciais em um entorno, onde as mudanças ocorrem muito rápido e que funcionam, de maneira mais eficaz do que grandes empresas organizadas verticalmente, e que as burocracias centralizadas, competindo com tais estruturas em diversas áreas, como nas políticas públicas, nas quais há grandes redes globais, conforme descrito no tópico 2.1 (CASTELLS, 2001; BALL, 2019).

Assim, para além de avanços específicos, em uma ou outra área, ou mesmo um dito formato de gestão, que tenha sido privilegiado, no último quarto do século XX, três processos independentes coincidiram. A partir deles derivou-se uma nova estrutura social baseada, predominantemente nas redes:

> As necessidades da economia de flexibilidade na gestão e globalização do capital, da produção e do comércio. As demandas de uma sociedade na qual os valores da liberdade individual e a comunicação aberta se converteram em fundamentais. E, enfim, os extraordinários avanços que experimentaram a informática e as telecomunicações (CASTELLS, 2001, p. 16; *tradução nossa*).

Entendemos, portanto, que há uma intensa relação entre os avanços tecnológicos ocorridos em função sobretudo de elementos histórico-sociais e que, assim como já sinalizou Ball, as redes políticas, assim como as redes em geral, são antes de tudo, redes, inevitavelmente sociais (CASTELLS, 2001; BALL, 2020).

Para além dessa compreensão de rede, há as possiblidades de pensar o significado da palavra rede e sua origem:

> A palavra rede vem do latim *retis*, que significa entrelaçamento de fios com aberturas regulares que formam uma espécie de tecido. A partir da noção de estruturas entrelaçadas, a palavra rede tem sido empregada em diferentes situações (PRETTO e ASSIS, 2008, p.76).

A compreensão de redes como entrelaçamento de estruturas é determinante para conceber a própria noção de conhecimento sob uma perspectiva contemporânea e também a existência de um sistema em que se entrelaçam as redes sociais, as redes tecnológicas, as redes políticas e econômicas. Para além disso, apropriar-se dessa perspectiva, conhecendo os princípios que a caracterizam, favorece a realização de uma análise que entendemos se alinhar com a proposta do presente trabalho, já explicitada no capítulo 1, que reconhece que "os sujeitos ocupam espaços significativos de poder, exercendo a sua capacidade de alterar essa realidade, a partir das condições instituídas historicamente" (PRETTO e ASSIS, 2008, p. 77).

Assim, é importante ressaltar que, tanto o acesso à informação e ao conhecimento, quanto sua produção, tornam-se imperativos em si, para a transformação da atual ordem social, sobretudo a partir da produção e ocupação de espaços através das redes. Tem-se

então, como fundamental para a apropriação da cultura digital, uma reorganização das relações sociais mediadas pelas tecnologias digitais, que se impõem por sua própria natureza e afetam todos os espaços e aspectos das atividades humanas, ainda que em graus variados.

Entendendo o acesso, a produção e o uso de informação em um contexto mais amplo da produção de cultura, têm se ampliado o estímulo e a potencialização de opções para a produção descentralizada e em rede, o que pressupõe um movimento cultural com consequências sociais e que demanda atenção por parte das políticas públicas.

Outro aspecto se refere à grande desigualdade no acesso à estrutura tecnológica mínima no cenário nacional, e a necessidade da popularização do acesso, atualmente agravada em decorrência da pandemia de covid-19 e as insuficientes políticas públicas no contexto educacional. Tal demanda era já posta como desafiadora há mais de uma década:

> Portanto, o desafio está posto: é imprescindível pensarmos em políticas de conexão que incluam, além das necessárias máquinas, o acesso à internet – agora já escrita com o *i* minúsculo – com velocidade alta, para possibilitar a todos o acesso aos recursos multimídia trazidos pelo intenso movimento de convergência tecnológica e uma apropriação criativa dos meios digitais (PRETTO e ASSIS, 2008, p. 76).

Assim, os desafios postos requerem soluções que ultrapassem uma perspectiva puramente instrumental (de "aplicação" das tecnologias apenas como ferramentas) sem a devida reflexão, sobre a importância do fortalecimento do vínculo entre cultura e educação, e que almeje, sobretudo, a transformação social, como resultado da produção de conhecimento no contexto da cultura digital, na qual as tecnologias figurem como elementos fundantes das transformações ocorridas. O que entendemos como impossível de ser alcançado, sem considerarmos, para isso, a necessidade da redução das desigualdades, fazendo-se, portanto, necessária, a articulação das políticas públicas nesse âmbito, uma vez que há um padrão brasileiro de ações pouco articuladas, particularmente na educação.

Assim, embora ocorram pequenos avanços na oferta, como ressaltam estudos sobre a baixa conectividade das escolas brasileiras, como elementos dificultadores, apesar da dita "revolução digital", marcada sobretudo, com o advento e popularização dos *smartphones*, tanto como uma ilusão de facilitação, como possibilidade de transferência de parte da responsabilidade com os custos materiais desse acesso, do Estado para o "usuário" (DA CRUZ GOUVEIA e FERREIRA, 2020; PRETTO; ASSIS, 2008).

Outras questões mais amplas no contexto das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICS), sobretudo relacionadas com a formação de professores, trazem

tanto um universo de possibilidades quanto de limitações. As quais, vão desde a criação de comunidades virtuais, com o estímulo de autonomia docente e a troca de materiais abertos, disponíveis para compartilhamento, em repositórios gratuitos até a exposição de dados dos autores a empresas e grupos, podendo incorrer na vulnerabilidade comercial e política de tais profissionais (DA CRUZ GOUVEIA e FERREIRA, 2020).

As políticas públicas para a Educação que consequentemente impactam o Ensino e a Formação de Professores possuem alguns elementos básicos, tais como aspectos legais e as orientações, aspectos relacionados ao financiamento, a relação entre público e privado, dentre outros. Nesse contexto, destacam-se as políticas públicas curriculares que, apesar de não corresponderem à totalidade dos currículos desenvolvidos (visto que o currículo engloba outros aspectos como a realidade social e cultural dos alunos atendidos, a comunidade local, formação dos professores, a cultura institucional, as especificidades e finalidades educacionais priorizadas, dentre outros aspectos) possuem grande influência sobre os grupos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem.

Os documentos oficiais possuem relevância considerável, já que se apresentam como um tipo de "currículo escrito", sendo importante considerar, assim como Lopes (2002, p. 387), em relação aos parâmetros curriculares, que: "Ainda que se considere que muitos professores nas escolas lerão o texto (dos parâmetros) com desinteresse ou descrédito... não entendo ser possível pensar na força de um cotidiano escolar que se constrói a despeito das orientações oficiais".

Há ainda a especificidade da contemporaneidade, onde tais processos de recontextualização ampliam-se e aprofundam-se, dado o caráter híbrido da cultura que atravessa o currículo (Lopes, 2002). Para tal, os contextos não devem ser compreendidos como territórios fixos e as relações de poder igualmente não podem ser compreendidas mais como relações verticalizadas, ainda que permaneçam as hierarquias.

Cabe salientar que, algumas das representações que operam as políticas curriculares para a formação de professores no Brasil, embora se apresentem como discursos híbridos dos mais diversos grupos e que emergem de diferentes processos (tanto legislativos e ministeriais, que são também sociais) possuem características passíveis de serem identificadas, bem como os espaços ou grupos que as influenciam. Como as já levantadas por Barreto (2009) a partir do Parecer do CNE (CNE/CP 009/2001) que contém as DCN para a Formação de Professores e que colabora para um conjunto de documentos oficiais de extrema importância para a definição de políticas curriculares no Brasil, que culmina hoje com os processos para implementação da BNCC.

Os aspectos identificados por Barreto (2009) dizem respeito à configuração textual que incorpora os seguintes elementos: 1) o discurso dos organismos internacionais acerca da educação, notadamente de países periféricos; 2) da apropriação desse discurso, produzida pelo MEC e materializada nas políticas educacionais, sobretudo na formação de professores; e 3) das posições assumidas por organizações científicas e sindicais, em termos dessa formação.

A resultante dessas incorporações é um discurso híbrido, marcado por contradições, as quais supõe-se "resolução" por várias estratégias discursivas como a relexicalização[28], nominalização[29] e modalização[30].

A partir desse processo são identificadas pela autora exemplos discursivos de tal processo e, para além disso, outras características construídas a partir do discurso da falta, ou seja, a valorização das "competências" desejáveis à formação de professores (pelo argumento da incompetência) e ainda a supervalorização das TIC como: 1) o cenário ideal para a implantação das mudanças desejáveis na formação de professores; 2) o centro de um discurso que evoca valores humanísticos, cercado por valores pedagógicos que extrapolam as possiblidades técnicas trazidas pela multimídia e 3) a "urgência" da incorporação educacional de novas tecnologias como novos elementos para pensar a "informação" e as "comunicações".

> Na comodificação da linguagem cotidiana, o discurso sobre a educação passa a incorporar processos de cálculo econômico para o sucesso no mercado, assim como todo um vocabulário comercial transplantado (mercado educacional, fornecedores e consumidores de serviços educacionais, loja, distribuição/entrega, etc.), ora investido de status acadêmico, já que posto como comércio intelectual e científico (BARRETO, 2009, p. 111).

Tais processos são característicos na construção discursiva de documentos públicos oficiais de políticas curriculares e que, em alguma medida, articulam o que se compreende com o que se pretende como currículo, sendo assim apreendido como um campo de disputas entre os mais distintos grupos, que se definem a partir da noção de identidades já destacada anteriormente.

A partir dos elementos apresentados até aqui, julgamos importante destacar as consequências do período ocorrido entre a BNCC e os documentos a serem analisados, revisitados a partir dos elementos relacionados à Educação em Ciências e os desafios para

[28] Escolha de novos termos para designar processos conhecidos, ressignificando-os.
[29] A conversão de processos em nomes, omitindo o agente, transformando processos em estados e ações concretas em abstratas
[30] Suposta ausência de dúvidas em relação às propostas, como se as mesmas fossem produto de inegável consenso.

a docência.

Destacamos que a adoção de habilidades e competências dificulta a visão de conhecimentos como construção da integração das áreas, ao propor rupturas disciplinares, que não rompem com a disciplinaridade em si, e acabam por mascarar tais especificidades. Aliados a isso, os mecanismos reformistas, já citados, se constituem como processos de mercantilização e agudização da imposição da performatividade, como modelo para alunos e professores, que ocorre pelo alinhamento de políticas, como já ressaltado, sendo importante considerar as consequências evidenciadas a partir das produções da área e suas especificidades, bem como para a formação.

Assim, uma aproximação a que nos propusemos em relação à Educação em Ciências nesse período é abarcar as principais produções da área e suas especificidades. Inicialmente, ressaltamos a característica da área de possuir trabalhos que endossam a defesa da BNCC, e, trabalhos que se posicionam contrariamente à mesma, revelando assim uma disputa discursiva entre os pesquisadores da área, e ainda, reforça a necessidade de ampliação das análises relacionadas aos aspectos da dimensão política na área (RODRIGUES e MOHR, 2021; REZENDE, 2019).

Um levantamento realizado em 2020 com 13 trabalhos identificou que a maioria fora produzida a partir de dossiês temáticos e que, destes, a maior concentração de trabalhos (cinco dos treze) foram destinados a analisar os elementos que constituíam a BNCC e/ou perspectivas ligadas à Educação em Ciências; enquanto as outras quatro categorias definidas obtiveram 2 trabalhos cada. Foram elas: *i)* análises a respeito de concepções sobre a BNCC; *ii)* análises sobre as disputas ocorridas no processo de elaboração, aprovação e implementação da BNCC; *iii)* apresentação da base enquanto política pública curricular; e *iv)* apresentação como prerrogativa legal ou propostas didático-pedagógicas em sintonia com a BNCC (RODRIGUES e MOHR, 2021).

Nesse sentido, algumas contribuições podem ser destacadas, sobretudo os elementos que constituíram a BNCC em relação à Educação em Ciências, como a identificação de algumas abordagens históricas que se destacam, ou ainda, surgem como possibilidades para o enfrentamento de limitações do documento, como a própria História da Ciência (HC), Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e a perspectiva freiriana, em especial a investigação temática. Tais identificações também ocorrem em relação às propostas estabelecidas anteriormente em outros documentos como os PCN.

Destarte, uma contribuição relevante se refere ao documento específico da base para a segunda etapa do Ensino Fundamental, e uma reflexão sobre as possíveis

aproximações do mesmo em relação aos PCN, em termos da perspectiva CTS e dos mitos relativos à mesma, visto que epistemologicamente a perspectiva inicial de ciência veiculada na BNCC, apesar de se alinhar a uma concepção de conhecimento científico como mutável e enquanto empreendimento humano, se alinha a um paradigma popperiano evolucionista, ao veicular vozes semelhantes aos PCN (ANTUNES JÚNIOR, CAVALCANTI e OSTERMANN; 2021).

Analisando o documento e considerando o perfil formativo dos autores da área, uma das principais características é a predileção por aqueles formados em Ciências Biológicas, o que se reflete no teor do próprio documento, relegando os conhecimentos das outras disciplinas a serem apresentados de forma *interdisciplinar* e relegados a tópicos pontuais específicos. Além disso, as relações estabelecidas entre as Ciências da Natureza e suas Tecnologias, indicam a não superação de mitos, como a não problematização da ideia de neutralidade científica, bem como a crença do desenvolvimento como linear e a compreensão de tecnologia como uma ciência aplicada; tais mitos vocalizam o equívoco de que o desenvolvimento científico traria o desenvolvimento tecnológico e em consequência, o bem-estar social, contribuindo assim para uma visão acrítica sobre a interação de tais elementos (ANTUNES JÚNIOR, CAVALCANTI e OSTERMANN, 2020).

Outras características apontaram para a BNCC como *revocalizadora* (ANTUNES JÚNIOR, CAVALCANTI e OSTERMANN; 2021), dos PCN, inclusive em relação ao perfil dos autores, majoritariamente formados em Ciências Biológicas, contudo à época dos PCN houve uma preocupação em selecionar pessoas engajadas em causas relacionadas às temáticas ambientais e de educação sexual o que não ocorreu no base, tendo sua maior preocupação com aspectos técnicos e conteudistas, o que pôde ser identificado no processo ocorrido entre as versões da base (que coincidiram com o período do golpe de 2016) e que se caracterizaram por conferir à versão aprovada, pouca ênfase sobre o papel de temas integradores na estrutura da BNCC, tais como: *i)* Economia, educação financeira e sustentabilidade; *ii)* Culturas indígenas e africanas; *iii)* Culturas digitais e computação; *iv)* Direitos humanos e cidadania e *v)* Educação ambiental (COMPIANI, 2018).

Destaca-se que, durante o processo de elaboração da BNCC, o fortalecimento do ensino religioso na escola afeta a seleção de conteúdos e métodos do Ensino de Ciências Naturais e Biologia, porque os confrontos entre as ideias religiosas e científicas se institucionalizam, como se houvesse uma base equivalente, teórica e epistemológica,

acarretando em coerções nos processos decisórios de tratamento de conteúdos, e na produção cotidiana dos currículos, afetando diretamente as temáticas de gênero, sexualidade e etnia e raça. Tais consequências vão desde o apagamento e silenciamento, a fim de evitar os conflitos, diante do crescente conservadorismo, até a falta de respaldo para tratar das mesmas, tendo em vista as ausências de tais temáticas de forma explícita:

> Assim, não estipular na BNCC que as discussões sobre gênero e sexualidade sejam parte do conteúdo obrigatório da Educação Básica, além de materializar o conflito de grupos pelo controle do currículo, retira parte do respaldo legal de docentes e escolas que entendam a necessidade de abordar esse conteúdo, além de esvaziar as suas importância e legitimidade (BORBA, ANDRADE E SELLES, 2019, p. 154).

Apesar do posicionamento da ONU e de atores diversos da sociedade civil sobre a influência de ideias retrógradas na BNCC, a versão aprovada avançou ainda mais alinhada ao conservadorismo, ao retirar as questões de sexualidade. O tema "Saúde e Sexualidade", até então listado entre os "Temas Contemporâneos" foi cortado da versão final. Outra mudança se deu em relação a uma das habilidades previstas para o componente Ciências da Natureza, na qual a pouca ênfase, ou mesmo os apagamentos se refletem não apenas em termos dos conteúdos a serem desenvolvidos no Ensino Fundamental, mas alcançam a dimensão da falta de acesso discente, à formação e atuação docente na área de Ciências da Natureza.

Sobretudo a partir de desarticulações, tanto em relação aos níveis de ensino, quanto às especificidades formativas, isso pode ocorrer porque tais temáticas permanecem enquanto tabus no ensino fundamenta, e podem, nunca serem apresentadas aos alunos na nova estrutura, estabelecida pela Reforma do Ensino Médio, que flexibiliza os itinerários formativos, empobrecendo, e, em muitos casos, limitando e inviabilizando o acesso a tais conhecimentos:

> Dentre as temáticas mais vulneráveis ao silenciamento promovido pela aliança reacionária que se intensifica no Brasil, encontram-se os atravessamentos socioculturais que interpelam o ensino da biologia do corpo humano, os debates socioambientais que trazem a dimensão humana e social para as aulas de Ecologia e o ensino das teorias evolutivas, ameaçado pelo progressivo rompimento da laicidade do Estado (AZEVEDO; BORBA; SELLES, 2020, p. 47).

Especificamente em relação à BNCC do Ensino Médio, foi analisado o aparecimento da Contextualização Histórica (HC), que se destaca como um elemento importante para problematizar visões equivocadas sobre o que é Ciência, e como esta é produzida, ressalta-se que, embora ocorram indicações interessantes, a falta de detalhes e aprofundamento podem gerar dúvidas nos docentes. Tais dúvidas, se relacionam com a

ausência ou escassez, dos aspectos ligados à História e Filosofia das Ciências, nos cursos de formação docente, fazendo com que, esses elementos se configurem como importantes, ao serem citados na BNCC, contudo percam força ao serem apresentados, se vistos apenas como um recurso didático para o ensino de Ciência, o mesmo pode fornecer uma visão utilitarista da HC, empobrecendo suas contribuições (CAVALHEIROS e FERNANDES, 2021).

Assim, não é difícil perceber que as especificidades, tanto de abordagens identificadas, quanto as formativas (que se referem a formar professores para atuar em cada nível específico) estão intimamente relacionadas, às propostas dos documentos oficiais, que pretendem nortear a construção de currículos e os próprios conteúdos selecionados ou não, ocorrendo assim uma relação que se retroalimenta com a formação de professores.

Isto é, se ocorrem apagamentos ou limitação de acesso a determinados conhecimentos, os mesmos podem vir a perder importância ou ênfase no processo formativo docente, bem como, se uma abordagem é valorizada por um documento e contudo, no processo formativo, a mesma não é abordada com a profundidade necessária, seu objetivo pode ser frustrado ou mesmo subvertido (AZEVEDO, BORBA e SELLES, 2020; CAVALHEIROS e FERNANDES, 2021).

Para além das dinâmicas ocorridas entre os conhecimentos específicos da formação, outras questões são relevantes ao se pensar a docência, visto que os desafios e necessidades se colocam, tanto para uma reflexão da dimensão profissional, quanto os desafios para as instituições públicas formativas, diante dos documentos aprovados no período citado.

Um dos desafios postos é superar o empobrecimento e a padronização curricular, agravados com a aprovação da BNCC da educação básica e com problemáticas específicas. No que tange aos itinerários formativos propostos pela Reforma do Ensino Médio, apesar da ideia de aprofundamento em áreas de conhecimento específico, não há garantias de uma pretensa autonomia, visto que as escolhas dos estudantes estão limitadas pelas condições das instituições, o que agrava a desigualdade, visto que alunos de escolas de maior vulnerabilidade possuem possibilidades ainda mais limitadas.

Assim, um compromisso educacional a partir da contribuição enquanto profissional, demanda analisar e acolher os desafios diante dos alinhamentos da BNCC com os modelos de avaliação, tanto nacionais quanto internacionais (ENEM, SAEB, Pisa) que subvertem o processo educacional, definindo aquilo que será prioridade, para a

educação e para a aprendizagem (FERRAZ, 2019).

A perspectiva de uniformização e homogeneização curricular tende a modificar a relação entre ensino e aprendizagem, com foco no resultado e valorização do controle, que se amplia para a formação docente e para os chamados gestores escolares, destacando-se uma grande responsabilidade por parte dos entes federados (estados e municípios) ao assumirem a condução para formulação de seus currículos. Tais movimentos não devem ser desvinculados das realidades contextuais, pois, a desobrigação de debater e construir localmente as propostas curriculares, pode gerar um afastamento que colabora para a descaracterização, propiciando assim que, tanto instituições, quanto os sujeitos implicados no processo de ensino e aprendizagem, não se apropriem das propostas. Assim, o envolvimento, tanto de docentes quanto das instituições, se apresenta como uma possibilidade de enfrentamento às limitações que os documentos possam imprimir, comprometendo-se com a tradução e ressignificação contextual dos mesmos (LOPES, 2018; FERRAZ, 2019).

Já considerando as propostas da BNC-Formação, tais iniciativas são ainda mais importantes, e se alinham a um posicionamento necessário, de preservar a autonomia docente, ameaçada pelo estabelecimento de uma política, atrelada às habilidades e competências, que ignora o docente enquanto ser pensante e reduz suas possibilidades de trabalho crítico. E, ao ignorar isso, secundariza o trabalho docente e desconsidera outras dimensões basais da formação, como salário digno, condições de trabalho, carreira, formação continuada, dentre outras, remontando assim em uma formação tecnicista, em uma nova roupagem, que pretende enfatizar "a prática em detrimento das concepções teóricas e humanas" (COSTA, MATTOS e CAETANO, 2021).

Ademais, entendemos como necessário, trazer à reflexão, para os trabalhadores da educação, a importância de estar atento quanto ao processo de desprofissionalização aventado por tais políticas, ao retoricamente afirmar questões fantasiosas que destoam dos princípios construídos até então previstos nas DCN de 2002 e 2015. Tais como: *i)* narrativa que invisibiliza os complexos elementos, envolvidos no que se pode chamar de êxito estudantil; como a origem, e o nível socioeconômico dos alunos, e os fatores que podem, ou não, ser controlados pela escola ou pelo sistema educacional, sendo estes, em teoria suprimidos pela preparação dos docentes; *ii)* enfatizar que o êxito de outros países, se relaciona, diretamente, ao desenvolvimento de mecanismo de avaliação e acreditação de licenciados e recém-graduados, certificação e registro para controle do ingresso, bem como de permanência e progressão na carreira. Tal ideia passou a ser canto de sereia, no

sentido de que fomenta a (des)valorização via controle e padronização" (RODRIGUES, PEREIRA e MOHR, 2021).

Tal processo deve ser encarado ainda com as devidas críticas, sobre a desconsideração das contribuições nacionais, no estabelecimento das políticas de formação docente, e a incompatibilidade em se considerar as referências internacionais que não dialogam com as discrepâncias nas condições de trabalho e da formação dos professores brasileiros. Considerando ainda, a importância das instituições e de toda comunidade escolar se comprometer em analisar a BNCC, enquanto documento que impacta toda a gestão, e considerar as propostas curriculares contextuais e os projetos pedagógicos, enquanto principais elementos de materialização da gestão democrática, privilegiando a participação e autonomia escolar (RODRIGUES, PEREIRA e MOHR, 2021; FERRAZ, 2019).

Isto posto, resta considerar a evidente necessidade de fomentar a participação coletiva dos docentes, tanto para conhecer a atuação histórica e paulatina construção dos princípios designados a partir das pesquisas em formação docente e também dos documentos norteadores anteriores (as DCN por exemplo) e ainda, um posicionamento crítico quanto ao processo de construção dos documentos como pouco transparente e nada discutido com os docentes ou mesmo com as produções nacionais da área, a partir de tentativas de apagamento das mesmas, como já citado (RODRIGUES, PEREIRA e MOHR, 2021).

Outro elemento se deve ao apagamento dos campos de conhecimento descritos na DCN de 2015, como: formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Embora não se trate de um rol de conteúdos, serviam como elementos importantes das diretrizes, agora convertidas em habilidades e competências, que podem ser alteradas ao bel-prazer do que seja estabelecido na BNCC, visto que há uma correlação direta entre as habilidades e competências estabelecidas em ambos os documentos (RODRIGUES, PEREIRA e MOHR, 2021).

Destarte, o apagamento, a pouca ênfase ou mesmo a retirada de temáticas associadas aos componentes curriculares identificados na BNCC (BORBA, ANDRADE E SELLES, 2019), se alinham à supressão dos campos de conhecimentos das supostas diretrizes estabelecidas pela BNC-Formação, e devem funcionar como combustível para

reação, tanto por parte dos docentes, quanto de seus coletivos, a fim de não perpetuar silenciamentos e exclusões ocorridas historicamente.

Especificamente em relação ao Ensino das Ciências Naturais e Biológicas, tem-se que a ênfase na defesa de uma perspectiva laica, democrática e inclusiva deve estar intimamente relacionada ao estudo de temas tidos como controversos:

> Nesse sentido, focalizamos a importância da laicidade como uma espécie de "pré-requisito" para o ensino mais produtivo da teoria evolutiva e como condição *sine qua non* para que a abordagem de discussões relacionadas à identidade de gênero, sexualidade, corpo humano e saúde e relações étnico-raciais não reproduzam e legitimem estereótipos e preconceitos)" (BORBA, ANDRADE E SELLES, 2019).

Urge, portanto a defesa de tais princípios, tendo em vista que o campo tem sido constante e progressivamente desafiado em termos sociopolíticos, por grupos sociais com discursos conservadores que disputam a primazia do ensino privado sobre o público, desafiando e lesando a autonomia do campo educacional e afetando os currículos nos cotidianos escolares, tendo ressonância na formação e profissionalização docente.

Nesse sentido, o capítulo a seguir se propõe a delinear como foi construída a metodologia para as análises dos documentos e ainda, apresentar os elementos que indicam um processo de aprovação dos documentos sem o efetivo diálogo com as instâncias tanto representativas da formação quanto da carreira docente, destacando, para tal, os elementos discursivos que conformaram os mesmos e pretendem conformar, em alguma medida a profissão docente e suas práticas.

4 - Elementos de uma análise discursiva e uma abordagem complementar

O capítulo a seguir apresentou uma proposta de análise sob perspectivas complementares, justificada principalmente pelos elementos discursivos como a noção de antagonismo entre as instâncias governamental e as entidades representativas, além das características dos gêneros discursivos.

A primeira etapa estabeleceu blocos de documentos, na qual realizou-se um comparativo entre os sumários dos documentos produzidos pelas instâncias governamentais e os movimentos de apagamentos, temporários e definitivos, a inclusão de itens sem a devida discussão e os primeiros indícios para esboçar uma análise inicial; além disso, foram analisados, em um segundo bloco os dois documentos produzidos pelas entidades representativas.

Posteriormente, os documentos iniciais, como a proposta e o primeiro parecer, por serem documentos mais extensos, foram analisados individualmente, bem como a primeira resolução, que marcou a fragmentação da docência a partir da regulamentação das etapas em documentos separados.

Posteriormente, os dois últimos documentos foram analisados em bloco (parecer e resolução), por se tratarem da formação continuada, e possuírem pequenas variações em relação ao conteúdo. Assim, é proposta a abordagem da análise, bem como uma breve apresentação de cada documento.

Os discursos que atravessam o processo de produção de um documento oficial geralmente apresentam grandes transformações, sobretudo considerando que as análises realizadas contemplam documentos produzidos em momentos, instâncias e por autores distintos, além dos processos e disputas travados no campo político.

Partimos de uma proposta de análise discursiva que articule tanto uma dimensão política, na qual se manifestam, por excelência, as relações adversariais e antagônicas, enquanto matérias constantes do fazer social, quanto uma dimensão comunicacional, na qual destacaremos as presenças dos implícitos discursivos (DUCROT, 1987).

Apesar de apresentarem a situação de produção distinta da situação de recepção, entendemos que tais discursos se submetem ao conjunto de leis e princípios do discurso, dentre os quais destacamos o princípio da cooperação, que postula que durante o processo comunicacional entra em cena um saber *mutuamente conhecido*, não por meio de um acordo explícito, mas por um acordo convencionado tacitamente, onde os interlocutores compartilham de um certo quadro a respeito do jogo comunicacional e permitem ampliar

o processo de compreensão e análise como a transmissão de conteúdos implícitos, sejam eles subentendidos (cujas inferências se dão pelo confronto do enunciado com o contexto) ou pressupostos (cujas inferências, a princípio, estariam inscritas nos enunciados (MAINGUENEAU, 2001; DUCROT, 1987).

A comunicação se apresenta, assim, em nossa construção analítica, como possibilidade de uma das dimensões que atuam na materialização do discurso, pois defendemos que os documentos a serem analisados são textos políticos, em virtude das disputas por sentido ocorridas no interior das relações que encadeiam a existência de tais documentos e também no aspecto de se vincularem aos gêneros discursos específicos de tal classificação (MAINGUENEAU, 2015).

Por outro lado, defendemos também que tais textos são comunicacionais, uma vez que se propõem, enquanto centralizadores e regulamentadores, a comunicar suas expectativas a respeito das práticas de determinados grupos de indivíduos e instituições, caracterizados pela força ilocutória presente em alguns implícitos discursivos (DUCROT, 1987).

Tendo em vista a extensão e complexidade dos documentos, propomos uma análise em etapas distintas e complementares, que privilegiem tanto aspectos gerais quanto específicos de cada documento, assim a análise articulada ocorrerá em blocos de documentos, agrupados de acordo com suas especificidades.

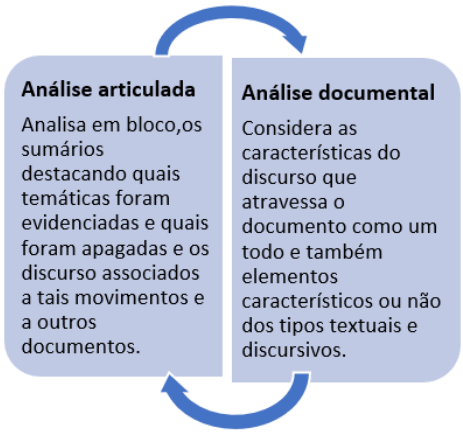


Figura 20- Articulação entre as perspectivas propostas para a análise.
Fonte: Elaborado pela autora.

Os títulos atribuídos e a escolha de expressões ou palavras possuem temáticas elegidas como adequadas e relevantes para representar, destacar ou sintetizar o conteúdo de tais trechos, contribuindo para analisarmos a relação entre os documentos para efeitos de percepções das temáticas associadas aos discursos que são reforçados, confrontados ou mesmo que sofram apagamento (ou tentativas) ao longo do processo.

Entretanto, julgamos importante também analisar os documentos quanto às dinâmicas específicas de produção individual, por tratar-se de diferentes momentos históricos, políticos e sociais, delineando assim contextos únicos. Destarte, no intuito de facilitar a análise criamos uma breve apresentação cronológica dos documentos, com seus respectivos contextos de produção e tipos textuais, adotando uma numeração para facilitar a citação na análise conjunta dos sumários:

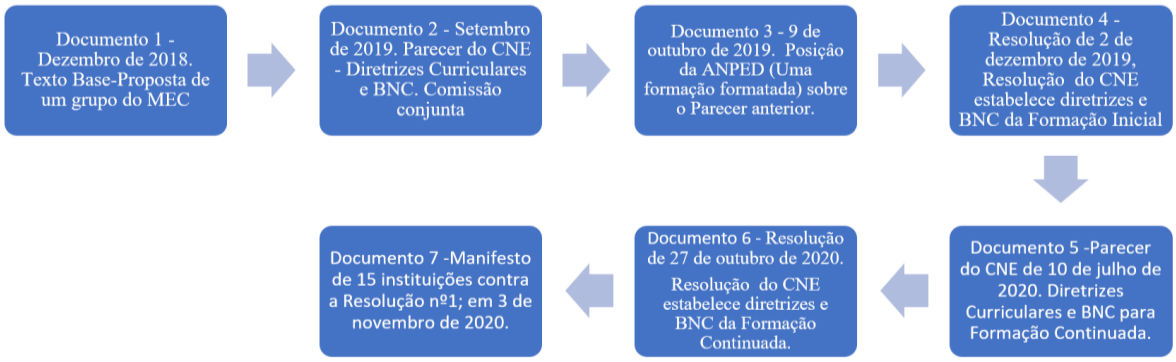


Figura 21 - Numeração dos documentos em ordem cronológica.
Fonte: Elaborada pela autora.

Tendo em vista a especificidade e importância de cada documento, entendemos como relevante apresentar uma breve contextualização de cada um.

Documento 1 – O documento chama-se *Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica.* Trata-se de uma proposta estruturada para a produção de documento de função oficial, a ser discutido e analisado no âmbito do CNE e produzido no âmbito da Diretoria de Formação e Desenvolvimento dos Profissionais da Educação Básica, subordinada à Secretaria de Educação Básica do MEC. Seria assim uma provocação do MEC ao CNE para iniciar a produção da BNC-FORMAÇÃO.

Trata-se de um documento com pouco mais de 60 páginas, que não possui um gênero bem definido, apesar de ser chamado simplesmente de proposta. Produzida ainda no Governo Temer, ressaltando-se que, em 2016, após o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff, Michel Temer revogou as nomeações de 12 membros do CNE indicados por Dilma e antecipou, em seis meses, as novas nomeações de novos membros do Conselho, alinhados ao perfil de reformadores empresariais (AGUIAR, 2019), os novos participantes se destacam por possuírem trajetórias profissionais ligadas às área de administração, da educação à distância e empresarial privados.

Com relação ao contexto de produção não participativo, tal documento fora elaborado sem consulta: nem aos cidadãos, nem aos docentes e pesquisadores e nem mesmo às instituições formativas, o que por si só denota uma característica

antidemocrática. Além disso, o envio nos últimos dias de tal governo indica que sua construção se deu no momento em que o país atravessava um forte processo de polarização referente às eleições presidenciais de 2018, com forte influência de grupos conservadores na produção do mesmo (AGUIAR, 2019; RODRIGUES, PEREIRA E MOHR, 2020 e 2021).

Documento 2 – Em continuidade ao processo de elaboração da BNC-FORMAÇÃO, foi publicado em setembro de 2019 um documento chamado de "3ª versão" do Parecer. Seguido por uma consulta pública que durou um mês, e de uma audiência pública, sem a publicização do resultado prévio da consulta e sem caráter deliberativo, na qual entidades da área posicionaram-se a favor da manutenção das DCN de 2015 (RODRIGUES, PEREIRA E MOHR, 2021). Tal documento inicia as publicações no novo contexto político, após as eleições de 2018, e caracteriza-se pela argumentação em defesa do alinhamento às políticas de órgãos internacionais, destacando-se a intensa utilização de referenciais teóricos internacionais em detrimento aos nacionais.

Documento 3 – Em resposta ao documento 2 a ANPED se posiciona, demarcando aspectos importantes sobre a formação, inclusive o reconhecimento do campo de currículo nacional como produtor permanente e relevante de referenciais, e se manifesta pelo arquivamento do parecer. Entidades se manifestaram sobretudo contra as características do documento, visto que historicamente, as propostas de diretrizes devem articular-se com as de políticas de valorização profissional, almejando melhorar a carreira e as condições de trabalho (RODRIGUES, PEREIRA E MOHR, 2021).

Documento 4 – Mesmo após manifestações em contrário, sobretudo em função de revogar as DCN de 2015, é publicada a Resolução nº 2 de 20 dezembro de 2019, que se estabelece como base e diretrizes, apenas da Formação Inicial. O documento descaracteriza a noção de diretriz, que previa maior flexibilidade para os cursos de graduação, evitando a antiga noção de currículo mínimo (RODRIGUES, PEREIRA E MOHR, 2021).

Documento 5 – Documento aprovado já no contexto da pandemia, em julho de 2020, o parecer 14/2020 se destina apenas à formação continuada, mais uma vez, se opondo ao processo de construção de diretrizes, face à desarticulação, tanto entre as etapas de formação, quanto em relação às entidades formativas e representativas dos profissionais da categoria.

Tal documento foi baseado no documento produzido ao longo de 2019,

"Referenciais Profissionais Docentes para a Formação Continuada"31, um trabalho, que, de acordo com o próprio material, disponível no site do Movimento Profissão Docente, foi desenvolvido por "uma frente de trabalho envolvendo representantes do Consed, da Undime e do MEC, contando com o apoio institucional do Movimento Profissão Docente e com a assessoria técnica da Fundação Carlos Chagas (FCC)".

Documento 6 – A Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020, estabelece as DCN e a BNC para formação continuada, exatamente como a proposta de Resolução aprovada quando da aprovação do parecer anterior, apresentando, ainda que em menor quantidade, um número alto de referências caracterizadas como documentos de autoria de órgãos e fundações multilaterais, como no caso do documento citado para basear o parecer anterior (RODRIGUES, PEREIRA E MOHR, 2021).

Documento 7 – Produzido e publicizado no início de novembro de 2020, para dar uma resposta rápida ao documento 5. Trata-se de um Manifesto assinado por diversas instituições formativas e de categoria, posicionando-se contrariamente aos documentos 5 e 6, aprovados e publicados em um processo sem a devida participação e acolhimento das instituições formativas e entidades representativas das categorias envolvidas.

Esses documentos em diferentes momentos sinalizaram a construção de um referencial para a profissionalização docente, caracterizando contrapontos, sobretudo pelas DCN de 2002 e 2015, e alertando sobre a gravidade da situação de tais aprovações no contexto pandêmico e sem o devido diálogo com as entidades formativas, como previsto no PNE. Além disso defendem: 1) A revogação imediata dos documentos 2, 4, 5 e 6. 2) A implementação imediata da Resolução CNE/CP nº 02/2015; e 3) O restabelecimento do debate público e republicano com as instituições formadoras de professores, com pesquisadores do campo da formação de professores, com representantes de movimentos educacionais, sociais e sindicais.

31 O documento foi desenvolvido de julho a novembro de 2019, com metodologia de trabalho que envolveu a realização de três encontros e um conjunto de atividades efetuadas nas redes de ensino dos participantes, que foram: Secretários Coordenadores: Jerônimo Rodrigues (BA) e Leila Soares de Souza Perussolo (RR); Representantes das Secretarias Estaduais: Alessandra Ferreira Beker Daher (MS), Cristina de Cássia Mabelini da Silva (SP), Lais Cordeiro (PR), Manuelita Falcão Brito (BA), Shirley de Souza Fernandes (AC), Stela Aparecida Damas da Silveira (RR) e Vagna Brito de Lima (CE); Representantes da Undime: Ana Dayse Rezende Dorea (AL), Jemima Gertrudes Barreira Cavalcante (TO), Luiz Miguel Garcia (SP), Paulo Madson Vieira da Silva (MT) e Sonia Regina Victorino Fachini (SC); Representantes do MEC: Eva Maria Ferreira Silva, Fabiana Oda, Izabel Lima Pessoa, José Roberto Ribeiro Junior, Leila Cristina Ferraresi, Luiz Claudio Lima Costa, Paulo Sergio Parro e Vanessa Cristini da Silva Matos; Assessoria Técnica: Pesquisadores da FCC: Gabriela Miranda Moriconi e Nelson Antônio Simão Gimenes; Pesquisadores Colaboradores: Alexsandro Santos, Rodnei Pereira e Walkiria Rigolon. Disponível em: http://profissaodocente.org.br.

É possível perceber a clara oposição entre os documentos produzidos pelas instâncias normatizadoras e aqueles produzidos pelas instituições formadoras e entidades representativas. Tal critério nos auxiliou a propor a análise em duas abordagens complementares, como na síntese a seguir:

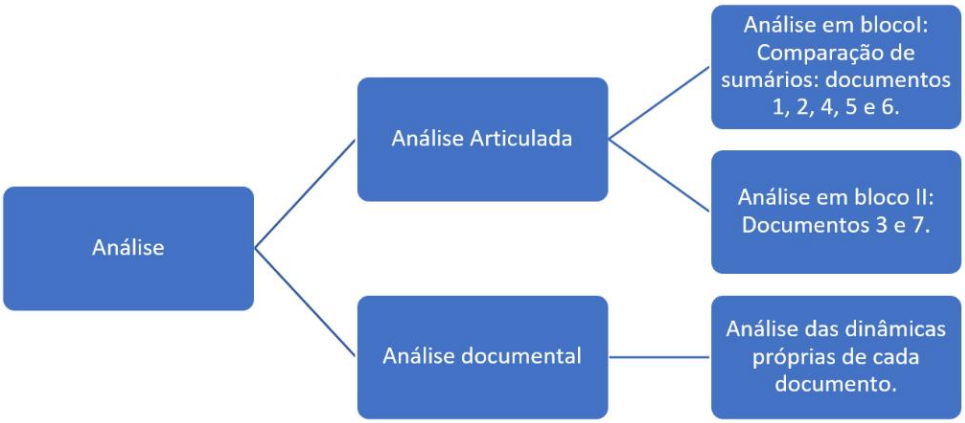


Figura 22 - Desdobramentos da Análise proposta.
Fonte: Elaborada pela autora.

Assim, os blocos de documentos se caracterizam por possuírem um alinhamento de posicionamento discursivo, ao mesmo tempo que apresentam características individuais, que desejamos analisar nas análises documentais.

Como já detalhado anteriormente, entendemos a pesquisa como situada na intercessão de três grandes áreas de estudo, a saber: a formação de professores, as políticas públicas e os estudos curriculares; áreas essas que se configuram e reconfiguram a todo momento, particularmente na dinâmica de aprovação de documentos oficiais curriculares, mediante um amplo processo discursivo tendo como pano de fundo o cenário que vivemos, de deslizamento, de entradas e saídas entre a modernidade e a pós-modernidade, ancorado nos processos socioculturais de hibridação e dos contextos já citados (BALL, 2020 ; HALL, 1997; 2000 ;CANCLINI, 2019**).**

Dentro de uma perspectiva teórica que dê suporte para as análises, consideramos o social a partir de sua natureza política, sempre com diversos desdobramentos e características, dentre as quais destacamos a comunicação (MAINGUENEAU, 2001), uma vez que os documentos oficiais se apresentam como documentos políticos e comunicacionais.

Ressaltamos ainda, em uma perspectiva discursiva, que os principais elementos que perpassaram a análise foram: *i)* o gênero do discurso e seus atravessamentos; *ii)* o primado do interdiscurso e *iii)* os implícitos discursivos. Como já fora sinalizado anteriormente, e percebido na breve contextualização dos documentos, a noção de

interdiscurso perpassa não apenas a escolha dos documentos, mas também a proposta de análise em si, tendo em vista que a relação entre os documentos e seus discursos se constrói na dinâmica interdiscursiva.

Os gêneros possuem relação com o processo, que é também social, pois os gêneros constroem e são construídos pelas práticas sociais, possuindo em alguns casos, certa estabilidade, porém dinâmicos socialmente (MAINGUENEAU, 2015). Assim, para cada documento, há que se considerar que, nas instâncias iniciais são identificadas temáticas e questões de maior generalidade e em maior quantidade, como nos documentos 1, 2 e 5 (proposta e pareceres), pois trata-se de instância de proposição e argumentação, enquanto os documentos 4 e 5 (resoluções) que pretendem normatizar, sobretudo com as características já destacados, de homogeneização e centralização, tendem a ser menores, mais objetivos, trazendo apenas as regulamentações definidas a partir das discussões dos documentos iniciais.

De igual modo, os implícitos discursivos (DUCROT, 1987) se destacam sobretudo nos documentos iniciais, onde se constroem os processos retóricos que embasem o que será regulamentado/normatizado nos documentos finais, bem como nos documentos 3 e 6, que apresentam as argumentações contrárias às propostas ora articuladas pela retórica (documento 3, em resposta ao documento 2), ora às normatizações reducionistas (documento 6, em resposta ao 4 e 5). A partir disso, iniciamos a apresentação dos elementos da análise na seção a seguir.

4.1 Análise Articulada

Para iniciar a análise nos deteremos inicialmente na Análise Articulada, a partir de 3 etapas principais a serem desenvolvidas, para posteriormente realizarmos as análises individuais dos documentos restantes.

As etapas se referem inicialmente a desenvolver teoricamente as características sobre as quais estamos nos apoiando para agrupar os documentos em dois blocos distintos para posteriormente realizar a análise de cada um deles e de uma síntese que os relacione, como pode ser visualizado no esquema a seguir:

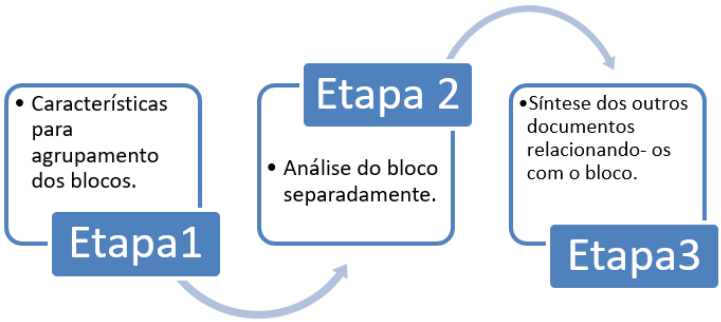


Figura 23 - Etapas da Análise Articulada
Fonte: Elaborada pela autora.

A partir de tais características nos foi possível estabelecer relações adversariais entre os discursos veiculados por dois blocos distintos de documentos. O primeiro formado pelos documentos 1, 2, 4, 5, 6 e o segundo, pelos documentos 3 e 7, que se contrapõe ao primeiro bloco.

Apoiamo-nos nas similaridades entre os documentos do primeiro bloco, considerando para isso os elementos constitutivos para se conceber um gênero discursivo, como as rotinas e finalidades associadas (a rotina institucional de grupos responsáveis pela construção dos documentos, pela realização de debates, consultas, etc) em suas respectivas instâncias como o MEC e o CNE, ou mesmo as entidades representativas, como a ANPED, ANFOPE.

E ainda, a finalidade (como estabelecer diretrizes) ou mesmo manifestar-se no jogo discursivo marcando uma posição ideológica; além das noções do estatuto de parceiros (isto é, o reconhecimento dos atores, sejam instituições, coletivos ou indivíduos envolvidos como participantes), e as noções de lugar e momentos legítimos. Considerando que ocorre um tipo de contrato de comunicação32 como base para todo exercício da palavra, destacamos o *reconhecimento mútuo* entre os participantes, de seus papéis e do quadro de comunicação, tornando possível se falar de *relação de lugar*:

> Não há palavra que não seja proferida de um determinado lugar e não convoque o interlocutor a ocupar um lugar correlativo; seja porque essa palavra pressupõe simplesmente que a relação de lugares está em vigor, seja porque o locutor espera do outro o reconhecimento do lugar que lhe é próprio, ou porque obriga o interlocutor a se inscrever na relação (FLAHAULT, 1978, p. 58 apud MAINGUENEAU, 2001, p. 34).

Assim, destaca-se que, na construção de um documento regulamentador de centralização curricular, os autores, ocupantes de cargos e representatividade em

32 As três dimensões da comunicação verbal destacadas em um *contrato de comunicação* são: *i*) a existência de normas convencionadas tacitamente pelos participantes para reger a comunicação; *ii*) um reconhecimento mútuo entre os participantes ou mesmo a relação de lugares e iii) a inclusão da fala em múltiplos gêneros discursivos que definem a situação de comunicação.

instâncias governamentais, pressupõem tanto seus próprios lugares, quanto os lugares das entidades formativas e representativas, e dos próprios docentes, na situação de recepção. (MAINGUENEAU, 2001, DUCROT, 1987). Assim, sintetizamos as características como:

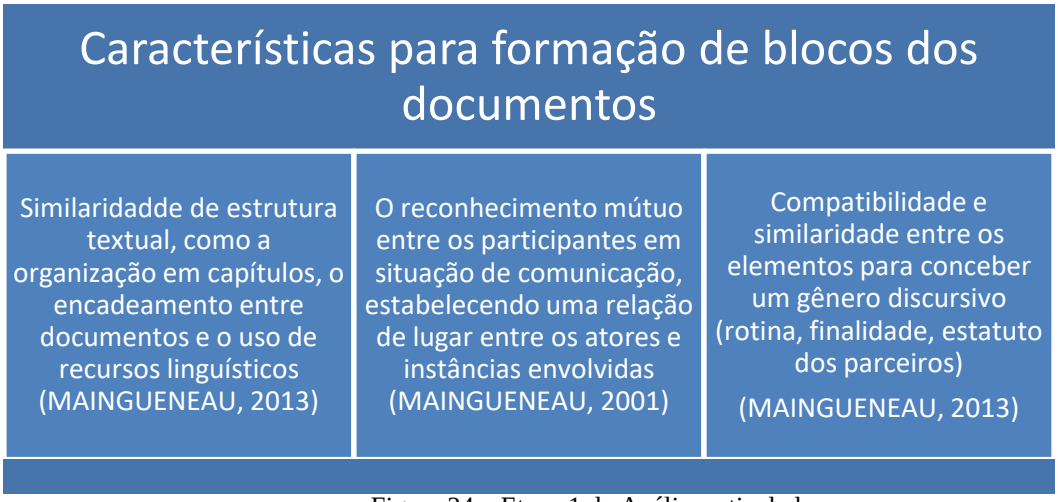


Figura 24 – Etapa 1 da Análise articulada.
Fonte: Elaborada pela autora.

4.1.1 – Análise comparativa entre os sumários dos documentos 1, 2, 4, 5 e 6

No sentido de apresentar uma análise inicial sobre os itens dos sumários com os títulos das seções e subseções, entendemos que, além do tópico, há também a presença de outros elementos como extensão e o nível de profundidade da abordagem. Considerando a importância daquilo que é dito (ou não), a ponto manter-se como item ao longo da construção do documento, isto é, permanecer como título de um tópico, assumimos que tal dinâmica nos dá alguns indícios sobre o teor das transformações, nos documentos.

Ou seja, cada enunciado, na escolha de uma palavra, ou mesmo na omissão, não se pode desconsiderar a relação de lugar ocorrida, visto que a mesma se apresenta como um elemento constitutivo comum dos gêneros textuais envolvidos, assim, recorremos à definição de "sumário": “Enumeração das principais divisões, seções e outras partes de um documento, nas mesmas ordens em que a matéria nele se sucede” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2003). A seguir apresentamos brevemente os títulos dos documentos:

Quadro 4 - Comparação de sumários dos documentos 1, 2, 4, 5 e 6.

Documento 1	Documento 2	Documento 4	Documento 5	Documento 6
Proposta de Versão Preliminar – MEC-dezembro de 2018.	Parecer – Comissão conjunta do CNE – setembro de 2019.	Resolução nº2 - Diretrizes e BNC-Formação Inicial – dezembro de 2019	Parecer nº14 – 2020. Conselho Pleno	Resolução nº1 - Diretrizes e BNC-Formação Continuada – outubro de 2020
I – Estado da Arte da Formação:	I – Relatório	Capítulo 1 – DO OBJETO.	I – Relatório	Capítulo 1 – DO OBJETO.
1.1 – Histórico no Brasil	1.1 -Introdução	Capítulo II – DOS FUNDAMENTOS E DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE.	1. Introdução e Contextualização (O que são... Para que servem...)	Capítulo II – DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
1.2 – Referenciais docentes no Brasil	1.2 – Políticas de formação e valorização do professor.	Capítulo III - ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS SUPERIORES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE	1.1 Ordenamento Legal e Normativo das Políticas de Formação Continuada e Valorização do Professor	Capítulo III – DOS CURSOS E PROGRAMAS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA.
1.3 – Referenciais Internacionais	1.3 – Indicadores de aprendizagem e da formação de professores: o desafio do baixo valor social da carreira.	Capítulo IV – DOS CURSOS DE LICENCIATURA	2. Aprendizado ao Longo da Vida e Fatores Críticos de Sucesso	Capítulo IV – DA FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA
II – Visão Sistêmica da Formação	2. Valorização do profissional do magistério	Capítulo V – DA FORMAÇÃO EM SEGUNDA LICENCIATUIRA	2.1 Foco no Conhecimento Pedagógico do Conteúdo	Capítulo V – DAS DISPOSIÇÕES FINAIS.
2.1 – Formação Inicial	3.Referenciais docentes e diretrizes que regulamentam licenciaturas em 10 países.	Capítulo VI – DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA GRADUADOS	2.2 Uso de Metodologias Ativas de Aprendizagem	

2.2 – Residência Pedagógica	3.1 – Um breve olhar sobre referenciais docentes.	Capítulo VII – DA FORMAÇÃO PARA ATIVIDADES PEDAGÓGICAS E DE GESTÃO	2.3 Trabalho Colaborativo entre Pares	
2.3 - ENADE Licenciaturas	3.2 – Diretrizes que regulamentam as licenciaturas em 10 países	Capítulo VIII - DO PROCESSO AVALIATIVO INTERNO E EXTERNO	2.4 Duração Prolongada da Formação	
2.4 – Formação Continuada	4. A BNCC	Capítulo IX - DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS E FINAIS	2.5 Coerência Sistêmica	
2.5 – Estágio Probatório	5. Formação Inicial do Magistério da Educação Básica	ANEXO – BNC Formação.	3. Tipos e Características dos Cursos de Formação Continuada	
2.6 – Plano de carreira e avaliação	5.1 - Princípios da organização curricular dos cursos de formação docente		4. Formação Continuada de Professores da Educação Básica no Brasil	
III – Matriz de Competências profissionais – Competências profissionais	5.2 - Princípios da política da formação docente		4.1 Princípios Norteadores para a Política de Formação e Atuação Docente, com Base na Legislação Aplicável.	
1 – Conhecimento Profissional	5.3. Competências profissionais docentes: Conhecimento, prática e engajamento profissional.		4.2 Fundamentos Pedagógicos	
2 – Prática profissional	5.4. Dos fundamentos pedagógicos e da organização curricular dos cursos de Licenciatura.		4.3Competências Gerais Docentes	

3 – Engajamento profissional	5.4.1 – Dos fundamentos pedagógicos		4.4Competências Específicas e Habilidades Docentes -	
A sinergia entre as funções de formação	5.4.2. Da carga horária e da organização curricular do curso de formação		Competências Específicas: 1. Conhecimento profissional.	
Competências profissionais docentes	6. Formação continuada docente		2. Prática profissional: 2. a) Pedagógica; 2. b) Institucional	
Competências gerais e específicas	6.1 O aprendizado ao longo da vida		3. Engajamento profissional	
Competências gerais	6.2 – Contribuições da literatura baseada em evidências.			
Competências específicas	Referências			
IV – Limites e indicações				
V – Bibliografia				

Fonte: Elaborado pela autora.

Pensando as políticas de formação docente como eixo norteador e considerando que os documentos 4 e 6 se constituem em resoluções, partimos dos três outros documentos para comparar quais núcleos se mantiveram, as possíveis inserções e apagamentos, temporários ou definitivos, bem como as ausências. Tais movimentos possuem relação tanto com as instâncias enunciativas quanto com os gêneros discursivos de cada documento.

Em particular, os gêneros associados aos documentos oficiais, por possuírem maior formalidade e tipos mais estabilizados quanto aos ritos específicos, possuem uma variação mínima em suas formas e classificam-se como rotineiros, sustentados sobretudo pelo tipo de comunicação estabelecida, e também por se tratar de gêneros instituídos, que geralmente possuem uma distribuição e domínio socialmente desiguais, sobretudo com relação à competência ativa ou passiva, isto é, poder produzir determinado discurso em determinada instância (MAINGUENEAU, 2015).

As próprias instâncias enunciativas, juntamente com os gêneros adotados,

determinam os papéis a serem cumpridos por tais documentos. Por exemplo, os documentos 1, 2 e 5 são produzidos em instâncias argumentativas, cumprindo papéis de propor e defender determinados posicionamentos para debates e consultas públicas, para posterior síntese e reformulação.

Até pela extensão de tais documentos, selecionamos os tópicos-origem, isto é, capítulos onde os itens que se encontram nas resoluções estavam inicialmente, comentando-os brevemente, para em seguida realizar um quadro comparativo com os devidos destaques. Ao final, destacamos também as ausências consideradas relevantes, tendo em vista os referenciais teórico-metodológicos adotados.

A partir da regulamentação da formação inicial separada da continuada, identificamos a tentativa de impor um suposto profissionalismo, que descola a formação inicial da continuada com alguns possíveis objetivos. Tais como: reduzir as possíveis resistências de grupos, tanto de formadores, quanto de profissionais e entidades representativas, dividindo-os em lutas distintas. Tal consideração deriva da noção de lugar e da interdiscursividade, visto que todo documento se articula a vários outros e se direciona a variados grupos, o que será desdobrado em cada análise documental.

Além de tal aspecto, destacamos os aspectos mercadológicos, visto que tal desarticulação facilita um ideal de profissionalização nos quais se torne mais viável inserir lemas mercadológicos específicos, criando assim novas demandas e mercados a serem atendidos tanto pelos profissionais quanto pelas instituições formativas, sem grande resistência, a partir da criação de documentos distintos, em momentos distintos, inclusive com um grande lapso temporal, o que entendemos como importante elemento estratégico no jogo político.

Apesar de reconhecermos a grande transformação ocorrida no mundo em função da pandemia de covid-19, declarada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em março de 2020, que afetou o contexto de produção dos documentos oficiais, a simples decisão de abordar a formação de forma compartimentada já indica que os autores envolvidos impõem tal visão, o que é apontado por documentos do outro bloco, que se articulam como discursos antagônicos, marcado sobretudo pela relação de lugar de autoria dos mesmos.

Para facilitar a análise faremos a disposição no quadro apresentando o título dos capítulos/blocos de assuntos e na coluna a seguir os tópicos desenvolvidos em cada capítulo, seguidos pela quantidade de laudas em que o assunto foi abordado, entre parênteses, evitando assim a repetição.

Nessa primeira aproximação, faremos pequenas sínteses sobre cada documento, pensando a dinâmica entre os tópicos de forma mais geral e, ao final, mostraremos um comparativo das seções que consideramos principais dos documentos (a estrutura específica de formação e a introdução de ideários mercadológicos ao longo dos documentos, como as competências) por entendermos que são os núcleos também presentes nos documentos finais. No primeiro documento destacamos os seguintes tópicos:

Quadro 5- Distribuição dos tópicos no sumário do documento 1.

Documento 1	
Capítulo/Bloco	Títulos dos tópicos de cada bloco
Estado da Arte da Formação	Histórico no Brasil (6); Referenciais Docentes no Brasil (3) e Referenciais Docentes Internacionais (7)
Visão Sistêmica da Formação	Formação Inicial (4), residência pedagógica (2), ENADE, formação continuada (3), estágio probatório (1) e plano de carreira e avaliação (2).
Matriz de competências profissionais	1 - Conhecimento profissional; 2 – Prática profissional e 3 – Engajamento profissional.

Fonte: Elaborado pela autora.

Uma primeira observação é a de que os referenciais internacionais de formação possuem a principal ênfase no documento, tendo em vista a extensão da abordagem realizada e também a tentativa da apresentação do que seria um sistema formativo, que mescla etapas formativas com iniciativas e instrumentos avaliativos, já propondo uma abordagem que considera a formação inicial desarticulada da formação continuada, o que se mantém até a publicação das resoluções, criadas separadas por etapa formativa.

No segundo documento a estrutura é apresentada em tópicos mais variados, até mesmo pela característica do tipo textual, já que se trata de um parecer, onde é comum iniciar-se com uma síntese, no caso, o que é definido como relatório, iniciado com uma introdução que postula a que se destina o documento e o porquê do mesmo; em seguida, são introduzidas as temáticas sobre a formação, conforme no quadro a seguir:

Quadro 6 - Capítulos e tópicos sobre formação no Documento2.

Documento 2	
Capítulo/Bloco	Títulos dos tópicos de cada bloco
Relatório	Introdução (2); Políticas de formação e valorização do professor (2); Indicadores de aprendizagem e da formação de professores: o desafio do baixo valor social da carreira (4).
Valorização do profissional do Magistério (2)	Não há desenvolvimento de subitens
Referenciais docentes e diretrizes que regulamentam licenciaturas em 10 países.	Um breve olhar sobre referenciais docentes (1); Diretrizes que regulamentam as licenciaturas em 10 países (1).
Formação Inicial do Magistério da Educação Básica (2) 33	Princípios da organização curricular dos cursos de formação docente (1); Princípios da política da formação docente (1); Dos fundamentos pedagógicos e da organização curricular dos cursos de Licenciatura, desdobrados em: Dos fundamentos pedagógicos (1) e Da carga horária e da organização curricular do curso de formação (4)
Formação Continuada docente (1)	O aprendizado ao longo da vida (1); Contribuições da literatura baseada em evidência (2)

Fonte: Elaborado pela autora.

Uma mudança a se observar quanto aos sumários do documento se refere à profissionalidade docente e a noção de carreira. No primeiro documento, dentro do capítulo referente à visão sistêmica da formação, há um item chamado *plano de carreira e avaliação*, que se desdobra em outros itens no segundo documento.

No segundo documento, no capítulo de relatório aparecem as *políticas de formação e valorização do professor* que, como o próprio nome sugere, relata as políticas ao longo do tempo; em seguida, surge o título *Indicadores de aprendizagem e da formação de professores: o desafio do baixo valor social da carreira.*

Observemos a construção do título que trata da carreira: ele inicia com os indicadores de aprendizagem, que estão aquém do que é considerado como ideal, e deles se utiliza como estratégia que vincula aos baixos índices obtidos o discurso,

33 Esse capítulo possui um item específico sobre as competências profissionais docentes e o capítulo anterior a ele é chamado de BNCC apenas.

ainda que velado, de que há uma crise em curso, sendo assim necessária, em tese, uma reforma curricular para melhorar a *baixa qualidade da educação*.

Tal vinculação se constitui como recorrente, tendo sido utilizada tento em textos teóricos como em outros documentos políticos como os PCNs (1998) e as DCN (2009) (MACEDO, 2013).

O tópico apresenta as políticas, os indicadores de baixo rendimento, inclusive comparando o investimento na educação, que fora ampliado nos últimos anos, em um discurso econômico, sem considerar a destinação desse investimento, o contexto, dentre outros fatores relevantes, relacionando-os aos IDEBs abaixo do projetado e finaliza o tópico assumindo como verdade o baixo valor social da carreira.

A suposta lógica é a ideia de que, se o investimento na educação foi ampliado e os IDEBs não foram os projetados, a responsabilidade é dos profissionais por não obterem os resultados, reforçando a culpabilização docente, o que é exatamente um dos pilares que sustenta o modelo neotecnicista de formação (FREITAS, 1992, 1995 e 2012), entendemos tal responsabilização pelo fato de que, ao longo do desenvolvimento dos outros documentos, as políticas de valorização docente são ocultadas.

O tópico *Valorização do profissional do Magistério*, supõe que o citado profissional é desvalorizado, estigmatizando ainda mais a carreira, uma vez que se a mesma precisa ser valorizada, é porque alguém (ou algo) a desvalorizou, contudo não há desdobramentos de tal tópico em itens ou mesmo propostas desenvolvidas.

Comparando as versões dos documentos 4 e 6 com a dinâmica desenvolvida entre os documentos 1, 2 , 4 e 5, nos parece relevante destacar que há núcleos de tópicos mantidos e outros que se constituíram como que uma base argumentativa para propor os novos elementos da formação, como foi o caso do “ conhecimento pedagógico do conteúdo”, que embora já houvesse sido citado no documento 1, em relação à formação inicial, reaparece como o tópico 2.1 (Foco no Conhecimento Pedagógico do Conteúdo) do documento 5, contudo não se mantém no documento 6, que prioriza a noção de Formação ao longo da vida, no tópico referente à Formação Continuada, transformando assim os outros tópicos em subitens relacionados com algumas habilidades.

Tais elementos não são desenvolvidos ou articulados nas resoluções, o que possui relação com os próprios gêneros discursivos adotados para cada produção dos documentos, tendo em vista que as práticas sociais (rotinas, ritualizações,

formalidade) constroem e são construídas por cada gênero, além de representarem, em alguns casos, uma apropriação teórica superficial.

O núcleo mantido e suas variações nos permitiram observar a inserção de alguns elementos que apresentamos em um quadro síntese, onde destacamos as principais transformações ocorridas nesse núcleo, que nos auxilia a pensar a tentativa de moldar de um novo profissionalismo docente.

Algumas tendências podem ser observadas em passagens específicas de um documento a outro, como o fato de que o descolamento da formação entre inicial e continuada e a inserção dos elementos de base mercadológica ocorrem sobretudo no desenvolvimento dado ao que fora chamada incialmente de *Visão Sistêmica de Formação*.

Embora as competências profissionais já estivessem presentes na primeira versão sem nenhuma fluidez ou sentido na sequência do sumário, sendo apresentadas como *Matriz de Competências profissionais*, o que sugere a inserção de uma matriz já pronta e importada para o documento, o desenvolvimento de tal elemento como principal para a base da profissionalização almejada é mantida como inquestionável ao longo das versões, aparecendo sobretudo como o cerne da BNC-Formação, considerada como anexo no documento 4, o que a nosso ver, faz sentido, visto que não houve, em momento algum uma inserção orgânica de tal elemento ao longo do desenvolvimento dos documentos.

Entendemos que o quadro, com os devidos destaques (em amarelo estão os elementos inseridos ou transformados) nos ajuda a perceber mais facilmente as transformações ocorridas:

Quadro 7 – Núcleo de tópicos e alterações nos sumários

Documento 1		Documento 2	Documento 4	Documentos 5 e 6
II – Visão Sistêmica da Formação 2.1 – Formação Inicial 2.2 – Residência Pedagógica 2.3 - ENADE Licenciaturas 2.4 – Formação Continuada 2.5 – Estágio Probatório 2.6 – Plano de carreira e avaliação III – Matriz de Competências profissionais – Competências profissionais 1 – Conhecimento Profissional 2 – Prática profissional 3 – Engajamento profissional A sinergia entre as funções de formação. Competências profissionais docentes. Competências gerais e específicas. Competências gerais. Competências. específicas	Formação Inicial	5. Formação Inicial do Magistério da Educação Básica 5.1 - Princípios da organização curricular dos cursos de formação docente 5.2 - Princípios da política da formação docente; 5.3. Competências profissionais docentes: Conhecimento, prática e engajamento profissional; 5.4. Dos fundamentos pedagógicos e da organização curricular dos cursos de Licenciatura. 5.4.1 – Dos fundamentos pedagógicos; 5.4.2. Da carga horária e da organização curricular do curso de formação		Resolução -Formação Inicial Capítulo i - Do objeto. Capítulo ii - Dos fundamentos e da política de formação docente. Capítulo iii - Organização curricular dos cursos superiores para a formação docente. Capítulo iv- Dos cursos de licenciatura Capítulo v – Da formação em segunda licenciatura Capítulo vi – Da formação pedagógica para graduados Capítulo vii – Da formação para atividades pedagógicas e de gestão Capítulo viii - Do processo avaliativo interno e externo Capítulo ix - Das disposições transitórias e finais ANEXO – BNC Formação.
	Formação Continuada	6. Formação continuada docente 6.1 O aprendizado ao longo da vida 6.2 – Contribuições da literatura baseada em evidências.	2. Aprendizado ao Longo da Vida e Fatores Críticos de Sucesso 2.1 Foco no Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) 2.2 Uso de Metodologias Ativas de Aprendizagem 2.3 Trabalho Colaborativo entre Pares 2.4 Duração Prolongada da Formação 2.5 Coerência Sistêmica 3. Tipos e Características dos Cursos de Formação Continuada 4. Formação Continuada de Professores da Educação Básica no Brasil 4.1 Princípios Norteadores para a Política de Formação e Atuação Docente, com Base na Legislação Aplicável 4.2 Fundamentos Pedagógicos 4.3. Competências Gerais Docentes 4.4 Competências Específicas e Habilidades Docentes - 1. Conhecimento profissional; 2. Prática profissional: 2. a) Pedagógica -2. b) Institucional; 3. Engajamento profissional.	Resolução - Formação Continuada Capítulo 1 – Do objeto. Capítulo II – Da política de formação continuada de professores Capítulo III – Dos cursos e programas para formação continuada. Capítulo IV – Da formação ao longo da vida Capítulo V – Das disposições finais

Fonte: Elaborado pela autora.

Contudo, entendemos também como estratégico o uso de anexo, uma vez que, em uma pretensa *implementação*, o anexo pode vir a tornar-se um elemento que funcione como *guia*, a ser seguido sem questionamentos, e que acaba por representar todo o documento para alguns profissionais.

A passagem entre a primeira e segunda versão suplantou a ideia de *Visão Sistêmica de Formação* onde, ao menos em princípio, não havia esse descolamento entre Formações (Inicial e Continuada) tão explícita.

A segunda versão marcou muitas questões, como as temáticas de suposta valorização do profissional, como já mencionado e, ao mesmo tempo, o apagamento temporário de tópicos sobre avaliações, que a princípio apareciam com força, o que entendemos como movimentos estratégicos. Mas sem dúvida, as inserções das *competências profissionais* como tópico da formação inicial desde o primeiro documento e do *Aprendizado ao longo da vida (long life learning)* na formação continuada dão a tônica do direcionamento dos documentos.

Tanto as *Competências* quanto o *Aprendizado ao longo da vida (long life learning)* passam por uma inserção que se dá a partir de discursos transnacionais incorporados pelas instâncias governamentais (MEC e CNE) e naturalizados, uma vez que são recomendações de organismos internacionais como a Unesco e a OCDE (LAVAL, 2019; BALL, 2020) e estão na base dos elementos criados em contextos empresariais e importados para o contexto escolar, remetendo o último dos elementos a diversos sentidos, sendo um dos principais a reinvindicação de legitimidade da empresa (e outras instituições) como educativas.

Tais transformações impactam a noção de profissionalismo, uma vez que os objetivos a serem contemplados pelas competências profissionais, sob o discurso de flexibilidade, moldam-se aos interesses econômicos (LAVAL, 2019). Tais elementos, como as competências, se apresentam nos documentos oficiais como elementos de *modalização* do discurso, isto é, são citados como óbvios nos documentos, como se não houvesse dúvidas ou questionamentos possíveis sobre a necessidade ou não de sua incorporação (BARRETO, 2009).

A noção de profissionalismo designa a prática de estratégias por parte de um grupo de trabalhadores visando controlar em alguma medida o exercício de sua profissão" (CONTRERAS, 2012) e tal transformação da qualificação de determinado grupo profissional em competências revela pelo menos duas consequências para a profissionalidade docente: *i)* a perda de autonomia profissional, uma vez que a relação com a qualificação está sempre submetida aos imperativos econômicos preestabelecidos (CONTRERAS, 2012) e *ii)* no caso do ofício de professor, o estabelecimento de um paradoxo, visto que o professor deve cumprir uma séries de pressupostos em relação à sua profissão que não foram estabelecidos e nem serão avaliados por seus pares, pensando os mecanismos de controle atuantes sobre a educação (TARDIF, 2014).

É exatamente em relação aos mecanismos de controle que percebemos as inserções ocorridas entre a segunda versão e o estabelecimento das resoluções. A temática

da avaliação, ocultada no documento 2, é retomada na versão final do documento 4 como *processos avaliativos internos e externos*, diferente do elemento referente à carreira que acompanhava o tópico no documento 1, provavelmente para suavizar a temática da avaliação, tendo em vista que a própria noção de carreira é ressignificada no contexto neoliberal.

Outra inserção importante é um tópico que trata *Da formação para atividades pedagógicas e de gestão*, sinalizando alguns processos discursivos nessa pretensa profissionalidade, reforçando alguns aspectos, como o uso da palavra gestão, incorporado, apenas na última versão do documento, nos dá indícios de um processo de comodificação, no qual a instituição, embora não seja de cunho econômico, vê sua organização em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias (BARRETO, 2009). Além disso, destaca-se a atualidade do *pensamento-gestão*, incorporado ao cenário do neoliberalismo, tido como *novo idioma* da escola, sobretudo a partir de transferências terminológicas, que pretendem redefinir a escola como *empresa educacional* e, nesse caso específico, também as instituições formadoras (LAVAL, 2019).

Tais políticas de cunho neoliberal acabam por moldar um modelo neotecnicista de formação (FREITAS, 2012), que se desdobra em pelo menos três pilares principais: a política de privatização; a noção de meritocracia, a partir do estabelecimento das competências para alunos e professores, mascaradas e mantidas por um discurso de uma pretensa flexibilidade, que permite que as competências estrategicamente moldem os interesses educacionais de acordo com os interesses empresariais (LAVAL, 2019) e a responsabilização docente por meio de novos mecanismos de controle e avaliação internacional (MACEDO, 2019; SOUZA, 2019).

Para além das inserções entre as versões, defendemos a importância também de destacar os apagamentos e ausências que se relacionam com os elementos teóricos já apresentados. Nesse aspecto, entendemos que sejam relevantes o apagamento das políticas de valorização profissional ou da carreira, bem como a ausência dos aspectos ligados às tecnologias.

Defendemos que a ausência de tais políticas enquanto políticas que deem suporte aos professores e instituições é intencional e oriunda da compreensão de que está em curso uma Nova Política Educacional Nacional, inaugurada com a aprovação, cuja estrutura já estava presente na segunda versão da BNCC, em 2016 e que previa a criação de nichos mercadológicos, dos quais os recursos tecnológicos seriam um dos pilares, conforme figura a seguir, que representa a seguir, que prevê uma política de Materiais e

Tecnologias Educacionais (RODRIGUES, PEREIRA e MOHR, 2020), como a seguir:

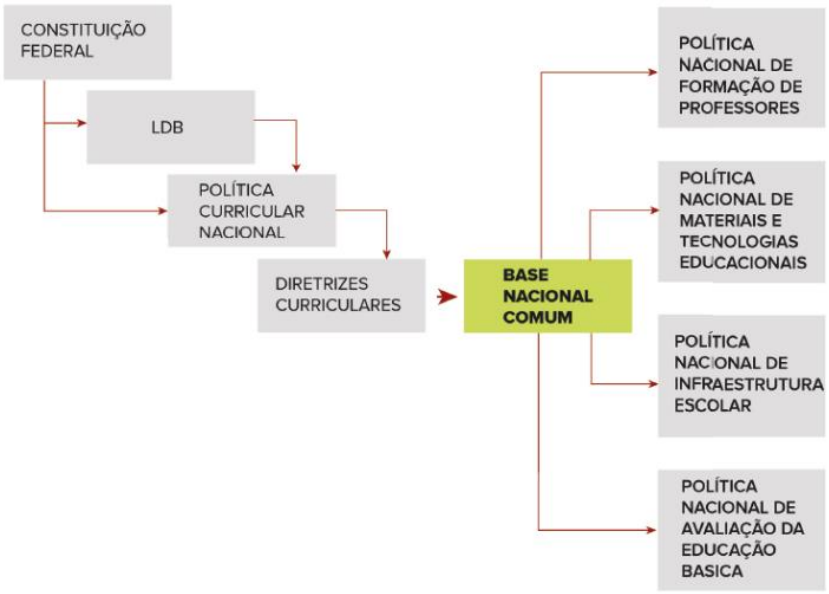


Figura 25 – Estrutura da Política Nacional iniciada com a BNCC
Fonte: Extraído de MEC (2016, p.26 – 2ª versão BNCC).

Finalmente, alertamos para que a ausência de tais palavras nos sumários, sobretudo no momento em que as resoluções foram discutidas e publicadas, se apresentam como elementos gravíssimos, dado o contexto de ensino remoto que se abateu a partir do início da pandemia, em março de 2020, em função de algumas problemáticas não atendidas.

Tal contexto colaborou, gerando o agravamento de problemas e gerando novas questões a serem enfrentada, dentre as quais, destacamos a precarização do trabalho docente, que ocorreu diante da necessidade de novos recursos e saberes, gerando diversas situações de comprometimento da saúde mental dos profissionais da educação. Tais questões, frente às especificidades das condições de trabalho, observou-se desde os anos Iniciais (DA CUNHA BASTOS e GONDIM, 2021), bem como, por toda a educação básica (BARROS ET AL, 2021), se estendendo ao trabalho universitário (MONTEIRO e SOUZA, 2020).

Além disso, ressaltamos a necessidade de garantia de formação, que contemple a dimensão humana para lidar com novas realidades, apresentadas pelos alunos no novo contexto, bem como a formação continuada, que garanta o domínio dos conhecimentos necessários ao ensino remoto, e a garantia das condições materiais de tais ofertas, a serem asseguradas pelos eventuais gestores (NUNES, RAIC, DE FIGUEIREDO SOUZA, 2021) na tentativa de amenizar a agudização dos problemas de gênero da profissão (DE

ARAUJO, YANNOULAS, 2020).

4.1.2 – Análise do Bloco II: Documento 3 e 7

Embora os documentos apresentem estruturas e gêneros discursivos distintos, consideramos a formação do bloco tendo em vista a posição marcadamente antagônica ao bloco anterior.

O documento 3 é a posição de uma associação em relação à condução do processo de debate do documento 2 (parecer que retomava o documento 1 para deliberar sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum, inicialmente para a Formação inicial e continuada para professores da Educação Básica), possuindo 12 laudas e expondo as motivações pelas quais a ANPED era contrária ao documento.

Já o documento 7 se constitui como um manifesto cujo título é "Contra a desqualificação da formação dos professores da educação básica", que se deu em repúdio à aprovação dos documentos 5 e 6 (Parecer 14/2020 e Resolução nº 1/2021), por parte de 15 entidades nacionais que assinam o documento em um contexto ainda mais dramático, com agravamento da precariedade do trabalho docente, como destacado no trecho a seguir:

Assim, destacamos a impropriedade dessa aprovação/homologação diante do atual cenário nacional, marcado pela pandemia da Covid 19, sem precedentes na história recente do país, que já computa mais de 160 mil mortos, agravado por crise econômica em que cerca da metade da população se encontra em situação de vulnerabilidade social, desempregada ou subempregada, o que deveria demandar do Poder público a implementação de ações urgentes e necessárias para reduzir a miséria e salvar vidas, ampliando o acesso à saúde e a condições sanitárias adequadas. Da mesma forma o MEC se omite em relação à educação durante a pandemia, sem dotar as escolas e as comunidades escolares, professores e estudantes, das condições materiais para ministrarem e acessarem o ensino remoto emergencial, colaborando com o acirramento das desigualdades educacionais e com a intensificação e precarização do trabalho docente.

O documento 7 possui uma estrutura com título, uma breve introdução e a exposição dos elementos com suas críticas e argumentos e possui três laudas, motivo pelo qual faremos uma análise articulada que consideramos suficiente, tendo em vista a objetividade de um manifesto e a linguagem acessível.

Enquanto o documento 3 foi produzido pela então diretoria responsável pelo biênio 2017-2019 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) que é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, estudantes e professores vinculados a tais programas e demais pesquisadores da área; que possui, dentre seus objetivos o de "promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do País, especialmente no tocante à pós-graduação" (ANPED, 2012).

Assim, o documento ganha relevância exatamente porque a entidade atua nas interfaces da formação, possuindo representatividade política importante, sendo constantemente uma das principais participantes das consultas públicas realizadas pelo CNE na condução dos debates a respeito das legislações vigentes. Sendo assim, o texto é apresentado exatamente como manifestação pública sobre debates já ocorridos em audiência pública em 9 de maio de 2019.

O texto "Uma formação formatada" é apresentado à comunidade como um posicionamento da ANPED que pede o arquivamento da versão do Texto Referência do parecer aprovado no CNE (Documento 2) como encaminhamento para substituição das Diretrizes Curriculares Nacionais e também como Base Nacional Comum para Formação Inicial e Continuada, e cita nove motivos pelos quais a associação se mostra contrária às propostas até então no documento.

"A ANPED é bastante influente na comunidade científica, pois embora seu público imediato seja restrito ao dos poucos cursos de pós-graduação existentes no país, indiretamente ela atinge muito mais gente, por meio de eventos e publicações que atingem um público bem maior que o da área da educação.

Entendemos ainda que tal posicionamento, nos auxilia a realizar uma análise que contemple as diferentes nuances, de acordo com as gestões da própria diretoria da associação, tendo em vista que as mesmas são bienais e no momento de publicação do documento, ano de 2019, findava-se uma atuação. Assim, tal informação colabora com a nossa análise, em perceber os movimentos discursivos, que estruturam os documentos da associação, visto que o documento 7 (a ser analisado posteriormente) refere-se aos documentos publicados no ano de 2020, já em outra gestão e outro contexto: o pandêmico.

Um dos elementos importantes da análise é pensar quais são os coenunciadores do documento 3, que contempla: representantes das instâncias governamentais (do MEC e dos conselhos que compuseram a comissão especial do CNE); grupos de interesses econômicos, vinculados à privatização da educação pública; as instâncias formativas, sobretudo dos programas de pós-graduação, bem como alunos e docentes que aspiram cursar pós-graduação *stricto sensu*. Além disso, a população em geral, sendo possível, para qualquer indivíduo, acessar tal conteúdo, muito em função das redes sociais, como o *Facebook*, onde o documento fora divulgado. Nesse sentido, o documento apresenta diversos desafios em dialogar com diversas instâncias, com características distintas e que apresentam diferentes níveis de apelo em relação à formalidade da comunicação.

Já em relação ao documento 7, tendo em vista um momento de extrema

vulnerabilidade, em relação aos discursos negacionistas das ciências pelas instâncias governamentais (como os posicionamentos dos chefes do Executivo Federal e do Ministério da Saúde), diversas entidades se manifestam no sentido de marcar posição em defesa de tais posicionamentos, e também, em defesa de uma educação que contribua com a sociedade nesse sentido, inclusive promovendo e pesquisas.

Entretanto destacamos que a identificação dos coenunciadores não representam, em nossa análise, a principal característica desse documento, visto que o mesmo, como manifesto, pode ser identificado como um gênero discursivo no qual predominam as cenas aforizantes (MUSSALIM, 2013), ainda que em uma textualização, pois possui algumas características, como o fato de que o locutor não é apreendido por suas facetas, mas em sua plenitude imaginária, como uma instância que fala a uma espécie de auditório universal:

> o enunciado pretende exprimir o pensamento de seu locutor, aquém de qualquer jogo de linguagem; nem resposta, nem argumentação, nem narração, mas pensamento, dito, tese, proposição, afirmação soberana... (Maingueneau 2010, p. 14).

Destarte, a aforização pretende escapar a um fluxo específico de comunicação e ser pura fala, o que entendemos possuir total ressonância com o momento e o objetivo do documento 7, em função do cenário político-ideológico, descrito na introdução do documento, como a quantidade de mortos e a ausência de políticas públicas educacionais no contexto pandêmico. Em seguida, são elencados 15 pontos considerados críticos, no formato de parágrafos independentes entre si, iniciados pelas letras do alfabeto. Tais parágrafos se apresentam isentos de elementos que pressuponham o *ponto de vista* de outros interlocutores, ou indícios de tentativas de estabelecer um diálogo, como questionamentos articulados para construção de novas narrativas, como é característico das enunciações textualizantes.

Já a intenção de ser *pura fala,* por parte das entidades que se manifestaram, diante de um processo de falta de organicidade, em relação à construção dos documentos oficiais, no qual tais entidades se identificaram como silenciadas diante do processo; como pode ser identificado no trecho final do documento:

Tendo em vista essas considerações, as entidades nacionais abaixo assinadas, além de manifestarem seu repúdio à descaracterização da formação imposta, esperam que o MEC reconsidere as posições danosas à formação, reconhecendo o protagonismo das comunidades escolares e a relevância dos profissionais da educação e dos trabalhadores da escola, e assim, defendem: 1) A revogação imediata da Resolução CNE/CP nº 02/2019 e da Resolução CNE/CP nº 01/2020 e seus respectivos Pareceres; 2) A implementação imediata da Resolução CNE/CP nº 02/2015; e ***3) O restabelecimento do debate público e republicano com as instituições***

***formadoras de professores, com pesquisadores do campo da formação de professores, com representantes de movimentos educacionais, sociais e sindicais*.**

Além disso, destaca-se uma outra característica da enunciação aforizante que instaura o locutor como Sujeito de pleno direito, livre de qualquer negociação, comumente implicada num fluxo de comunicação e que podem favorecer o acúmulo de aforizações por justaposição (MAINGUENEAU, 2010). Tal processo se dá por meio de uma enunciação na qual o autor fala a partir de uma fonte legitimadora que, supostamente, encontra-se "fora" deles, mas, na verdade, é gerada pelo próprio discurso.

Assim, são discursos que se constituem tematizando a própria constituição, isto é, que se constituem autorizando/legitimando a posição que ocupam no interdiscurso (MAINGUENEAU, 2010) e que, nesse caso específico, se constituem do discurso científico acadêmico, considerando a ciência na perspectiva epistemológica de construção do conhecimento. Assim, essa posição é reivindicada, tanto pela natureza das entidades[34] que assinam conjuntamente o documento, quanto por um trecho específico, no qual se manifesta a indignação com o contexto de negacionismo científico vivenciado:

Assim, considera-se inaceitável que, neste contexto, sejam aprovadas normativas que negam o conhecimento científico no campo da educação, dada a ausência de debate e consultas públicas às entidades acadêmico-científicas, desconsiderando as produções no campo da formação, da política educacional e do curriculo.

Ainda em relação ao documento 3, o que fora identificado, sobretudo pelo conteúdo, foram endereçamentos distintos e específico a determinados grupos na parte introdutória do documento, onde foram evidenciadas algumas nuances, como: i) um princípio que orienta o discurso, caracterizado pelo uso de palavras de simples compreensão, sobre a noção do que significa ser professor partindo de um imaginário social, que possui apelo junto às bases de trabalhadores da educação, como no trecho a seguir:

Destaca-se, por princípio, que o nosso imaginário social sobre o professor é de uma pessoa que marca a vida de outras pessoas, que faz a diferença na vida de crianças, de jovens e de adultos, o que é possível justamente porque a prática educativa enquanto prática social não é homogênea,

[34] *ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; ANPED - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras; ABdC - Associação Brasileira de Currículo; ABALF - Associação Brasileira de Alfabetização ABRAPEC – Associação Brasileira de Pesquisa em educação em Ciências; CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade; FINEDUCA - Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação FORPARFOR - Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PARFOR; FORPIBID RP - Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PIBID e Residência Pedagógica; Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio; SBEM – Sociedade Brasileira de Educação matemática; SBEnBio - Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia; SBEnQ - Sociedade Brasileira de Ensino de Química*.

mas contextual, plural e diversa.

A partir desse princípio é desenvolvido um endereçamento político, visto que há um posicionamento em defesa de um outro documento que já estabelecia as Diretrizes para a Formação de professores (Resolução nº2/2015) com outra noção de base que se mostra em sintonia com a manutenção da escola pública; e, não aventa uma vinculação direta entre a aprovação da BNCC e uma BNC-FORMAÇÃO como fora publicizado no Texto Referência, em discussão à época.

Esta referência, que se desdobra em questionamentos, possui um aspecto ligado ao próprio contexto político em que fora iniciada a proposta para a BNC-FORMAÇÃO e também seu desenvolvimento, pois, embora já estivesse estabelecido o Governo Bolsonaro, as críticas se estendem tanto ao documento produzido anteriormente, ainda na gestão do Governo Temer, que apresentou forte polarização política ao longo do ano de 2018; quanto ao MEC, e ao próprio CNE, utilizando-se para isso de documento discutido e aprovado durante o Governo Dilma. Assim, apresentou-se, como um posicionamento discursivo antagônico em relação aos elementos estabelecidos nos documentos 1 e 2, cujos sumários foram analisados no item anterior. Ainda em relação a um endereçamento político, o documento é explícito ao se manifestar ainda na introdução, diretamente aos conglomerados educacionais, como pode ser visto a seguir:

Antes, porém, convém fazer destaque para as interfaces entre aqueles que orquestram e assinam esta proposta e os grandes conglomerados educacionais, chamando-nos a refletir para a perda do caráter público das políticas educacionais, com graves e incisivas mudanças na formação de professoras e professores no País na perspectiva de moldar-se à lógica privatista e mercadológica.

Assim, a associação demarca sua posição enquanto uma compreensão tanto de formação docente, quanto de currículo e da própria educação que contraria à lógica mercadológica, que reduz a formação de professores ao processo de inculcação das "habilidades e competências" e insinua o conflito de interesses, nítido daqueles que assinam tal parecer, por beneficiarem-se direta ou indiretamente de tais movimentos econômicos.

Ambos os casos, tanto da inculcação das habilidades e competências (LAVAL,2019; LOPES, 2019 MACEDO, 2019); quanto dos interesses de grupos envolvidos nas propostas em curso, à época, não surpreendem a associação e nem se apresentam enquanto movimentos isolados, visto que foram evidenciados os mesmos movimentos na aprovação da BNCC (SOUZA, 2019), e tais características em diversos contextos e em outros países (BALL, 2020).

Há elementos de confronto direto em relação tanto aos grupos citados, quanto à construção de uma concepção formativa específica, que é detalhada em itens numerados, nos tópicos seguintes do documento.

Apesar da estrutura do documento não possuir especificamente um sumário, julgamos conveniente apresentar os títulos, seguidos da paginação do documento, apresentados como motivo no quadro a seguir:

Quadro 8 - Tópicos que estruturam o posicionamento da ANPED.

Posicionamento em relação ao parecer - ANPED	
Introdução	1
1. Uma formação de professores de “uma nota só”.	2
2. Uma proposta de formação que desconsidera o pensamento educacional brasileiro.	4
3. Uma proposta de formação docente que ignora a indissociabilidade teoria-prática.	5
4. Uma proposta de formação ‘puxada’ pela competência socioemocional.	7
5. Um texto higiênico em relação à condição social do licenciando.	8
6. Uma formação que repagina ideias que não deram certo.	9
7. Uma proposta que estimula uma formação *fast food*.	10
8. Uma formação de professores com pouco recurso.	11
9. Uma formação que não reconhece que o professor toma decisões curriculares.	12

Fonte: Elaborado pela autora.

Uma consideração importante sobre o documento é que o mesmo se aprofunda, explicitando diretamente trechos do documento 2, questionando alguns encaminhamentos específicos do parecer, o que dificulta uma análise articulada com a primeira etapa, que se refere aos sumários. Assim, consideramos comentar cada tópico do texto alinhando-os às análises já realizadas e agregando as temáticas que foram adicionadas, o que nos auxilia a identificar outras nuances do documento que antecedeu a publicação das resoluções (o documento 2), que será analisado individualmente posteriormente.

Uma característica identificada no texto é a utilização de elementos culturais como a referência a uma canção de um gênero musical característico da cultura nacional, para questionar a proposta do documento, contrapondo-o ao que já está estabelecido como diretrizes para a formação de professores Assim, para questionar essa tendência centralizadora e homogeneizante, é utilizado um exemplo de uma famosa música com a

expressão “uma nota só” em referência à famosa canção “Samba de uma nota só” musicada por Tom Jobim e com letra de Newton Mendonça, que reflete, ao mesmo tempo, uma crítica à proposta homogeneizante que vincula a formação de professores à BNCC, quanto um destaque à importância do acolhimento dos aspectos contextuais na formação de professores, visto que a canção se vincula à bossa nova, um estilo musical com forte carga cultural nacional.

Em continuidade à construção do texto, o tópico seguinte se refere a outra crítica que é a desconsideração do pensamento nacional brasileiro e da produção teórica nacional acumulada, elemento que fora identificado na comparação dos sumários dos documentos 1 e 2, no tópico anterior, tal crítica é reforçada pelo seguinte trecho:

É imponderável um Parecer que se propõe a revisar e atualizar as diretrizes nacionais para a formação de professores de um país transcontinental, multicultural e com fortes assimetrias sociais como o Brasil olhar somente para fora de si para definir o que o professor deve saber e como deve ensinar. Os professores brasileiros vivenciam situações muito distintas daquelas que caracterizam o trabalho e a formação desses profissionais nos países tomados como modelo de referência, fato que este Parecer faz questão de desconsiderar (ANPED, 2019, p. 4).

O terceiro tópico se refere à indissociabilidade entre teoria e prática no processo formativo docente e se refere à adoção de uma concepção de formação técnico-instrumental, onde tal racionalidade se apresenta de forma sistêmica pelo aporte das competências. Tal encaminhamento apresenta consequências desastrosas como a subvalorização dos conhecimentos teóricos em nome de uma falsa valorização da prática docente, reduzindo assim, a profissionalização docente aos aspectos que o identifique como *meros executores* da BNCC.

A questão das competências como único referencial possui muitos desdobramentos nefastos, como já destacados por alguns autores, como a impossibilidade de conciliar o trabalho e a formação docente (DA SILVA, 2019); a degradação das finalidades do próprio processo educativo, a partir de instalação dos constantes processos de avaliações internacionais, e das dinâmicas comparativas que assolam tanto alunos quanto docentes e se articula com outros elementos trazidos em nos tópicos seguintes (MACEDO, 2019).

Assim, entendemos que os tópicos 5, 6, 7 e 8 se referem aos perigos de se reduzir a formação à apreensão de competências pelos futuros docentes, uma vez que tal reducionismo opera a partir de uma lógica mercadológica em consonância com o neoliberalismo, engendrando novas relações e um novo saber pedagógico, a partir da desconsideração de fatores outros, como a condição social do licenciando (item 5) e a pouca disponibilidade ou mesmo investimentos de recursos (item 8).

Além do uso estratégico das competências pretender inculcar valores empresariais de uma pretensa flexibilidade para ignorar tais fatores socioeconômicos, pretende também as substituir por novas competências, sempre que necessário, para atender aos interesses dos conglomerados empresariais, responsabilizando assim, tanto o docente quanto os próprios alunos, por apreenderem ou não uma competência fabricada (LAVAL, 2004).

Já os itens 6 e 7, se referem aos casos de possível desvinculação da formação docente das universidades, ampliando o mercado de formação privada, crescente e no formato *fast-food*, sob o pretexto de carência de profissionais, como já sugerido em outros momentos e contextos históricos (HYPOLITO, 2019).

Essa constante modificação das competências, para atender os interesses específicos de grupos, e formatar a formação, para atender exclusivamente aos interesses empresariais, cria novas competências profissionais, que se mostram armadilhas para a categoria dos profissionais da educação, como é citado no item 4, onde se ressalta uma formação "puxada" pela competência socioemocional, passando a ser responsabilidade do professor forjar nos alunos personalidades flexíveis e resilientes.

Esse contexto de instabilidade quanto às quais competências, reduz o potencial questionador, tanto de alunos quanto de docentes, marginalizando-o das lutas coletivas por melhores condições de trabalho ou outras questões, que atravessem o campo da simples capacidade crítica (CONTRERAS, 2012).

Nessa perspectiva, se dá a falta de flexibilidade e de resiliência, resultando na perda de autonomia do docente, o que se articula ainda com o item 9, no qual se destaca ignorar que o professor faz escolhas curriculares ao longo de sua atuação, reservando-lhe apenas o papel de um executor técnico que execute a BNCC e, por consequência, as competências desejáveis que as pautam (CONTRERAS, 2012; TARDIF, 2014; LAVAL, 2019).

Já em relação ao documento 7, além de todas as questões já levantadas pelo documento 3, acrescentam-se as algumas questões como uma crítica ao atual governo, tendo em vista a dificuldade de estabelecer um diálogo orgânico no processo de construção dos documentos, onde as entidades manifestam um processo de reincidência de manifestação em contrário:

Em maio deste ano, quando da aprovação pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação do referido Parecer e o envio ao MEC da proposta de minuta de Resolução, já havíamos manifestado nosso posicionamento contrário...

Retomando a caracterização do manifesto enquanto um documento que pretende centrar a enunciação no locutor, em que há uma "modulação de enunciação que formata um fragmento como candidato à destextualização, não é possível falar de citação" (MAINGUENEAU, 2010, p. 11), como nos casos a seguir, em que são levantadas as questões impostas pelos documentos 4, 5 e 6, que dialogam diretamente com a formação continuada:

h) Apresenta cinco características comuns a formação continuada, sendo: "foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias de aprendizagem; trabalho colaborativo entre os pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica". Enfatiza o caráter padronizador e o controle da formação continuada, pois, focam no conhecimento do conteúdo, nesse caso, a BNCC e nas metodologias ativas como formas criativas para o alcance das competências, negligenciando uma formação ampla e crítica, fundamental para o exercício da docência comprometida com a garantia do direito à educação com qualidade social.

Além disso, outros elementos dialogam novamente com instâncias políticas, a partir da alusão aos processos de discussão e diálogo com tais entidades para a regulamentação no governo anterior (considerados como orgânicos pelas entidades), visto que o principal documento indicado se refere ao período do mesmo. Em consonância com o exposto no trecho inicial, o documento traz uma crítica à ausência das políticas de valorização docente e à dimensão articuladora do conhecimento com o trabalho docente, como já destacado no bloco anterior.

b) Apresenta, de forma fragmentada, a formação inicial e continuada, tomando-a, de forma equivocada como complementaridade e correção da formação inicial. Tal formulação rompe com a perspectiva de organicidade e com a necessária articulação prevista na Resolução CNE/CP nº 2/2015.

c) Não leva em consideração as necessidades formativas dos sujeitos, as fases/ciclos profissionais, e os contextos de exercício profissional. Com isso, aponta para uma cisão das dinâmicas formativas que devem ser, necessariamente, entendidas como um processo articulado amalgamado entre formação inicial, formação continuada e a valorização profissional, materializada em planos de carreira, salário, jornada e condições de trabalho dignas.

f) Relativiza a ideia da formação continuada como direito a ser garantido pelas políticas públicas, e reforça uma perspectiva meritocrática e empreendedora de formação. Tal perspectiva aponta para a responsabilização individual dos professores em eventuais "fracassos" ou "sucessos" de suas iniciativas de formação continuada, sem que se leve em consideração as condições de realização do seu trabalho, a sua formação e a valorização profissional.

Tais perigos realizam uma transformação do imaginário social do professor, trazido inicialmente, para um imaginário de um profissional, que imerso em um modelo educativo neotecnicista, não se reconheça como agente transformador de si e do mundo, considerando que sua atuação se limitaria à mera repetição de conteúdos e da inculcação de competências, que mudam ao bel-prazer do mercado e conglomerados educacionais.

4.2) Análise documental

A partir das análises articuladas dos sumários dos documentos, faremos nesse primeiro momento, o primeiro atravessamento pontual em cada um dos documentos com maior quantidade de páginas do bloco 1.

nos propomos a realizar algumas aproximações, como: i) analisar os principais elementos do contexto de produção, como autores e coenunciadores; ii) analisar eventuais elementos pontuais da estrutura textual que o diferencie de outros textos propositivos de autorias coletivas, nesse caso, a presença de epígrafe e sua relação com as representações da docência; e iii) analisar outros trechos que representem outras representações como as relações com a tecnologia e iv) os deslocamentos de sentidos a partir da citação de outros documentos oficiais na proposta, a partir da noção de interdiscursividade.

4.2.1) Contexto de produção e autoria.

Em uma versão considerada preliminar, o documento fora submetido ao CNE para que fosse discutido com os atores interessados e encaminhado para os trâmites de produção do documento oficial norteador. Um destaque importante se refere à necessidade ou não desse processo. Essa suposta necessidade fora criada pela discussão da própria BNCC que previa uma reformulação das políticas públicas de formação docente para que a BNCC pudesse ser *implementada*.

Assim, o processo de revisão, atualização e reforma ocorre a despeito de consultas, pesquisas, manifestações ou necessidades dos atores envolvidos, mas é iniciado como uma consequência, teoricamente natural, uma vez que já se vislumbrava, dentre as propostas da própria BNCC, em versão aprovada em 2017.

Esse movimento se alinhava à época com o acelerado processo de mudanças, dentro do escopo previsto para uma nova política educacional nacional, que visa alinhar objetivos de aprendizagens a serem atingidos pelos alunos, com matrizes curriculares e sua avaliação, por meio de testes padronizados, além de se alinhar à polarização política de seu período de produção, ano de disputado pleito eleitoral (RODRIGUES, PEREIRA, & MOHR, 2020; MACEDO, 2019).

Assim, os autores apoiam a motivação para origem do documento em uma suposta exigência normativa, para além de propor uma nova política nacional de formação de professores, propõe também, enredadas por ocasião da BNCC, as políticas de materiais e tecnologias educacionais, de infraestrutura escolar e de avaliação da educação básica. Outro elemento a ser destacado para além da motivação dos autores é exatamente a identificação de autoria do documento como o que Maingueneau (2015, p. 75) designa

como locutores coletivos, que podem "construir, reforçar e legitimar sua identidade em determinada conjuntura".

Assim, importa-nos ressaltar as características e trajetórias dos enunciadores do documento, já identificadas como "cidadãos que registram trajetórias marcadas por atuação na área da administração da educação à distância e no setor empresarial e educacional privado" (FARIAS, 2019, p.161); pessoas que são/estão ligadas a grupos de "reformadores empresariais"35 e não a "educadores profissionais" (FREITAS, 2012; SOUZA, 2019).

Além de destacar as trajetórias dos autores, importa-nos também destacar os coenunciadores, representados por grupos aos quais determinados discursos são dirigidos, como: alinhado às políticas públicas educacionais apresentadas pelo governo anterior, alinhado ao que se pretende enquanto política pública educacionais a partir desse momento e que deverá estabelecer um documento definitivo e ainda, os próprios docentes, bem como as instituições responsáveis pela formação de professores e possíveis entidades representativas dos profissionais de educação, e da academia.

Considerando todo o histórico político desde o golpe do governo Dilma, chama a atenção a necessidade de lançar o documento exatamente para gerar um marco ideológico no sentido de apresentar em alguns trechos a ideia de certa ruptura em relação ao que se considera como características das políticas do governo anterior, sem contudo apresentar o documento como definitivo, o que é materializado pela expressão "versão preliminar" apresentada como marca d'água em tamanho considerável em todas as páginas do documento, como pode ser visto a seguir:

.



Figura 26 – Exemplo de marca d'água nas páginas do Documento 1
Fonte: Extraído de MEC, 2018.

Essas primeiras aproximações nos sinalizam certa tendência de alinhamento a alguns aspectos ideológicos, visto que a proposta ocorrera de certa forma centralizada por um grupo específico.

35 Refere-se à tradução do termo "*corporate reformers",* cunhado por Diane Ravitch (2011) para uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores que se alinham com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para "consertar" a educação americana do que as propostas dos educadores profissionais.

Nesse sentido, nos pusemos a buscar, na estrutura do documento, elementos atípicos que nos dessem pistas a respeito das representações de docência presentes no documento, no qual destacamos a presença de uma epígrafe, o que não é usual, sobretudo para propostas coletivas e institucionais.

A epígrafe como elemento estrutural, possui uso facultativo, e é largamente utilizada em produções acadêmicas (monografias, dissertações e teses) e também em livros, sendo "Folha onde o autor apresenta uma citação, seguida de indicação de autoria, relacionada com a matéria tratada no corpo do trabalho" (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2005, p. 2)

Assim, entendemos que a peculiaridade da presença de tal elemento no documento cuja matéria é a formação docente nos interessa, pois endereça sentidos pretendidos pelos autores em relação ao assunto.

Nos propomos, então, a analisar, os possíveis alinhamentos ideológicos pretendidos pela escolha do autor e obra adotados, além do próprio conteúdo da epígrafe. Para além de sua adoção pretender impor certas características ligadas ao estilo acadêmico por parte dos locutores, e embora não interesse a princípio uma análise puramente técnica, nos interessa perceber os diálogos que podemos estabelecer com tal inclusão e uma possível caracterização da docência, implicando as representações sobre a docência.

4.2.2 - Uma epígrafe e várias representações da docência

Antes mesmo de analisar o conteúdo em si da epígrafe, destacamos quem é a autora, seu perfil, sua formação, e relação com a área docente.

Considerando que um grupo do MEC elaborou o documento, nos interessa perceber quais autores foram considerados relevantes o suficiente para se tornarem fontes, e nesse caso, de uma citação literal de tamanha relevância como uma epígrafe.

Em uma busca rápida pelo navegador, com o nome da autora, fomos direcionados a pelo menos duas páginas principais ligadas ao perfil e atuação da mesma: o perfil do *Linkedin*36 e o próprio site da instituição em que atua desde 2008. A autora é *CEO*37 e co-fundadora da Chalkbeat, uma "organização de notícias sem fins lucrativos, dedicada a melhorar a equidade educacional por meio do jornalismo local,

36 Rede social destinada à publicação de perfil profissional.

37 CEO é a sigla inglesa de *Chief Executive Officer*, que significa Diretor Executivo em português.

independente e de alto impacto”38.

Em ambas as páginas, há um destaque da obra (*Building a Better Teacher)* cujo trecho fora utilizado na epígrafe do documento, como participantes da listagem do New York Times, dos 100 livros mais notáveis de 2014. Tais elementos caracterizam o que postula BALL (2020), sobre as grandes redes globais de políticas educacionais, pois não se trata apenas de uma professora que atue em sala de aula ou na formação de professores, mas de pessoas ligadas a outras instituições, organizações, cuja atuação na educação não se dá pela via de atuação profissional.

Ainda no intuito de realizar possíveis aproximações ideológicas, procedemos à tradução e busca pelo livro na versão brasileira (*Formando mais que um professor*), o que nos possibilitou outras informações tanto sobre a autora quanto à sinopse do livro citado, elementos presentes no site de uma das livrarias que disponibiliza o exemplar.

Tais informações são referentes a aspectos não destacados nas duas páginas anteriores, como a formação da autora em teologia, em nível de doutorado inclusive, também sobre sua atuação como pastora na Igreja Batista e livre-docente no âmbito ecumênico39.

Assim, não é necessário muito esforço para perceber que, diante do momento político polarizado e a construção de uma moral extremamente ligada aos movimentos cristãos, como referenciais para alguns grupos sociais, o texto provavelmente dialoga com discursos conservadores. Ressaltamos, entretanto, que nenhum grupo é totalmente homogêneo e que, apesar do posicionamento religioso da autora, ela poderia também dialogar com referências progressistas para a educação. Desta maneira, recorremos à sinopse da obra:

Escrito por Elizabeth Green, jornalista especializada em educação com passagem nos mais importantes veículos americanos, “Formando Mais que Um Professor” apresenta uma série de técnicas usadas pelos melhores professores para que as crianças prestem atenção e aprendam. Foram avaliadas experiências em diversos países, considerando as particularidades de cada matéria. O livro mostra a inesperada complexidade da arte de ensinar. E foca nas questões que realmente importam: Como se preparam professores e o que eles realmente devem saber antes de entrar na sala de aula? Como fazer com que os jovens se interessarem e aprenderem? Quais são as chaves de uma boa disciplina? A autora incorpora novas pesquisas de psicologia cognitivas à experiência de professores, ajudando também os pais a entenderem quais são as verdadeiras necessidades de seus filhos na sala de aula.

38 Tradução nossa de trecho do texto do site da Chalkbeathttps://www.chalkbeat.org/authors/elizabeth-green.

39 Informações disponíveis em: https://www.travessa.com.br/formando-que-um-professor-1-ed-2015/artigo/17f8e10f-c21c-4337-b7db-12383a15df92 .

Uma leitura breve é suficiente para entender que a concepção adotada para a formação é baseada na obra de uma jornalista especializada em educação, que muito provavelmente nunca entrou em uma sala de aula para lecionar e possui uma carreira ensinando técnicas para professores e pais serem mais eficientes.

É a concepção de que outros profissionais, geralmente ligados à *gestão*, possuem maior domínio sobre o processo educativo do que os próprios professores, de que os professores são técnicos. Concepção que reforça o modelo neotecnicista da educação já mencionado, sobretudo valorizando os aspectos do que se entende por uma *boa disciplina*, gerando um assim um conflito quanto à própria noção de controle do exercício profissional docente (FREITAS, 2012, 2014; CONTRERAS, 2012; TARDIF, 2014).

Por outro lado, a crença de que o processo de ensino pode ser reduzido à simples *técnicas*, a serem implementadas para que os alunos *prestem atenção e aprendam*, sobretudo baseada em um aporte de psicologia cognitiva por parte da autora. Esses elementos indicam possibilidades de alinhamento da autora e de sua obra. Assim, entendemos como importante analisar as possíveis representações ligadas ao trecho da obra que fora destacado como epígrafe no documento:

Abra a porta e entre. Permaneça de pé. Talvez devesse sentar-se? Esta sala cheia e retangular é toda sua. Até então tem uma lousa e 26 carteiras invadidas pela luz do sol do começo da tarde. Em poucos minutos ela terá 26 alunos do 6º ano. Seu trabalho, dependendo do estado em que você vive e da escola que paga seu salário, é garantir que daqui a 50 minutos, os alunos tenham entendido o conceito de matemática (Elizabeth Green, 2015 apud MEC, 2018, p. 1).

Iniciada com verbos imperativos que apontam para ações inquestionáveis (“Abra, entre, permaneça de pé”) situa antes de tudo a figura do professor como um indivíduo que não possui clareza sobre como se portar no ambiente escolar, como se esse lhe fosse estranho, incômodo e de certa forma, como alguém perdido, que não consegue se decidir entre manter-se de pé ou se sentar.

Em seguida, insere o trabalho docente em um cenário idealizado que destoa das várias realidades de um país imenso como o Brasil, no qual, qualquer professor que já lecionou em escolas públicas do país poderia facilmente questionar: toda sala de aula do país é retangular? Todas as turmas de 6º ano possuem apenas 26 alunos? Toda sala possui iluminação natural? É a construção de uma realidade pintada como única, uma sala de aula única, o que invariavelmente não se sustenta.

A construção presente no trecho parece reforçar essa noção, bastando para isso, deslocarmos as orações, da seguinte forma:

“*Seu trabalho é garantir que daqui a 50 minutos, os alunos tenham aprendido o conceito de*

matemática."

O trabalho docente, a partir do que se constrói nesse documento, se limita a "garantir" que em exatos 50 minutos os alunos tenham entendido o conceito de matemática. Notamos que outras construções discursivas seriam possíveis como "Seu trabalho inclui", parte do seu trabalho é, dentre outras possibilidades... mesmo que partindo da mesma significação, assim, para além do sentido literal, há uma interdição do professor enquanto profissional que tome decisões (políticas, pedagógicas e em última instância curriculares). Uma posição que contraria uma formação que situe a escola (na cultura, na história, na política e na subjetividade), enquanto principal ambiente de trabalho (MOREIRA, 2021).

Destacamos ainda que a escolha de um texto que trate da disciplina matemática também não se dá ao acaso, visto que essa disciplina apresenta baixos índices nas avaliações de larga escala40.

Geralmente, o conhecimento matemático é considerado por muitos como pronto e acabado, que não é passível de sofrer "influência" humana ou mesmo como um conteúdo neutro, ignorando a problematização do conhecimento como uma construção humana, características geralmente associadas também aos conhecimentos das Ciências Naturais, contrariando assim uma desejável construção de conciliação entre rupturas e continuidades do conhecimento (LOPES, 1999).

Assim, o papel do professor seria exclusivamente transmitir aos alunos algo pronto e acabado, geralmente compreendido como imutável, o que contribui para uma caracterização do trabalho docente como meramente técnico, considerado muitas vezes, como não produtivo (TARDIF E LESSARD, 2012).

Há ainda uma relação direta dessa concepção de conhecimento como um aceno para um grupo de coenunciadores, aqueles que supõem uma nova política pública curricular centralizadora e que se alinham às iniciativas de controle da atividade docente, representada sobretudo por iniciativas de projetos alinhados com o movimento *Escola sem partido*41, que vez ou outra ressurgem nas diferentes instâncias das casas

40 *Programme for International Student Assessment* (Pisa), é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e avalia o desempenho dos estudantes de 15 anos. Em 2018, o Brasil ficou 108 pontos abaixo da média dos países da OCDE.

41 O programa "Escola sem partido" se apresentou como uma iniciativa contra o que classificam como "doutrinação ideológica, política e partidária" teoricamente ocorridos tanto em escolas quanto em universidades. No cenário nacional, tramitou como o PL 193/2016 como uma diretriz a ser incorporada à Educação, porém foi retirado de votação no Senado. Motivou diversas iniciativas de projetos de leis nos âmbitos municipais e estaduais e possui como objetivo expor os "doutrinadores", gerando grande desconforto e uma patrulha ideológica por parte de algumas famílias, alunos e até mesmo dos próprios professores, sobretudo diante do ensino de temáticas como gênero, sexualidade, evolução e o período de ditadura vivido em nosso país.

legislativas do país.

Outra relação estabelecida é exatamente a relação econômica entre receber um salário e realizar um trabalho efetivo, em um tempo determinado, o que dialoga com a noção de eficiência, onde não é suficiente realizar uma atividade, mas realizá-la o mais rápido possível e sobretudo da maneira mais barata possível. Isto é, há o reforço da competitividade em todos os sistemas, que encontra ressonância internacional, onde os sentidos de conceitos estabelecidos na esfera produtiva econômica transbordam para a esfera educacional (LAVAL, 2019). Essa relação dialoga com o processo de reforçar a identidade docente enquanto meros *técnicos* com a qual se alinha o grupo de locutores sobre o que se pretende para nova proposta de política de formação.

Por outro lado, há uma mensagem clara a outro grupo de coenunciadores, aos docentes que compreendem suas práticas como mais abrangentes do que a simples transmissão de conteúdo. O trecho *"dependendo do estado em que você vive e da escola que paga seu salário"* estabelece uma relação de trabalho docente como totalmente subordinado, sem autonomia, onde o *controle*, na mais ampla interpretação que se tenha, é realizado pelo Estado ou por quem paga o salário.

Tal postura pode ser compreendida como um problema em outros trechos, nos quais é possível sinalizar para uma tônica de responsabilização docente, como se a compreensão de conceitos pelos alunos fosse única e exclusivamente atribuída à capacidade ou incapacidade do docente e revelasse, de maneira objetiva, "deficiências" de sua formação, o que aponta para uma concepção de formação tecnicista, que pressupõe a docência como uma profissão puramente técnica.

Essas duas representações - conhecimento como pronto e acabado e a da formação docente como puramente técnica - sustentam a crença de que os extensos sistemas de avaliações atuais são capazes de detectar quais são os problemas tanto da aprendizagem dos alunos quanto da formação de professores e reforça os elementos surgidos ao longo do desenvolvimento da parte teórica do trabalho.

4.2.3 – Outras representações da docência: os implícitos discursivos como ferramentas de ataque e suposto comprometimento.

Além das considerações específicas sobre a epígrafe do documento, outros trechos destacam elementos importantes a serem considerados, visto que apresentam atravessamentos como: *i)* o papel da tecnologia enquanto elemento que moldaria uma nova docência substituindo eventuais faltas e, *ii)* a responsabilização docente, sendo a

atuação docente o principal fator a ser *controlado* para que se atinjam resultados desejados e ainda: iii) os implícitos discursivos enquanto elementos estratégicos para imprimir um engajamento em um momento político polarizado.

Um desses elementos surge já no primeiro parágrafo do documento e segue em diferentes trechos, como pode ser observado a seguir:

A revolução tecnológica e a sociedade do conhecimento trouxeram a educação para uma posição estratégica na agenda do desenvolvimento sustentável. A revalorização da escola e do conhecimento, ao qual ela dá acesso, provocou o aperfeiçoamento dos processos de avaliação dos resultados. Aperfeiçoaram-se as avaliações internacionais em larga escala, às quais se somaram as nacionais e as de rede e de sistemas de ensino, de iniciativa de cada país, estados e municípios, disponibilizando séries históricas de dados decisivas para monitorar a eficácia das políticas educacionais e analisar os fatores que incidem nos seus resultados (MEC, 2018, p. 4).

A "revalorização da escola" surge como o anúncio de uma "nova era" educacional, provavelmente inaugurada pela importância estratégica em consequência de elementos tecnológicos, concebidos sempre como *novos* (BARRETO, 2009), mesmo que não se faça uma menção objetiva quanto aos marcos históricos dos mesmos, geralmente associados às denominadas "Novas Tecnologias", válidas para todo e qualquer contexto.

Nesta construção textual algumas questões podem ser levantadas, como a importância da educação vinculada a outros elementos contextuais (*A revolução tecnológica e a sociedade do conhecimento)* para tornar-se estrategicamente necessária em uma agenda determinada (a do *desenvolvimento sustentável*), ainda que tais elementos não sejam definidos ou mesmo desenvolvidos ao longo do documento.

Tal posição confronta abertamente a noção de educação enquanto obrigação do Estado como consta na LDB (BRASIL, 1996) e garantia mínima, enquanto direito social, ao indivíduo, submetendo-a a mero elemento a ser valorizado ou não, dependendo do que seja momentaneamente estratégico, sobretudo economicamente (LAVAL, 2019).

Outra questão a ser posta discursivamente é a da presença de um pressuposto, que se identifica sobretudo por elementos semânticos (DUCROT, 1987), e nesse caso específico se dá pela escolha da palavra *revalorizada*, visto que a escolha da palavra reflete um processo de algo ou alguém que perdeu seu valor e deve recuperá-lo em relação a alguém ou algum grupo.

Nessa linha de raciocínio, se os autores consideram que a escola e o conhecimento já foram e ainda eram (à época) desvalorizados, caberia aos mesmos, se questionarem quais atores os desvalorizaram e com quais práticas e motivações, contudo, tendo em vista que o documento fora produzido em um cenário político extremamente polarizado, no

qual o movimento *Escola sem partido* ganhou força. Assim, a retórica de que o *conhecimento* (lido aqui como conteúdos disciplinares que não envolvem polêmicas e resultem em melhores posicionamentos em rankings de avaliações) e a escola, haviam sido e estavam sendo, constantemente desvalorizado pelos governos anteriores e também aos próprios docentes, enquanto atores diretamente implicados dessa dinâmica.

Porém, o que destacamos diante desse tipo de implícito discursivo, e nesse caso, de um pressuposto, é a relação com a força ilocutória do mesmo na enunciação, que se apresenta independente da semântica (DUCROT, 1987). Mas, projeta a si mesmo diante um ato de tal natureza, isto é, diante do uso, da palavra *revalorizar*, os autores pretendem engendrar, discursivamente, uma expectativa de que as propostas, serão responsáveis por dar novamente à escola e ao próprio conhecimento, o valor em algum momento perdido ou retirado, um movimento retórico de firmar uma promessa, com os coenunciadores, sobretudo aqueles, que porventura sejam críticos ao governo anterior.

Estrategicamente, essa *revalorização* é posta como propulsora de aperfeiçoamento dos processos de avaliação e de resultados, sem, contudo, explicitar a relação entre tais elementos.

Tal movimento retórico é acompanhado, ainda na mesma página, e não por acaso no início do documento, por outra estratégia discursiva, que é a de se retirar da autoria da fala, deixando em subentendido aos coenunciadores algumas asserções, a partir possivelmente de indicação de fonte (DUCROT, 1987), como no trecho transcrito a seguir:

Muitos estudos tem sido realizados a partir de dados estatísticos e de avaliações que nos permitem fazer análises mais profundas a respeito das aprendizagens (MEC, 2018, p. 4 e 5).

Diante desse tipo de manobra discursiva, o que se considera é a intenção de ganhar adesão às propostas do documento, ainda que, analisando de forma objetiva, a sustentação teórica da asserção seja vazia, ilustrando assim um subentendido discursivo que deseja apenas ganhar adesão às propostas (DUCROT, 1987). Apesar de a expressão "Muitos estudos", não há menção nem aos autores e nem às pesquisas, a partir das quais, são formuladas as ideias principais que norteiam o documento, pondo apenas o balizador de que tais estudos são realizados a partir de dados estatísticos e avaliações.

Esse trecho é, sem dúvidas, o ponto de culminância no qual os enunciadores expõem em seguida, as considerações principais sobre a relação entre atividade docente, escola e sociedade, contudo, baseiam-se na expressão *"Muitos estudos"* para validar

diversos argumentos para justificarem o modelo de formação proposto, muitas vezes baseados em sensos comuns não tão comuns, contudo, implicam nesses argumentos *"análises mais profundas"* que destacamos a seguir:

Essas análises tem contribuído para aumentar o conhecimento de todo o processo educativo e vêm produzindo evidências entre as quais: (a) a origem socioeconômica do aluno, sobre a qual a escola não tem controle, embora seja um fator que pese na determinação do desempenho escolar, pode ser compensada pela ação da escola; (b) os fatores que podem ser controlados pela escola ou pelo sistema educacional, dentre os quais o professor é, de longe, o que mais pesa na determinação do desempenho do aluno; e (c) o papel desempenhado pelos professores bem preparados faz diferença significativa no desempenho dos alunos, independentemente do nível socioeconômico.

A negação presente no item *(a) a origem socioeconômica do aluno, sobre a qual a escola não tem controle*, possui um aspecto indutivo, ao associar no item *(b) os fatores que podem ser controlados pela escola ou pelo sistema educacional, dentre os quais o professor é, de longe, o que mais pesa na determinação do desempenho do aluno*.

Assim, a escola teria controle sobre o professor, quase numa perspectiva de compensação, defende-se o controle e a falta de autonomia e liberdade docente, elemento que aparece em outros momentos do documento.

Como a maioria dos dados estatísticos ocorre por amostragem e as avaliações, via de regra, são modelos objetivos, tais estudos não permitem aos autores realizarem análises "mais profundas" e ainda produzirem evidências como as propostas no trecho.

Assim, destacamos que poderiam tranquilamente ser propostos por parte de qualquer leitor, no entanto, a construção do parágrafo seguinte apresenta a necessidade de dar legitimidade à afirmação de que existem muitos estudos nesse sentido e introduz uma citação referente ao levantamento de 2005, das políticas públicas aplicados a 25 países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que é iniciada com o seguinte trecho:

(...) existe atualmente um volume considerável de investigações que indicam que a qualidade dos professores e de seu ensino é o fator mais importante para explicar o desempenho dos alunos. Existe também considerável evidência de que os professores variam quanto a sua eficácia. (MEC, 2018).

Ora, a referência apontada para dar legitimidade aos itens (a), (b) e (c) apresentados é um trecho referente a um levantamento de políticas públicas de 25 países, no qual o Brasil não está incluído e que possuem certamente índices de desigualdade social consideravelmente inferiores aos do Brasil, visto que a maioria pertence à Europa, e que, historicamente, possuem menor desigualdade social. Assim, é preciso estar atento aos critérios utilizados para comparação que considere

outros elementos para os chamados *benchmarks42* (MACEDO, 2019).

Assim, não há equivalência possível e é incorreto afirmar, por exemplo, que a origem socioeconômica do aluno pode ser compensada pela ação da escola, porque: *i)* essa origem socioeconômica e as discrepâncias apresentadas não se referem ao contexto brasileiro; *ii)* mesmo que o papel desempenhado pelos professores faça diferença significativa no desempenho dos alunos, tal fato não substitui ou apaga as dificuldades e limitações relativas ao nível socioeconômico.

Além disso, o trecho citado possui como referencial a noção de "volume considerável" e "considerável evidência" o que objetivamente acaba por não delimitar nada, tendo em vista que aquilo que é "considerável" para um indivíduo pode não ser "considerável" para outro. Desse modo, o termo ganha um significado bastante elástico, sendo usado como um argumento de autoridade por se tratar de um levantamento de uma organização internacional de grande relevância no cenário econômico.

Constrói-se, assim, um contexto de influência, que embora se apresente por meio de discursos híbridos nos documentos, produzidos pelos mais diversos grupos e que emergem de diferentes processos, possui características passíveis de serem identificadas no que diz respeito à configuração textual. Inicialmente, o discurso dos organismos internacionais acerca da educação notadamente de países periféricos e a apropriação desse discurso, produzida pelo MEC e materializada nas políticas educacionais sobretudo na formação de professores; além disso, destacam-se as posições assumidas por organizações científicas e sindicais, em termos dessa formação (BARRETO, 2009).

Novamente é possível identificar mensagens diretas a determinados coenunciadores, como é o caso do grupo formado por docentes que figuram dentro das considerações norteadoras do documento como o elemento que seria mais passível de controle pela escola, no que tange ao processo de aprendizagem, reforçando a responsabilização excessiva do professor, em detrimento de outros fatores como o nível socioeconômico, o contexto familiar, o acesso à cultura, dentre outros.

Esse atravessamento se utiliza de afirmações evasivas, baseadas sobretudo de outros documentos para, estrategicamente, ganhar legitimidade em suas afirmações,

42 *Benchmarks* são exemplos de sucesso, e a autora ressalta que alguns utilizados ignoram elementos diferenciais (como aspectos culturais e de construções democráticas junto à comunidade) que possam influenciar diretamente nos resultados, gerando um apagamento quanto aos elementos que possam ou não ser controlados ou influenciados pela escola e quais os limites considerados ou não nas escolhas.

sendo assim, consideramos importante analisar outras situações em que outros documentos surgem em referência direta na estrutura do texto.

4.2.4 - O interdiscurso e o deslocamento de sentidos nos documentos oficiais

Entendendo que a noção de interdiscurso se funda exatamente nos diálogos estabelecidos com os discursos de outras instâncias e atores nos quais os autores afirmam, negam, questionam ou respondem aos mesmos, desejamos nos situar:

> Para interpretar qualquer enunciado, é necessário relacioná-lo a muitos outros – outros enunciados que são comentados, parodiados, citados etc. Cada gênero do discurso tem sua maneira de tratar a multiplicidade das relações interdiscursivas sobre os quais ele se apoia de múltiplas maneiras. (MAINGUENEAU, 2001, p. 51).

Em particular, consideramos que embora não tenhamos um gênero discursivo do documento, o mesmo é uma proposta para base nacional comum, com uma função de normatização, associado ao discurso jurídico, cujas produções apresentam características retóricas. E, cuja maneira de tratar a multiplicidade de relações interdiscursivas é exatamente se utilizar extensivamente dos documentos oficiais vigentes para construir um argumento de autoridade, visto que os documentos oficiais pressupõem um certo poder, ainda que não coercitivo, mas poder no sentido de figurarem como orientações oficiais.

Após a apresentação do documento e de algumas questões iniciais sobre a docência, detemo-nos em alguns trechos que julgamos pertinentes com relação ao processo de subversão de discursos em relação aos outros documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE). Para isso escolhemos pequenos trechos da parte nomeada como Visão Sistêmica da Formação.

Assim, observamos que em algumas situações é utilizada como argumento de autoridade a referência a outros documentos oficiais. Considerando que tanto a formação quanto o exercício profissional do magistério estão fortemente associados às questões legais e é objeto de regulações nas distintas esferas, iniciaremos com a análise de trechos da LDB, dada a importância da mesma para a Educação Brasileira, para destacar as diretrizes básicas para a gestão dos *recursos* docentes, para isso, vale-se da LDB para elencar as principais atribuições dos docentes:

> Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:
> I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos

> alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Em seguida destacamos um trecho em que desloca o sentido da LDB para seu interesse discursivo:

O princípio transversal a toda LDB, que é o foco na aprendizagem do aluno, muda uma tradição nos princípios legais brasileiros que, desde o império valorizavam a liberdade de ensino. Muda-se o eixo da liberdade de ensino para o direito de aprender, e esse princípio vai presidir também as disposições relativas ao professor. O zelo pela aprendizagem do aluno é a incumbência central do professor(...).

Dois elementos são suficientes para perceber que essa construção discursiva desloca o sentido do documento citado. O primeiro é a estrutura da própria LDB em seu Título II – Dos princípios e fins da Educação Nacional que compostos pelos artigos 2º e 3ª, determinam:

> Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
> Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII - consideração com a diversidade étnico-racial; XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1996).

É suficiente uma breve leitura para perceber que o princípio de liberdade é inspiração para que a finalidade do pleno desenvolvimento do educando ocorra, não havendo assim a pretensa mudança de eixo indicada no documento, e muito menos uma oposição entre tais elementos como sugere o discurso dos autores do documento.

O segundo elemento é o zelo pela aprendizagem exposto no artigo 13º, inciso III, não é o mesmo que um direito de aprendizagem, pois o zelo enquanto uma atividade individual do professor não pode pretender garantir um direito que é parte de um processo que, como já citado no artigo 2º, se configura como dever da família e do Estado, portanto,

um processo coletivo e construído socialmente.

Entendendo que a construção da proposta da BNC-FORMAÇÃO se articula com a própria BNCC, resgatamos que o referido *direito de aprendizagem* é construído, já no início do processo da BNCC, no qual a partir da noção de "conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros têm o direito de ter acesso e se apropriar durante sua trajetória na Educação Básica" (BRASIL. Portal História da BNCC, 2015. ANEXO I apud SOUZA, 2019).

Portanto, essa construção discursiva desloca responsabilidades, inicialmente, amplas e compartilhadas para um indivíduo, no caso, o docente, que está também subordinado, ele mesmo, aos condicionantes socioeconômicos, políticos e culturais tanto ao longo de sua formação quanto no exercício da profissão incorrendo em um conflito profissional e perda de autonomia docente. (CONTRERAS, 2012; TARDIF, 2014), discursivamente, esse movimento de deslocamento e responsabilização sinaliza um interdiscurso que se direciona aos docentes enquanto coenunciadores do documento.

Além disso, a noção de *direitos de aprendizagem* funda-se na ideia de centralização curricular pretendida pela BNCC enquanto uma política reformista, enquanto a referência feita, equivocadamente, pelo documento, distorce o que preconiza a LDB, o que entendemos como grave, dada a relevância da mesma. Tal apropriação do termo, já utilizada de maneira extensiva também no processo de construção da própria BNCC, acaba por sobrepor tal direito aos direitos e garantias mínimas dos cidadãos (MACEDO, 2015).

O documento introduz a noção de direito de aprendizagem a partir desse trecho e embora o faça da maneira equivocada, tal expressão é extensivamente utilizada e se mantem nos documentos oficiais até a aprovação da Resolução, com a construção de um discurso a partir de termos cunhados em outros contextos.

Outro elemento que julgamos importante por relacionar-se com outros documentos oficiais são as metas para a formação de professores descritas no PNE (2014 – 2024) ressaltadas, como importantes mudanças a serem implementadas e utilizadas para reforçar as propostas do documento. A seguir, destacamos uma delas:

Meta 15 – Estratégia 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) 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.

A meta supõe que a reforma curricular proposta para as licenciaturas com "foco

no aprendizado" deve, para além de criar nova subdivisão para a carga horária, inevitavelmente incorporar "as modernas tecnologias de informação e comunicação" em articulação com a BNCC da educação básica.

Embora o documento destacado seja anterior à BNCC, o mesmo se insere em um processo discursivo que reforça a ideia de que reformas curriculares são capazes de implantar uma pretensa renovação pedagógica, novamente sem explicitar o que pressupõe tal renovação, apostando mais uma vez na retórica iniciada com os direitos de aprendizagem, como se a garantia de tais direitos recaísse sobre a formação docente.

Entendemos que mais uma vez a expressão "foco no aprendizado" reforça a noção do direito de aprendizagem como oposição à liberdade de ensinar, uma tentativa de impor uma formação docente na qual as pretensas faltas sejam substituídas por um modelo de subordinação à BNCC e também às tecnologias de informação e comunicação, em uma crença de tecnologia como um elemento neutro, capaz de instrumentalizar qualquer sociedade, apresentando aspectos necessariamente melhorativos, sobretudo se utilizada para mecanismos de controle (FEENBERG, 2003-2015).

A referida meta traz à tona o discurso salvacionista das TICs, conformando o que fora salientado por Barreto (2009) ao identificar exemplos discursivos e características construídas a partir do discurso da falta, ou seja, a valorização das "competências" desejáveis e ainda a supervalorização das TIC como: *i*) o cenário ideal para a implantação das mudanças desejáveis na formação de professores; *ii*) o centro de um discurso que evoca valores humanísticos, cercado por valores pedagógicos que extrapolam as possiblidades técnicas trazidas pela multimídia e; *iii*) a "urgência" da incorporação educacional de novas tecnologias como novos elementos para pensar a "informação" e as "comunicações".

Assim, entendemos que tais atravessamentos reforçam características compartilhadas pelos autores em uma proposta inicial, apresentada em um governo transitório e que, pode contribuir no sentido de estabelecer as manutenções e apagamentos, se pensada no bojo de um processo que inicia com tal documento.

4.3 – Documento 2: O CNE e o contexto de produção

O Conselho Nacional de Educação (CNE) é uma órgão independente, instituído pela Lei 9.131 de 1995 (no formato hoje existente) e tem por missão aprimorar e consolidar a educação nacional de qualidade, sendo composto hoje por duas Câmaras: a de Educação Básica (CEB) e a do Educação Superior (CES), cada uma com 12 membros,

com pelo menos 1 assento garantido (em cada) para os Secretários (o de Educação Fundamental para a CEB e o de Educação Superior para a CES), indicados pelo Ministro da Educação.

Os integrantes das duas câmaras, juntos, constituem o chamado Conselho Pleno, que é a instância deliberativa do CNE para assuntos que envolvam os dois níveis da Educação. Em algumas ocasiões é formada uma Comissão Bicameral, com indicações de parte dos integrantes de cada Câmara escolhidos pelo presidente do CNE e instituída por força de Portaria para apreciar determinada matéria. O parecer em questão foi formulado com essa composição.

A escolha dos integrantes para o mandato de 4 anos, no entanto, passa por um processo em que pelo menos metade dos conselheiros devem constar de lista tríplice de indicações realizadas por diversas associações43 nacionais de profissionais, atendendo necessariamente ao critério de apresentar conselheiros das cinco regiões geográficas do país e das diferentes modalidades de ensino, sendo escolhidos e indicados pelo Presidente da República, brasileiros que tenham prestado serviços relevantes à educação, à ciência e à cultura, portadores de conduta ilibada, sendo metade renovada a cada 2 anos, já que a indicação inicial foi para 2 anos. De acordo como próprio regimento interno do CNE, sua natureza e finalidades são:

> **Art. 1º** - O Conselho Nacional de Educação – CNE, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, terá atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional e, especificamente: I – subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação; II – manifestar-se sobre questões que abranjam mais de um nível ou modalidade de ensino; III – assessorar o Ministério da Educação no diagnóstico dos problemas e deliberar sobre medidas para aperfeiçoar os sistemas de ensino, especialmente no que diz respeito à integração dos seus diferentes níveis e modalidades; IV – emitir parecer sobre assuntos da área educacional, por iniciativa de seus conselheiros ou quando solicitado pelo Ministro de Estado da Educação; V – manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal; VI – analisar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional, no que diz respeito à integração entre os diferentes níveis e modalidades de ensino; VII – analisar as estatísticas da educação, anualmente, oferecendo subsídios ao Ministério da Educação; VIII – promover seminários sobre os grandes temas da educação brasileira; IX – elaborar o seu regimento, a ser aprovado pelo Ministro de Estado da Educação.

Sendo assim, o documento foi produzido diante do que regulamenta o inciso IV, que é a emissão de um parecer sobre documento enviado pelo MEC, contudo, embora o

43 As associações responsáveis pelas indicações de listas tríplices para o CNE em 2018, constam da Portaria nº103 do MEC, de 8 de fevereiro de 2018, publicada pelo Diário Oficial da União em 09 de fevereiro de 2018.

CNE seja órgão independente e esteja, ao menos em princípio, cumprindo sua finalidade, é importante destacar os elementos ligados ao contexto político que foram determinantes para essa configuração. Antes, porém, é necessário nos situarmos sobre o que se entende por política pública e como esse elemento pode ser compreendido mais ou menos articulado e orgânico quanto se queira, na medida em que se deseja ou não perceber as implicações das formas políticas nas quais as políticas públicas se configuram.

Conforme já destacado anteriormente, o contexto da retirada da presidenta Dilma em 2016, ano no qual haveriam as indicações para os conselheiros do CNE, que foram feitas antecipadamente pela presidenta, sendo posteriormente revogadas pelo então presidente Michel Temer, apesar de representarem indicações a partir das listas enviadas por 39 entidades, garantindo assim a participação da sociedade. A alegação principal foi de que as indicações foram realizadas "no apagar das luzes" do governo anterior.

Já em 2018, as novas indicações foram realizadas, onde foram mantidos 6 dos 12 nomes indicados em 2016 no governo anterior; contudo, as indicações também foram antecipadas em pelo menos 6 meses, justificadas pelo período eleitoral. Foi nesse contexto em que foi produzida a primeira versão do documento "Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica" no âmbito do Ministério da Educação (MEC) e encaminhado em dezembro de 2018 para apreciação pelo CNE.

Embora o governo eleito e iniciado em 2019 não possua nenhuma ingerência nas indicações de conselheiros do CNE, vale lembrar que o ano de tramitação desse documento foi conturbado, envolvendo a troca de equipes do MEC por aquelas formadas majoritariamente de economistas (o que acreditamos ter contribuído para a continuidade da proposta do governo) anúncios de contingenciamentos que geraram protestos de rua, a abertura das universidades às parcerias privadas por meio do Programa Future-se (SILVA e POSSAMAI, 2020; SILVA JÚNIOR e FARGONI, 2020), as polêmicas sobre o conteúdo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a nada discreta conduta e trocas de ministros da pasta44.

O fato é que, nessa altura, havia já em curso um processo identificado como hegemônico, sobretudo no estabelecimento da BNCC, realizados entre os anos de 2016 e 2018 (onde se destaca a PEC 241, que congelou o teto de investimentos em diversas áreas); mas iniciado desde o governo de Fernando Henrique Cardoso, apresentando como

44 Alguns episódios podem ser encontrados na reportagem "2019: um péssimo ano para a Educação no Brasil", de autoria de Adriano Lesme, de 12 de dezembro de 2019, do blog do Vestibular da UOL.

principal característica um direcionamento político influenciado sobretudo por organismos internacionais e instituições privadas com interesses mercadológicos (AGUIAR, 2019), desdobrando-se em ações pela busca de uma pretensa qualidade, baseadas sobretudo em extensos sistemas de avaliações e resvalando na responsabilização docente pelos resultados até então obtidos (FREITAS, 2016; RODRIGUES, PEREIRA, & MOHR, 2020 e 2021).

Para o estabelecimento do documento em questão foi composta uma Comissão Bicameral do CNE45, por indicação de seu presidente, e realizadas reuniões com grupos e associações dos diferentes segmentos da Educação46, o que torna ainda maior a complexidade do contexto de produção do documento e consequentemente a disputa discursiva em torno de alguns elementos.

Além de apresentarmos brevemente o contexto, queremos destacar ainda o gênero discursivo adotado para estruturação do documento em questão, o que faremos no próximo tópico.

4.3.1 - A descaracterização do parecer como gênero discursivo

Todo texto pertence a um gênero de discurso e esse, enquanto um tipo de categoria, varia em função do uso que dela se faz, correspondendo às necessidades da vida cotidiana, não sendo, porém, este o único critério para determiná-los.

Algumas tipologias podem ser utilizadas para classificação dessas categorias, sendo exemplos as tipologias comunicacionais (que abarcam funções de linguagem e funções sociais) e a dita tipologia de situações de comunicação, onde se situam os gêneros como "dispositivos de comunicação que só podem aparecer quando certas condições sócio-históricas estão presentes", sendo possível por exemplo "caracterizar uma sociedade pelos gêneros de discurso que ela torna possível e que a tornam possível" (MAINGUENEAU, 2001, p. 61).

Nessa perspectiva, importa ainda considerar que, para além de classificar um texto em relação ao seu gênero, há ainda uma categorização quanto ao *tipo* de discurso, enquanto categorias mais amplas, no interior das quais os gêneros se situam. Geralmente

45 Composição bicameral do CNE: Maria Helena Guimarães Castro (CEB/CNE) – Presidente, Mozart Neves Ramos (CEB/CNE) – Relator, Alessio Costa Lima (CEB/CNE), Antonio Carbonari Netto (CES/CNE), Aurina Oliveira Santana (CEB/CNE), Ivan Cláudio Pereira Siqueira (CEB/CNE), Luiz Roberto Liza Curi (CES/CNE), Marília Ancona Lopez (CES/CNE), Nilma Santos Fontanive (CEB/CNE) e Suely Melo de Castro Menezes (CEB/CNE).

46MEC, Consed, Undime, Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, segmentos do Ensino superior público e privado, entidades vinculadas à Educação como ANPED e ANFOPE, Organizações Científicas, como SBPC e ABC e setores da sociedade civil que advogam pela causa da Educação, tais como os Movimentos *Todos pela Educação* e *Profissão Docente.* Ao final do trabalho há uma lista de siglas.

são considerados os diferentes setores da sociedade: produção de mercadorias, administração, lazer, saúde, ensino, pesquisa científica, mídia, etc. – setores que correspondem a grandes tipos de discurso.

O gênero de discurso analisado, no caso, o Parecer, pertence ao tipo de discurso jurídico, contudo possui peculiaridades, uma vez que está submetido à esfera de atividade política (das políticas públicas educacionais, em particular as curriculares), estando subordinada a uma lógica de campo onde se confrontam diversos posicionamentos obtidos a partir de enunciadores que se relacionam buscando a construção e estabilização de identidades discursivas distintas, sendo tal lógica reforçada para além da autoria coletiva, com a participação de diversos atores no processo, conforme já citado.

Entretanto, os gêneros do discurso constituem, de alguma forma, "os átomos da atividade discursiva" (MAINGUENEAU, 2015, p. 66). Sendo assim, nos reportamos inicialmente ao gênero parecer, que se apresenta estável com relação aos seus parâmetros de produção, como pode ser descrito a seguir:

> O parecer...veicula uma opinião acerca de uma questão controversa. Geralmente, é escrito por um especialista, um consultor que fornece um ponto de vista técnico sobre algo (...) Como o objetivo comunicativo do profissional do direito ao escrever o parecer é expressar uma opinião acerca de uma questão controversa, a fim de auxiliar a tomada de decisões posteriores, o redator deve apresentar argumentos que a fundamentem (GALDINO e PEREIRA, 2012, p. 3 e 4).

Geralmente em um Parecer Jurídico o enunciado deve ser escrito de forma a apresentar não uma simples opinião, mas de demonstrar por que ela é válida, isto é, não basta apresentar uma proposta, mas confrontar as questões e polêmicas que as atravessem, estabelecendo assim uma argumentação clara sobre o encaminhamento e posicionamento dado, o que em alguns momentos não se deu no documento. Com relação à composição, deve possuir determinados elementos mínimos.

> O parecer jurídico, geralmente, é subdividido nas seguintes partes: a) cabeçalho; b) exposição do assunto ou relatório, c) fundamentação e d) conclusão. O conteúdo temático é organizado nesses tópicos de forma a cumprir o propósito comunicativo do gênero. Para além disso, a própria estruturação e finalidade acaba por marcar as sequências discursivas que o parecer apresenta (narrativas, descritivas e argumentativas) pois o autor faz uso da narração para apresentar a sinopse, ou o resumo geral do caso e logo após, recorre à sequência argumentativa para fundamentar a sua decisão (GALDINO e PEREIRA, 2012, p. 5).

Posto isso, o que ocorre no documento analisado é uma descaracterização em relação aos elementos básicos estruturais da composição do gênero discursivo, isto é, a sequência dos elementos é alterada, tendo em vista algumas questões que julgamos

relevantes: *i)* geralmente o parecer jurídico trata de uma matéria por vez, sendo específico e aprofundado, contendo necessariamente uma sessão de conclusão.

Essa sessão do documento foi suprimida, assim não são explicitadas de maneira objetiva as decisões assumidas, tornando o documento de difícil compreensão, por vezes contraditório ou mesmo limitado, oscilando entre as características de um parecer e de um relatório; *ii)* uma vez que foi encaminhada uma versão de documento inicial, escrita exclusivamente por um grupo, cuja maioria dos autores possuem trajetórias e vinculações às instituições privadas, sendo ou estando ligados a interesses de "reformadores empresariais"47 (FREITAS, 2012), não há necessariamente um assunto controverso, mas a simples exposição do que se entende como hegemônico, e o posicionamento do CNE se limita a expor elementos que julgue pertinente, sem apresentar necessariamente as controvérsias.

A dinâmica de produção se dá em um contexto em que tanto autoria quanto a capacidade técnica dos especialistas tornam-se embaçadas, uma vez que, não se sabe como exatamente as reuniões foram conduzidas, nem em que medida cada um dos atores possui de fato uma suposta capacidade técnica ou mesmo qual seria um critério para incluir ou não suas demandas/sugestões no documento. Considerando a dinâmica política já mencionada, para a indicação de conselheiros do CNE e do processo pouco transparente na condução de consultas e audiência públicas, nas quais instituições formativas e entidades representativas dos profissionais manifestaram-se unanimemente a favor da manutenção das DCN de 2015 (RODRIGUES, PEREIRA E MOHR, 2021).

Além disso, destaca-se a intensa participação de movimentos favoráveis à BNCC e mantidos por grupos empresariais com interesses diretos em relação à aprovação do mesmo, como o *Todos pela Educação* e o *Formação Docente*, este último cumprindo um importante papel ao contratar o Instituto Canoa para realizar uma pesquisa internacional sobre regulamentação de licenciaturas, que fora utilizada como fonte para o documento (item 3.2), apesar de o instituto possuir apenas dois anos de existência.

Sendo assim, não agregando pesquisas de contraponto para que ocorra de fato elementos contraditórios ou polêmicos, a estrutura do documento se aproxima da de um relatório, eventualmente com fundamentações em outros documentos oficiais, apropriados de maneira relativa, e em pesquisas científicas sem necessariamente serem

47 Refere-se à tradução do termo "*corporate reformers*", cunhado por Diane Ravitch (2011) para uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores que se alinham com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para "consertar" a educação americana do que as propostas dos educadores profissionais.

expostas as controvérsias específicas por temática, tornando-se a principal controvérsia acatar ou não o documento encaminhado, o que torna mais difícil a tarefa de identificar as fundamentações das decisões tomadas por parte do leitor.

4.3.2 –Referenciais superficiais para uma suposta valorização docente

Diante do volume de informações presentes no documento, destacamos trechos de algumas seções específicas, sobretudo aquelas relacionadas às políticas de formação e valorização docente, sobretudo as seções 1.3 e 2.

Apesar da organização do texto da seção 1.2 se dedicar a apresentar um breve histórico sobre as políticas de formação e valorização docente, relativo às 3 últimas décadas, destacamos um pequeno trecho do final de tal tópico, após citar todas as legislações específicas educacionais, reforça:

Nesse mesmo período vale destacar o esforço que este CNE realizou na elaboração e aprovação de Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, a partir da normatização das Diretrizes Gerais da Educação Básica e aquelas específicas direcionadas às etapas e modalidades deste nível de ensino.
Apesar disto, como se verá no item seguinte, os níveis de aprendizagem escolar não acompanharam todo esse esforço, mesmo com ampliação significativa de recursos para todas as etapas da Educação Básica, conforme se pode ver na Tabela 1. Por exemplo, em 2007, o investimento por aluno/ano na educação infantil era de R$ 3.208; em 2015, esse valor passou para R$ 6.443,00,212 praticamente o dobro daquele de 2007!

O trecho é seguido da seguinte tabela, que encerra o tópico.

Tabela 1. Estimativa do investimento público direto em Educação por estudante. Por nível de ensino – Brasil – 2007-2015 (Em R$ – valores atualizados para 2015 pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo – IPCA).

Ano	Educação Infantil	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Anos Finais do Ensino Fundamental	Ensino Médio
2007	3.208	3.724	3.931	2.851
2008	3.427	4.291	4.575	3.298
2009	3.432	4.841	5.054	3.477
2010	4.214	5.533	5.545	4.381
2011	4.987	5.727	5.742	5.429
2012	5.880	6.167	5.924	6.178
2013	6.400	6.500	6.429	6.531
2014	6.506	6.542	6.559	6.664
2015	6.443	6.287	6.271	6.637

Fonte: Inep/MEC – Tabela elaborada pela DEED/Inep.

1.3. Indicadores de aprendizagem e da formação de professores: o desafio do baixo valor social da carreira do magistério no Brasil

Figura 27– Ausência de conclusões nos tópicos de valorização docente.
Fonte: CNE, 2019.

O que destacamos na estrutura adotada é o uso do argumento econômico, baseado em dados estatísticos como suficientes para sustentar qualquer proposta de mudança ou alteração do *cenário atual*, tendo em vista a melhoria da *qualidade*, ainda que essa não

seja caracterizada (MACEDO, 2013), sem a especificação de como tais investimentos foram realizados e, em que medida a relação entre esse aumento de investimentos em cada nível de ensino e a elaboração de diretrizes impactam necessariamente no aumento dos níveis de aprendizagem almejados, por meio da formação docente.

Ressaltamos ainda, que embora a análise de documentos seja referente às 3 últimas décadas, o aumento do investimento se deu em um período específico de 2007 a 2015, em que não há especificação da destinação dessa verba para que se analise, por exemplo quais foram os investimentos feitos de fato na profissionalização docente, visto que os valores são globais.

Discursivamente, há uma ênfase com relação ao aumento dos valores, marcada pela utilização da exclamação ao final da última frase, e do uso de uma comparação em um exemplo, o que indica a intenção de vincular às propostas seguintes, o status de solução para as questões postas como metas. É possível identificar no item a ausência de ideias controversas e também de argumentação, além da falta de conclusão sobre o item, que é encerrado com uma tabela comparativa. O tópico a seguir (item 1.3) destaca por meio de tabelas, os resultados relativos aos índices obtidos em proficiências dos alunos do país. Em seguida, destaca:

Esses resultados nos levam a pensar em dois aspectos. O primeiro deles se refere a regulação da formação e do exercício profissional para o magistério, retratado pelo Artigo 13 da LDB, no qual expressa que os docentes deverão se incumbir de:
I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; ***III - zelar pela aprendizagem dos alunos****; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade;*
*Dentre esses itens chama a atenção o fato de o cuidado com a aprendizagem dos estudantes ser a principal incumbência do professor****, ou seja, a centralidade do tradicional processo de ensino e da aprendizagem não está mais na atividade meio, ou no simples repasse de informações, mas na atividade fim que compreende o zelo pela aprendizagem dos alunos, uma vez que a finalidade primordial das atividades de ensino está nos resultados de aprendizagem*** *(CNE, 2019, p. 7, grifo nosso).*

O trecho destacado traz à tona a mesma questão já mencionada anteriormente na análise do documento anterior, sobre o deslocamento de sentido sobre o *zelo pela aprendizagem* para a responsabilização docente. Em seguida, pelo menos duas características podem ser destacadas: a presença de implícito discursivo e a adoção de linguagem econômica.

Afirma-se que tradicionalmente a centralidade do processo de ensino aprendizagem até então era relacionada ao repasse de informações, passando a ser a finalidade das atividades de ensino, os resultados de aprendizagem. Algumas questões se colocam em função do marcador temporal que é ocultado no trecho, pois o mesmo alude a uma mudança sem especificar se essa suposta mudança se dá a partir da aprovação da LDB ou do estabelecimento da BNCC. Apesar de tal trecho considerar que se abandone o simples repasse de informações, ele o coloca como sendo substituído pelo zelo pela aprendizagem dos alunos, o que podemos estabelecer como marcado pela LDB. Entretanto, não há exatamente uma oposição entre tais elementos.

Discursivamente, há um deslocamento de sentido, implícito no trecho

(...) a centralidade do tradicional processo de ensino e da aprendizagem ***não está mais*** *na atividade meio, ou no simples repasse de informações (...) (CNE, 2019, p. 7, grifo nosso).*

A presença, do elemento semântico destacado, revela o pressuposto (DUCROT, 1987) de que, em algum momento da história da formação docente, a centralidade do processo de ensino e da aprendizagem esteve, realmente, relacionada ao repasse de informações.

Assim, há um deslocamento de sentido, do que seria um comportamento estrutural e histórico, reforçado por alguns modelos de formação, e práticas sociais da escola, família e outros (o simples repasse de informações); para uma atividade individual docente (o zelo pela aprendizagem do aluno), valendo-se de uma *finalidade primordial* fabricada como os *resultados da aprendizagem*. Novamente, há uma tentativa de induzir a compreensão de que, estes podem ser completamente avaliados, pelos instrumentos que destaca, considerando tal paralelismo como consenso, mediante o processo de modalização (BARRETO, 2009).

Em relação à escolha dos termos *atividade meio* e *atividade fim*, destaca-se a adoção de uma linguagem relacionada ao mundo produtivo, como se as aprendizagens pudessem ser equiparadas a produtos, caracterizando assim um processo de comodificação, em um viés da escola neoliberal (BARRETO, 2009; LAVAL, 2019).

O desenvolvimento do item relaciona a valorização do profissional de educação à formação docente e utiliza estudos do BID48 e da OCDE49, ambos divulgados em 2018, sobre a perda de prestígio da profissão na América Latina, e em particular no Brasil, onde

48"Profissão Professor na América Latina – Por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo?", Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (2018).

49 "Políticas Eficientes para Professores", Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) (2018).

apenas 5% dos jovens desejam ser professores. Em seguida, enfatiza uma ideia a partir de uma fala específica:

Segundo Bárbara Bruns50, do Centro de Desenvolvimento Global, sem avançar na atratividade pela carreira do magistério, na perspectiva de atrair jovens de melhor desempenho do ensino médio, fica mais difícil avançar, por sua vez, na direção de uma formação que leve a um ensino de melhor qualidade. Por outro lado, vale salientar que não existe necessariamente uma relação direta entre maiores salários e melhores resultados educacionais, mas o salário e um plano de carreira estruturante, que leve em conta a formação ao longo da vida e melhores desempenhos em sala de aula, são premissas relevantes para avançar na atratividade.

A escolha dos estudos utilizados, e também de uma fala representativa de um grupo específico, que possui interesses mercadológicos na educação, marca a posição de que "*não existe necessariamente uma relação direta entre maiores salários e melhores resultados educacionais"* é baseado sobretudo a partir de um trecho de reportagem realizada em 2014, pela revista Época, intitulada "*O Brasil não atrai talentos para a carreira de professor*" que ,de maneira objetiva, demonstra a pouca atratividade da carreira na área. Contudo, ressaltamos que o texto supracitado se baseia em uma mera opinião, durante uma reportagem, sem apresentar os estudos originários, onde as opiniões veiculadas se baseiam, o que identificamos como uma estratégia de apresentar trechos com recorte ideológico com o qual se alinham os autores.

Esse embasamento, teoricamente científico, é adotado como suficiente para fazer frente a outros trabalhos, que abordam as consequências da precarização do trabalho docente, como tem sido abordados por diversos autores como a precarização da própria saúde (SOUZA ET AL, 2018) inclusive e expressivamente mental, além dos processos de readaptações e as diversas problemáticas geradas em diferentes contextos como na educação no campo (VASCONCELOS SIADE E XIMENES-ROCHA, 2018), no ensino superior, incluindo a formação (MAUÉS e SOUZA, 2016) ou na Educação a Distância (VELOSO e MILL, 2018); além disso, há uma grave caracterização da carreira, ao associar os profissionais de Educação como coenunciadores, os quais são identificados como profissionais que não conseguiram "alcançar" outras carreiras, naturalmente ocupadas por alunos com melhores desempenhos.

Na continuidade, são relatados os avanços relacionados à meta 17 e 18 do PNE:

Meta 17 *-Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.*
Meta 18 *- Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o*

50 "O Brasil não atrai talentos para a carreira de professor", entrevista de Bárbara Bruns concedida à jornalista Camila Guimarães, Revista ÉPOCA (2014).

plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art.206 da Constituição Federal.

É destacada a evolução do rendimento entre os anos de 2009 e 2018, citando a Lei do Piso e sua evolução, e o FUNDEB, ressaltando que muitos municípios tem dificuldade de paga-lo e ignorando não o fato de que a meta provavelmente não seria cumprida no prazo (pois a diferença percentual citada na meta variou pouco, mantendo a precarização dos salários dos profissionais da educação com ensino superior).

O discurso se limita a relatar os avanços ocorridos, porém ressaltando aspectos limitantes em relação às políticas já assumidas, (não há informação oficial ou de estudos que apontem isso, apenas uma afirmação) intensificando assim, o aceno aos profissionais de educação, enquanto coenunciadores, já que a necessidade de avançar nas metas de valorização do profissional acaba por gerar um suposto "desequilíbrio" nas contas públicas, sobretudo nos municípios pequenos.

A estratégia discursiva, apesar de sustentada por uma opinião de uma reportagem, segue naturalizando a ideia de que, como não há relação entre maiores salários e melhores resultados, não haveria problemas, em não se atingir a meta. Em seguida, apresentam as tabelas comparativas, nas quais torna-se evidente que a variação, ocorrida entre os percentuais relativos aos salários (de 2014 a 2017), aumentou, comparativamente, também em função da queda dos rendimentos dos profissionais de outras áreas, e não apenas pelo aumento dos rendimentos dos profissionais de educação:

Tabela 8. Rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica e dos demais profissionais com nível superior com escolaridade equivalente.[a]

Descrição	2013	2014	2015	2016	2017
Profissionais do magistério	3.617,12	3.630,08	3.723,22	3.465,70	3.501,09
Demais profissionais	5.139,86	5.169,38	5.159,34	4.851,75	4.678,26
Diferença percentual	70,4%	70,2%	72,2%	71,4%	74,8%

[a]Fonte: Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018 do Inep/MEC.

Figura 28– Comparativo salarial.
Fonte: Extraído de: (CNE, 2019, p.10).

A seguir é abordada a Meta 18, sobre a criação dos Planos de Carreira e seus avanços no âmbito de Estados, DF e Municípios; com relação ao cumprimento da carga horária de planejamento, afirmam não possuírem dados completos sobre, e, em seguida, alertam para a necessidade de que os profissionais trabalhem em apenas uma escola, sem, no entanto, apontarem a necessidade da realização de tais levantamentos ou mesmo se

aprofundarem sobre propostas que viabilizem essa iniciativa.

O tópico é então encerrado com uma tabela que detalha os quantitativos de profissionais de educação e a distribuição, também em percentuais, em relação à atuação em uma, duas e três ou mais instituições por nível de ensino. Não há conclusão ou fechamento de ideias, caracterizando-se a seção apenas pela exposição do que se julgou necessário pelos autores, posicionamento naturalizado como consensual, mas ideologicamente identificável como alinhado aos interesses de grupos já citados.

4.3.3 – Diretrizes descaracterizadas, indicação de fontes e a desprofissionalização

A seção 3 do documento aborda os Referenciais docentes e diretrizes que regulamentam licenciaturas em 10 países, em 2 seções distintas. A primeira aborda os referenciais docentes, com ênfase nas fontes internacionais e a segunda, que abordam as diretrizes, na qual resolvemos nos deter, sobretudo por identificar que as conclusões obtidas e ressaltadas se referem apenas a uma pesquisa e que, ao ser aprovada junto da base, acaba por descaracterizar a noção de diretriz para cursos de graduação:

> Nas DCN de 2002 e 2015, quando da proposição de orientações nacionais para os cursos de formação de professores, houve a divulgação de diretrizes via parecer e resolução. De forma destoante, na BNC-formação houve a indicação de uma diretriz juntamente com uma base, contrariando o próprio referencial para DCN de cursos de graduação (Parecer CNE/CES nº 67/2003, 2003, p. 8), que orienta para uma "flexibilização na elaboração dos cursos de graduação, retirando-lhes as amarras da concentração, da inflexibilidade dos currículos mínimos profissionalizantes nacionais, que são substituídos por 'Diretrizes Curriculares Nacionais'" (RODRIGUES, PEREIRA, MOHR, 2021).

Como pode ser observado, o objetivo da criação de diretrizes é dar aos cursos flexibilidade para construir seus currículos, sendo divulgadas via parecer e resolução. A indicação dos gêneros (tanto textual quanto discursivamente) a que se destinavam a publicação das diretrizes até então, é importante, na medida em que, os gêneros constroem e são construídos por rotinas e, em particular, no caso do parecer, se destina a prestar esclarecimentos com relação a polêmicas ou dúvidas que possam surgir numa suposta aplicação de resolução, estabelecendo assim, um certo diálogo com as instituições na construção de suas propostas.

Além disso, o tópico se refere às diretrizes que regulamentam as licenciaturas em 10 países e traz a indicação da fonte em que se baseia:

Trata-se de uma pesquisa do Instituto Canoa, contratada pelo movimento Profissão Docente, que analisou as diretrizes nacionais de regulamentação das licenciaturas em 10 países, todos selecionados com base na qualidade dos seus sistemas de educação ou na evolução dos indicadores de desempenho de acordo com os resultados do PISA. São eles: Austrália, Canadá

(British Columbia), Chile, EUA (Califórnia), Finlândia, Inglaterra, Nova Zelândia, Peru, Portugal e Singapura. A pesquisa teve por objetivos os seguintes:
a) Verificar em que medida os países investigados possuem cursos semelhantes à complementação pedagógica no Brasil;
b) Verificar as principais características das políticas de formação docente, tais como: número de horas das licenciaturas, existência de base de conhecimento docente e de currículo específico para a formação inicial, especificações do componente clínico, critérios de ingresso na formação inicial, sistema de certificação, e avaliação externa dos cursos de licenciaturas.

Inicialmente, nos chamou a atenção é o fato de não encontrarmos a referida pesquisa, nem nas referências, nem por nota de rodapé. Além disso, e mais intrigante, foi o fato de, a pesquisa ter sido contratada, por um movimento favorável à Base (*Profissão Docente*) o que nos levou a pesquisar as principais características, tanto do movimento quanto do instituto (*Canoa*), visto que o mesmo realizou uma pesquisa relativamente ampla para basear políticas públicas.

Considerando que tal pesquisa foi considerada como única fonte do tópico, optamos por realizar alguns levantamentos, nessa ordem: *i)* acessar o site do instituto que possui relatórios das atividades desempenhadas, para analisar se a mesma constava do relatório de 2019, o que não se confirmou; *ii)*realizar contato por e-mail solicitando acesso à pesquisa, que até o momento não foi respondido[51]; *iii)* pesquisar vinculações, mantenedores e histórico do instituto, incluindo os princípios que norteiam as ações do mesmo e as autorias citadas para tal objetivo *iv)* a partir de uma das citações mais destacadas e seus autores, buscar os currículos lattes para conhecer seus alinhamentos teóricos na área da educação e também suas trajetórias.

Destacamos ainda a ausência de especificação quanto aos objetivos da pesquisa, tendo em vista que a mesma não define, por exemplo, o que é uma diretriz e, em que medida as legislações dos países analisados adotam legislações que possuam características passíveis de comparação e os critérios adotados para tal. Além disso, a pesquisa tem como primeiro objetivo a busca por *verificar cursos semelhantes à complementação pedagógica* no Brasil.

Assim, destacamos novamente a falta de especificação com relação ao que sejam cursos *semelhantes* e os critérios adotados para verificar quais países possuem ou não tais cursos e a conclusão de que nenhum dos países possui tais possibilidades formativas, o que esgota rapidamente o primeiro objetivo de pesquisa. Destarte, nos chamou a atenção

[51] A resposta veio somente no ano de 2023, com a indicação de link: https://www.profissaodocente.org.br/post/pesquisa-sobre-a-regulamentação-de-licenciaturas-no-exterior , que foi publicizada somente em novembro de 2022. Indicaremos o arquivo nos anexos.

o que se apresenta como um indício de tentativa de aligeiramento da formação e descaracterização da profissionalidade docente, ao considerar balizar licenciaturas, via diretrizes, com a possibilidade de alinhar as licenciaturas à complementação pedagógica (visto que é o primeiro objetivo da pesquisa) se utilizando apenas desse referencial.

O tópico traz algumas conclusões, dentre as quais as principais se relacionam com a existência de uma estrutura curricular docente das licenciaturas atrelada à base de conhecimentos docentes, o que no caso da proposta brasileira ocorre em paralelismo às competências discentes (RODRIGUES, PEREIRA e MOHR, 2021) e com a existência de agências reguladoras que teriam poder sobre a abertura e manutenção dos cursos de licenciatura, revelando cada vez mais a presença de uma lógica mercadológica liberal por trás de supostos indicadores de qualidade no ensino superior (FÁVERO, CONSALTER, TONIETO, 2020).

Vale destacar que, apesar do tópico expor as principais conclusões da pesquisa, os dados são apresentados de forma aleatória, com disparidades, porém sem um fechamento específico dos itens (como no caso dos estágios exigidos). Assim, o tópico se limita a citar conclusões, sem, contudo, relacioná-la com as problemáticas do contexto nacional, ou realizar um fechamento com propostas. Consideramos que, apesar disso, não podem ser consideradas aleatórias, ou sem motivação ideológica, visto que tal pesquisa, do instituto Canoa, foi encomendada pelo movimento *Profissão Docente*, cujas mantenedoras são basicamente as mesmas do *Movimento pela Base* (SOUZA, 2019; RODRIGUES, PEREIRA, MOHR, 2020 e 2021), como pode ser visto a seguir:



Figura 29– Mantenedores do movimento Profissão Docente
Fonte: profissaodocente.org.br

Já em relação ao instituto Canoa, tendo em vista que o documento como um todo, destaca, em diversos momentos, a importância da articulação entre teoria e prática, buscamos: os alinhamentos teóricos do mesmo, as formações e trajetórias dos pesquisadores, entendendo que a relação com a profissionalização pode nos indicar crenças e práticas sobre tal temática. E ainda, pesquisamos o histórico da instituição de pesquisa, a partir de seu site. Assim, ressaltamos que o instituto Canoa possui programas distintos, cada qual com seus mantenedores e apoiadores, como pode ser visto a seguir:



Figura 30 – Apoiadores e mantenedores do instituo Canoa.
Fonte: institutocanoa.org

Ressaltamos a breve experiência do instituto, visto que o mesmo foi fundado em 2017, "com o propósito de fomentar a formação inicial de professores de excelência no Brasil para o trabalho em escolas públicas" e trabalha em parceria com escolas, universidades e secretarias de educação sobre três pilares de atuação: *i)* produção e disseminação de conhecimento; *ii)* programas de formação e *iii)* políticas públicas; sendo seus principais programas: o PED (Programa de Especialização Docente) e o CO-LETIVO (Programa de Residência Pedagógica); sendo a pesquisa um elemento pouco valorizado na estrutura do instituto. Assim, consideramos bastante inadequada a incorporação da pesquisa como fonte, tendo em vista: a não publicidade da mesma e a condução realizada por uma instituição recente, sem histórico na realização de pesquisas educacionais, sobretudo no cenário nacional, o que, entretanto, justifica a noção de transferência de políticas (BALL, 2019).

Apesar de destacar em seu relatório que *"A profissão docente avança quando há diálogo entre a teoria e a prática"*, não é possível identificar a fundamentação teórica ou mesmo indicação de metodologias para realização de pesquisas adotadas, em seu relatório institucional de 2019, iniciado com uma citação que dá a tônica do documento do CNE:

*Tanto os dados de pesquisas rigorosas quanto as experiências pessoais nos contam que os professores são o fator mais relevante para a aprendizagem que ocorre nas salas de aula de todo o mundo... (*MOLINA, CARNAUBA, 2019)52.

Ressaltamos assim, uma atribuição de valor, contudo sem embasar tais afirmações, em pesquisas ou quaisquer outras fontes, visto que utiliza elementos associados a processos de modalização. Os implícitos discursivos presentes demonstram isso, pois, com uma asserção modalizada, com a indicação de fontes, como, os "*dados de pesquisas rigorosas* e *experiências pessoais"*.

52 Relatório Institucional, 2019, p. 3. Disponível em: https://institutocanoa.org/.

Geralmente é um recurso no qual os autores eximem-se da responsabilidade, atribuindo as afirmações a *alguns* ou *muitos*, bem como o uso *de experiências pessoais*, tendo em vista que as experiências pessoais são muito diversas e não são citadas fontes de grupos sociais ou coletivos profissionais estudados, entrevistados, ou mesmo a metodologia adotada na pesquisa. A utilização de tal recurso é uma postura de, ao desejar dizer algo, fazer com que o outro diga, sendo assim identificados como implícito (DUCROT, 1987).

Por outro lado, outro tipo de modalização se dá com relação à construção dos discursos, dos documentos públicos educacionais, que ao se constituírem como discurso híbridos, incorporando até mesmo elementos contraditórios, apresentam propostas, supostamente não passíveis de dúvidas, como um consenso inegável (BARRETO, 2009).

O trecho acima, que inicia a apresentação do instituto tem como autores dois dos cofundadores (diretora executiva e o diretor pedagógico), ambos com trajetórias formativas ligadas às áreas diferentes da educação (relações internacionais e economia), sem relações com a área de pesquisa, e atuação educacional nacional, podendo ser identificados como representantes dos *reformadores educacionais* (FREITAS, 2014). Assim, personalizam em suas próprias trajetórias a desprofissionalização educacional proposta pelos documentos, não possuindo formações iniciais nem experiências enquanto profissionais da área da educacional alinhados a um novo senso pedagógico baseados em princípios de demanda, competividade, competência, produtividade e capitalização (FÁVERO e TREVISOL, 2020).

Após a publicação de tal documento, no final de setembro de 2019, seguiu-se a aprovação da resolução que estabeleceu as Diretrizes para Formação inicial de professores para a Educação Básica e a BNC-Formação, que será comentada brevemente no tópico a seguir.

4.4 – Documento 4: A Resolução Nº 2/2019 e a fragmentação da docência

O documento 4 se caracteriza por ser uma resolução que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional para Formação Inicial de professores da Educação Básica, originada do parecer anterior. Enquanto um gênero discursivo que pretende regulamentar, a partir da síntese dos assuntos desdobrados, em documentos em instâncias enunciativas anteriores, *a priori*, para discussão e apresentação de argumentações ou polêmicas e ainda consultas e audiências públicas.

Assim, a resolução tende a possuir menor extensão em relação aos documentos

que o precedem, trazendo apenas os elementos essenciais para a regulamentação dos assuntos desejados, de forma que a análise será breve, tendo em vista as análises dos documentos 1, 2 e 3, e ainda, os processos de ocultação e silenciamento das entidades vinculadas à formação e ao trabalho docente em suas manifestações junto ao CNE (TAFFAREL, 2019, RODRIGUES, PEREIRA E MOHR, 2021).

O principal marco desta resolução é a fragmentação imposta pelo ato em si, de regulamentar somente a formação inicial, tendo em vista a construção histórica e pautada em pesquisas sobre a desejável integração, no processo de profissionalização docente, entre universidade e escola, aprendiz e docente (SHULMAN, 1987/2014; TARDIF, 2014), inclusive, consagradas por meio de iniciativas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)53, que se destaca no âmbito da Educação pública.

Assim, o ato de publicação da resolução, por si só, engendra uma série de consequências tanto políticas quanto nas práticas formativas, que reverberaram discursivamente nas comunidades formativas, nos diferentes níveis, como já exemplificado por meio do Manifesto (documento 7), suas especificidades discursivas e na continuidade do processo de regulamentação de novos documentos, centrados exclusivamente na formação continuada.

Como já destacado, tanto no documento 1(proposta) quanto no 2 (parecer), há um grande número de referências produzidas por institutos multilaterais, o que se assemelha com os encaminhamentos da BNCC (MACEDO, 2019; SOUZA, 2019). Além disso, identificou-se que, embora na própria resolução tais menções não se mantenham, os argumentos construídos e até mesmo os conteúdos das instâncias anteriores se mantem (RODRIGUES, PEREIRA E MOHR, 2021), sendo assim, é importante observa a natureza dos trabalhos considerados pelas autoras.

Quadro 9 – Tipos de documentos utilizados nas referências.

Tipo de documento	Proposta	BNC-F
Legislação/normas nacionais	16	10
Documentos de autoria de fundações e órgãos multilaterais	7	6

53 O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira (Retirado de:https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid).

Artigo em periódicos estrangeiros	6	2
Artigo em periódicos brasileiros	5	1
Livros acadêmicos brasileiros	3	1
Livros acadêmicos estrangeiros	2	1
Livros de divulgação	2	0
Pesquisa em andamento/relatórios de pesquisa	1	1
Australian Council for Educational Research	2	0
Natureza não identificada	1	0
Total	45	13

Fonte: Baseado em: Rodrigues, Pereira e Mohr (2021).

Ressalta-se ainda, a referência aos Australian Professional Standards for Teachers (AITSL) na proposta inicial, que, embora nos documentos posteriores, não sejam mais mencionados, a contribuição originada dos mesmos se manteve, ao estabelecer que a formação de professores seja estruturada a partir das competências profissionais específicas de "Conhecimento profissional", "Prática profissional" e "Engajamento profissional". As quais são traduções a *grosso modo* dos standards australianos, inseridos como anexo, sem nenhuma argumentação ou justificativa, já no documento 1, e mantidas até a resolução, na qual é possível identificar a intensa relação entre os mesmos e as competências específicas (RODRIGUES, PEREIRA, MOHR, 2021).

Outra percepção importante, é a pequena contribuição dos referenciais brasileiros, sobretudo, se comparados com Documentos de autoria de fundações e órgãos multilaterais, que possuem a maior quantidade de referências, após as legislações da área, e nos indica a defesa de interesses de tais grupos (sobretudo de instituições parceiras e mantenedoras), por parte dos autores, em detrimento do conhecimento construído, nas pesquisas nacionais.

Outros dois pontos que julgamos pertinente destacar é o contraste entre movimentos discursivos realizados, como no caso das políticas de valorização docente, como temática que, embora tenha sido mencionada nos dois documentos anteriores, conforme discutido no item 4.3.3, é apagada da resolução.

Em contrapartida, a temática da avaliação, que embora tenha sido mencionada brevemente no documento 1, foi apagada temporariamente no documento 2 e ressurge na resolução, estabelecendo prazos e entidades responsáveis por estabelecer alterações em consonância com o documento, tanto do instrumento de avaliação *in loco,* das licenciaturas, quanto do Exame Nacional, para os estudantes das licenciaturas (ENADE).

Sobre o qual, cabe destacar o caráter equivocado de avaliação da formação, adotando critérios não discutidos com as instituições formativas e que se baseiam sobretudo nos conhecimentos estabelecidos na BNCC, devendo os novos instrumentos para avaliação serem desenvolvidos no prazo de 2 anos, a partir da data de publicação.

Tal inclusão, sem discussão na instância anterior, não acontece ao acaso, mas, em nossa análise, se articula com a condução antidemocrática do processo de aprovação de todos os documentos relativos à BNC-Formação (TAFFAREL, 2019; RODRIGUES, PEREIRA, MOHR, 2020 e 2021).

Além disso, destacamos ainda, os aspectos de alinhamento da noção de avaliação, aos processos generalizantes e baseados em comparações reducionistas, subordinadas às avaliações de larga escala, em uma dinâmica mercadológica (MACEDO, 2019), cristalizando um novo senso comum pedagógico, claramente relacionado ao viés neoliberal e seus princípios de demanda, quantificação, produtividade e competitividade aos quais a noção de competência serve tão bem (FÁVERO e TREVISOL, 2020; LAVAL, 2019).

Destarte, tal política de profissionalização, ao não dialogar com as entidades formativas e representativas de classe, podem incorrer em processos excessivamente ortodoxos e tecnicista, baseados em modelos advindos de outras profissões, ignorando a importância da integração universidade-escola e que que o ensino deve possuir uma responsabilidade partilhada (SHULMAN, 1987/2014) distanciando-se do ensino como atividade humana (CONTRERAS, 2012).

4.4.1 – A dimensão do Engajamento Profissional enquanto instrumento de responsabilização docente na formação inicial

A seguir destacaremos alguns quadros da dimensão de “engajamento profissional”, tendo em vista explicitar a relação estabelecida entre habilidades e competências específicas e ainda, como, em alguns casos, as habilidades se desdobram em responsabilizar o licenciando por desenvolver novas competências, como se verá a seguir.

A identificado sobretudo na competência chamada, em particular em algumas competências específicas e suas habilidades associadas, como pode ser visto a seguir:

3. DIMENSÃO DO ENGAJAMENTO PROFISSIONAL	
Competências Específicas	Habilidades
3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional	3.1.1 Construir um planejamento profissional utilizando diferentes recursos, baseado em autoavaliação, no qual se possa identificar os potenciais, os interesses, as necessidades, as estratégias, as metas para alcançar seus próprios objetivos e atingir sua realização como profissional da educação.
	3.1.2 Engajar-se em práticas e processos de desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e intrapessoais necessárias para se autodesenvolver e propor efetivamente o desenvolvimento de competências e educação integral dos estudantes.
	3.1.3 Assumir a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento e pelo aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas, bem como desenvolver outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais ou com uso de recursos digitais.
	3.1.4 Engajar-se em estudos e pesquisas de problemas da educação escolar, em todas as suas etapas e modalidades, e na busca de soluções que contribuam para melhorar a qualidade das aprendizagens dos estudantes, atendendo às necessidades de seu desenvolvimento integral.

Figura 31 - Competências e Habilidades – Engajamento profissional
Fonte: Extraído de Resolução nº2/2019

O que inicialmente nos chamou atenção na competência específica no quadro acima foi a quantidade de palavras que identificamos como pertencentes a um domínio corporativo e, em alguns casos, pertencentes ao domínio não formal, mais facilmente identificável com o avanço das novas carreiras relacionada às redes sociais e mídias, bem como o aumento de cursos vendidos como *formações* relacionadas ao chamado desenvolvimento pessoal ou *autodesenvolvimento*. As palavras "engajar-se" e "comprometer-se", bem como a expressão "assumir a responsabilidade" nos dão a impressão de que seria possível um indivíduo escolher ser docente em nossos país sem tais prerrogativas, o que julgamos incoerente, diante da grave ausência de políticas de valorização da carreira, com a qual comunga o próprio documento em análise.

Em relação aos termos *desenvolvimento*, *autodesenvolver* e *autodesenvolvimento*, os mesmos se apresentam, geralmente, em processos de educação corporativa, inclusive com as noções de *coaching*, que entendemos como alinhado ao objetivo de ênfase nos processos individuais, relacionados com uma pedagogia *do self-making*, a operar sob uma matriz comum, na qual o *coaching* educacional, se mostra como uma perspectiva na qual, o sujeito educando é tomado, como um empreendedor de si mesmo (DE AGUIAR, 2021).

Observamos a alta frequência de tais termos em um processo retórico, no qual o sentido de autodesenvolvimento é utilizado ao extremo, numa lógica de responsabilização individual de processos que muitas vezes são coletivos, como pode ser evidenciado:

*3.1.2 – Engajar-se em práticas e processos de **desenvolvimento** de competência pessoais, interpessoais e intrapessoais necessárias para se **autodesenvolver** e propor efetivamente o **desenvolvimento** de competências e educação integral dos estudantes (CNE, 2020, p.14, grifo nosso).*

Em síntese, o que tal competência específica pressupõe é que o licenciando deve possuir determinadas competências individuais para que então realize seu

autodesenvolvimento e assim possa propor efetivamente o desenvolvimento de competências e educação integral dos estudantes, ignorando que o desenvolvimento é um processo constante, que a formação docente é um processo coletivo, e a docência, uma atividade interativa (TARDIF, 2014), dessa forma, alguns pontos merecem destaque.

Consideramos que a formação docente é um processo coletivo, pois o licenciando aprende com as próprias vivências, a partir das histórias de vida, dos professores com os quais teve e tem contato, e as experiências e imagens do seja um bom professor ou não. Além disso, aprende ao interagir: nas trocas com os colegas, nas atividades práticas, geralmente realizadas com um professor mais experiente, e ainda, com os próprios alunos. Sendo assim, não há um professor que alcançou um ideal de autodesenvolvimento pré-definido, mas um constante processo de ressignificação e de troca, nos quais o professor adquire experiência e desenvolve sua autonomia profissional (TARDIF, 2014; CONTRERAS, 2012).

Ainda que existisse um ideal de professor *desenvolvido*, apesar dos documentos anteriores(documentos 1 e 2) insistirem na afirmação de que a qualidade do professor é o fator de maior impacto na aprendizagem dos alunos, as pesquisas mencionadas não foram consistentes ou mesmo publicizadas, e tal afirmação baseou-se em modulações discursivas do tipo *"muitas pesquisas"* ou *"um número considerável de autores"* (conforme itens 3.2.3 e 4.3.4) sem apresentarem base teórica, dados ou mesmo metodologias.

Tais inconsistências são suficientes para que possamos desconsiderar que, de fato, apenas o professor, possa ser capaz ou responsabilizado, em propor efetivamente aprendizagens; muito menos, garantir a educação integral, que se configura como um processo sociocultural e amplo, dependendo inclusive de acesso às garantias mínimas constitucionais, cada vez mais dificultadas em nosso país, pela enorme desigualdade social, ausência de políticas públicas e investimentos cada vez mais escassos (MACEDO, 2015).

Embora as competências objetivem, teoricamente, estabelecer habilidades, que devem ser alcançadas na formação inicial, pelos licenciandos, é nítida a transferência de responsabilidade para o indivíduo em formação. Contudo, sem fornecer-lhe instrumentos, critérios ou estrutura mínimas, sobretudo considerando-se a total ausência de elementos relacionados à carreira docente ou mesmo valorização profissional docente, como pode ser visto nos trechos a seguir:

"3.1.1 – Construir um planejamento profissional utilizando diferentes recursos, baseado em

autoavaliação..."
"3.1.3 – Assumir a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento e pelo aprimoramento da sua prática..."

Ora, em nossa análise, nos deparamos com um contrassenso esperar que, o indivíduo, ainda em formação, assuma a responsabilidade por seu próprio desenvolvimento, e que tal expectativa seja posta como substituição de uma sólida formação por parte da instituição formativa.

Sobretudo, considerando que o mesmo está em processo de se tornar um profissional, assim, realizar um planejamento envolveria elementos para além de uma autoavaliação, como elementos de sua história de vida, realidade social e o próprio contexto institucional; como o modelo de curso, o projeto pedagógico, a natureza da instituição. Elementos esses, que exercem influência sobre o processo formativo (LANGHI, NARDI, 2011; TARDIF, 2014).

É fácil perceber a incompatibilidade entre, a etapa de formação do licenciando e, esperar que o mesmo assuma a responsabilidade por aprimorar sua prática docente, por tratar-se, de uma das fontes de conhecimento dos professores, menos estudadas e codificadas. Sobre a qual, destaca-se a importância de pesquisas sobre a sabedoria da prática e a participação de aprendizes e professores experientes (SHULMAN, 1987/2014), o que deverá apresentar limitações, diante do novo panorama que a própria resolução instaura com a fragmentação da docência.

Assim, identificamos que, apesar da noção de "Aprendizagem ao longo da vida" (*Long Life Learning*) aparecer apenas nos documentos relacionada à formação continuada, é notório o princípio de desregulação e desresponsabilização do Estado frente às responsabilidades formativas (LAVAL, 2019). Contribuindo assim para submeter à docência à uma base pedagógica do *self-making,* na qual o sujeito educando é tomado como um empreendedor de si mesmo, ainda que diante das diversas interpretações do que seja efetivamente a noção de autonomia, esperada por parte de seus alunos (DE AGUIAR, 2021) e também de si mesmos.

Finalmente, ressaltamos a estreita relação do que é estabelecido enquanto competências e habilidades profissionais e as competências e habilidades a serem alcançadas pelos alunos, conferindo aos processos formativos específicos, uma submissão reducionista e desprofissionalizante da formação docente, em uma tentativa de homologia, inclusive condicionando metade da carga horária formativa (1.600 das 3.200 horas) dos cursos aos elementos constitutivos da BNCC, que deverão ser revisadas de

tempos em tempos, colocando assim, a formação docente submetida às vontades e influências de quaisquer governo e desvinculadas das contribuições das entidades profissionais e representativas (RODRIGUES, PEREIRA, MOHR, 2021).

4.5 – A formação continuada e as redes de governança: os documentos 5 e 6.

Os documentos 5 (parecer) e 6 (resolução) foram formulados e aprovados ao longo de 2020 e seguiram o mesmo padrão, de condução antidemocrática por parte das instâncias governamentais, sobretudo se considerarmos o período de grave crise sanitária, econômica e educacional, em virtude da pandemia da covid-19, e a ausência de diálogo e referenciais ligados às entidades representativas de formação e trabalho, como já revelado no documento7.

Apesar de possuir referências em quantidade reduzida em relação aos documentos anteriores, o padrão de utilizar prioritariamente estudos desenvolvidos por agências e instituições multilaterais se manteve, bem como a ausência de diálogo com as entidades e representativas, tanto das instituições formadoras e de pesquisa quanto das profissionais (RODRIGUES, PEREIRA, MOHR, 2021).

Logo, o destaque foi dado ao documento dos "Referenciais Profissionais Docentes para a Formação Continuada", um trabalho desenvolvido por Consed, Undime e MEC, sob a coordenação da Fundação Carlos Chagas (FCC) e financiado54 pelo *Movimento Profissão Docente* (Todos pela Educação).

A decisão de analisar tais documentos em conjunto, se dá em função de pelo menos dois fatores. Primeiramente, porque os conjuntos de proposições assumidas são muito similares nos documentos, assumindo quase o mesmo texto, porém com maior desenvolvimento e destaque de alguns itens no documento 5, onde há, no último tópico, menção de alguns itens ocultados no sumário do documento 6.

Além disso, há a exposição de introdução e relatório inicial da situação a ser encaminhada no parecer, o que, no geral, se justificam pelos próprios gêneros discursivos dos documentos e seus elementos constitutivos. Em segundo lugar, destacamos o curto período decorrido, entre as publicações dos documentos: o parecer, (julho de 2020) e a resolução (outubro de 2020); além do fato de que, à época da aprovação do Parecer, foi aprovado conjuntamente, o projeto de resolução que deu origem ao documento final, sem

54 O documento já citado no item 4, está disponível também no site da FCC, na qual há a informação de *financiamento*, geralmente ocultada por outros sites. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/fcc-pesquisa/referenciais-profissionais-docentes-para-formacao-continuada/.

nenhuma alteração, cujos itens do sumário e quantidade de laudas pode ser visto a seguir, para simples comparação:

Parecer CNE/CP nº 14/2020			Resolução CNE/CP nº 1/2021		
Capítulo	Título	Pags	Capítulo	Título	Pags
1	I – Relatório: 1. Introdução e Contextualização 1.1 Ordenamento Legal e Normativo das Políticas de Formação Continuada e Valorização do Professor	4	1	Do objeto.	4
2	2. Aprendizado ao Longo da Vida e Fatores Críticos de Sucesso: 2.1 Foco no Conhecimento Pedagógico do Conteúdo 2.2 Uso de Metodologias Ativas de Aprendizagem; 2.3 Trabalho Colaborativo entre Pares; 2.4 Duração Prolongada da Formação; 2.5 Coerência Sistêmica.	3 e ½	2	Da política de formação continuada de professores.	4
3	3. Tipos e Características dos Cursos de Formação Continuada	2	3	Dos cursos e programas para formação continuada.	3
4	4. Formação Continuada de Professores da Educação Básica no Brasil: 4.1 Princípios Norteadores para a Política de Formação e Atuação Docente, com Base na Legislação Aplicável; 4.2 Fundamentos Pedagógicos; 4.3. Competências Gerais Docentes; 4.4 Competências Específicas e Habilidades Docentes: 1. Conhecimento profissional; 2. Prática profissional: 2. a) Pedagógica;2, b) Institucional; 3. Engajamento profissional.	10 e ½	4	Da formação ao longo da vida.	11

Figura 32– Similaridade entre os documentos
Fonte: elaboração da autora com base em: Parecer nº 14/2020 e Resolução nº1/2021.

Dessa forma, tendo em vista as similares entre os documentos e também o processo de fragmentação ocorrido, consideramos que as análises a seguir se baseiam nas transformações processuais, pois considera importantes as estratégias utilizadas para referenciar, mencionar (ou não) fontes e as contribuições teórico-metodológicas, seja para propor elementos ou mesmo para apagar possíveis contradições.

Tendo em vista o levantamento realizado para o Instituto Canoa e o movimento Profissão Docente, e ainda, possuindo referenciais55, que explicitaram as parcerias e mantenedores dos mesmos, realizamos consultas às páginas das instituições envolvidas no processo de construção do documento base para a formação continuada e observamos algumas tendências. O site do Undime indica as parcerias que realiza, como a seguir:



Figura 33 – Parceria institucional Undime.
Fonte: https://undime.org.br/

55 As contribuições são relativas ao processo de aprovação da BNCC (SOUZA, 2019) e à publicação da primeira versão da BNC-Formação (RODRIGUES, PEREIRA e MOHR, 2020).

Já em relação ao Consed, não há menção relacionada ao tipo de relação, sendo mencionados apenas como parceiros:



Figura 34 – Parceiros do Consed
Fonte: https://www.consed.org.br/parceiros

Em ambos os casos, observamos uma sutil ampliação em relação à quantidade de parceiros institucionais em relação ao que foi observado à época da publicação do primeiro documento da BNC- Formação (RODRIGUES, PEREIRA e MOHR, 2020).

Já em relação ao *Movimento Todos pela educação*, observamos um aumento de mantenedores, ligados aos mais distintos segmentos, além de uma acentuada ênfase na organização do próprio *site*, relacionada às temáticas de governança, como a disposição dos mantenedores e apoiadores em um menu específico do *site*, chamado *Transparência.*

Entendemos que tais características se relacionam com uma tendência mundial, acentuada no processo de aprovação da BNCC, de ampliação de fundações e institutos multilaterais (instituições filantrópicas e empresas privadas) envolvidos no diálogo para estabelecimento de políticas educacionais (BALL, 2020).

Tal tendência se coaduna com a noção de governança em rede, na qual há oscilação do poder exercido pelo Estado com tendências de um modelo que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo, econômico, característico da escola neoliberal (LAVAL, 2019), já estabelecida no país, a partir do apoio tanto à Undime quanto ao Consed e, também atuando conjuntamente com outros movimentos como já salientado, que realizam pesquisas e atividades direcionadas aos novos mercados surgidos, após a aprovação da BNCC, como o *Movimento pela Base* e o próprio movimento *Todos pela Educação*. Assim, destacamos a seguir os mantenedores e apoiadores deste último:

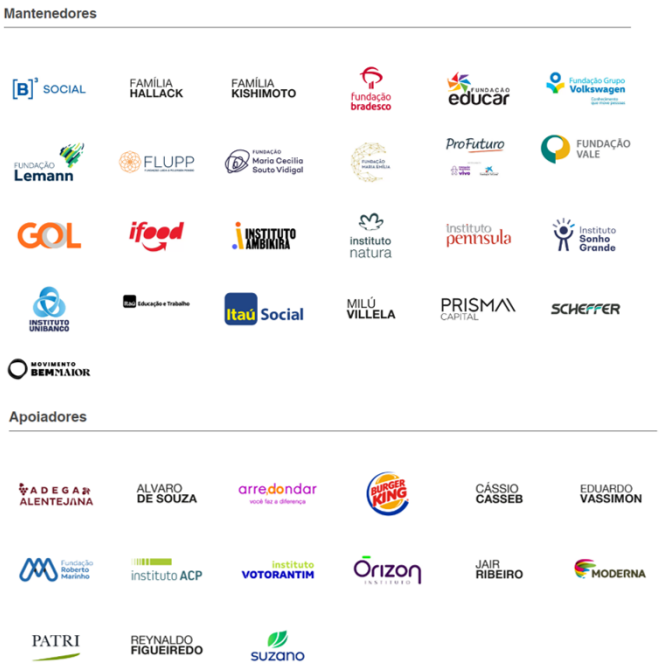


Figura 35 - Mantenedores e apoiadores do Movimento Todos pela Educação.
Fonte: https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/transparencia/

Considerando que há, de fato, a criação de redes de influência no cenário nacional, que facilite as chamadas transferências de políticas, nos dispusemos a observar, quais eram os mantenedores/parceiros comuns a todos os institutos/ movimentos e identificamos no cenário nacional, o exemplo da Fundação Lemann[56], que a partir da filantropia colaborativa, participou e participa ativamente como mantenedora e apoiadora de institutos (como o Instituto Canoa) e Movimentos (como o *Profissão Docente* e o *Todos pela Educação*) que realizaram pesquisas com grande participação nos documentos da BNC-Formação, e que possui o que chama de "Nosso ecossistema de impacto" com um grande número de parcerias e co-investidores internacionais como *Google.org*, *The LEGO Foundation* e a *Columbia University*, dentre outros.

Observa-se ainda, a adesão de algumas instituições públicas em parcerias com os institutos e movimentos destacados, uma vez que os editais de fomento, atualmente lançados no âmbito federal, condicionam a participação das mesmas, à submissão à pedagogia das competências, estabelecidas na BNCC e BNC-Formação, o que tem gerado repúdio por parte de algumas instituições ((RODRIGUES, PEREIRA e MOHR, 2020).

[56] A quantidade de instituições e entidades ligadas à fundação é tão extensa, que não foi possível retirar tal informação do site da instituição, contudo, podem ser conferidas em: https://fundacaolemann.org.br/parceiros).

4.5.1 – Fim da visão sistêmica e o deslocamento de "aprendizado" para "formação" ao longo da vida.

Destacamos novamente, o apagamento ocorrido em relação aos elementos das políticas de valorização docente, que ocorre na passagem do parecer para a resolução, contudo, os apagamentos em relação à formação continuada se iniciam, já em relação ao primeiro documento, no que fora definido como *Visão Sistêmica da Formação*, antes mesmo das contribuições específicas de cada etapa da formação, que será retomado, a partir do trecho a seguir:

Entendendo que só é possível pensar na formação de professores no Brasil se for de forma sistêmica e que abranja não só os interlocutores ligados à formação e atuação dos docentes, mas todas as políticas de formação, a proposição desta visão sistêmica está ilustrada a seguir (MEC, 2018, p.29).

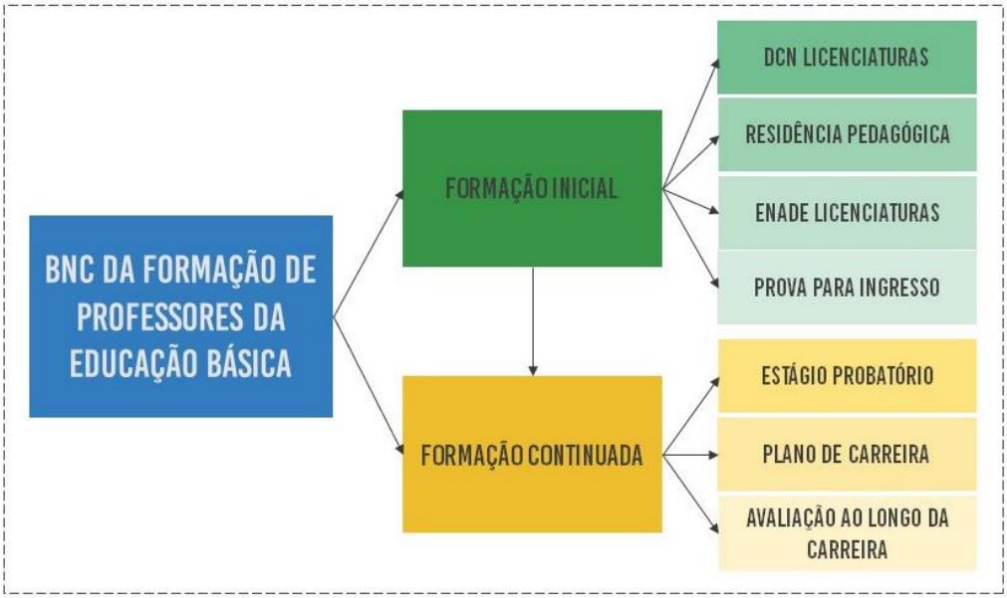


Figura 36 – BNC- Formação: Visão Sistêmica
Fonte: Retirado de MEC, 2018.

Apesar da proposta basear-se consideravelmente em instrumentos de avaliação e acreditação (alguns já consolidados), não havia uma indicação clara sobre a desrticulação proposta e havia a previsão de que o elemento relativo aos planos de carreira fossem contemplados, até em função das metas do PNE. Avançando em relação ao item específico da Formação Continuada no documento1, tem-se ainda, a explicitação das motivações e objetivos para a proposta:

Nessa visão sistêmica, reconhece-se que a formação não responde sozinha pelos resultados, mas ***justifica-se considerá-la na sua especificidade como política nacional****... O fortalecimento da linha de ação, visando à formação continuada inside diretamente nas secretarias Estaduais, Distritais e Municipais e inclui: i****) fortalece-la no âmbito das secretarias municipais, para que os profissionais estejam na linha decisória das políticas educacionais****; ii) prover assistência*

técnica e financeira para programas de desenvolvimento de técnicos e educadores (MEC, 2018, p. 36-37).

O parecer (documento 2) se posiciona inicialmente definindo a competência dos entes federados em ofertar tal formação, ressaltando:

Analogamente, apresenta-se orientações para que as Instituições de Ensino Superior deem suporte também no desenvolvimento profissional dos professores, ofertando especializações lato sensu, mestrados profissionais, ou programas mais curtos voltados para uma formação que efetivamente contribuam para o aprendizado do professor ao longo da vida (CNE, 2019, p.32).

Contudo, em seguida, no tópico 6.1, há a introdução da noção de aprendizado ao longo da vida, onde é ressaltado que, apesar da responsabilidade dos entes federados, haveria a necessidade de o professor investir em seu próprio desenvolvimento, como grifado no trecho a seguir:

Independente da abordagem metodológica, o que é consenso em vários países com melhor desempenho educacional dos estudantes é que ***o professor precisa continuar investindo (e tendo oportunidades de investir) em seu desenvolvimento profissional, o que é conhecido como aprendizado ao longo da vida.*** *(CNE, 2019, p. 33 e 34).*

Tal definição *de aprendizado ao longo da vida*, ocorre de maneira totalmente desvinculada do contexto produtivo, reproduzindo uma noção que ignora possíveis riscos, de se reduzir a formação continuada ao aprendizado ao alongo da vida. O que pode, inclusive, se tornar um processo de luta por sobrevivência, na qual o profissional tem de lidar com a imposição de ser responsável diante de seu "dever de aprender"; reflexo de uma pressão pela necessidade de se manter atualizado no mercado, podendo representar ainda uma estratégia desreguladora (LAVAL, 2019).

Apesar do que é estabelecido no documento 1, sobre uma proposta inicial de política nacional, acolhida na sua especificidade, tenha como objetivo *propor maior participação dos docentes na linha decisória das políticas,* tal iniciativa e objetivo não se mantiveram como objetivo nos outros documentos, já nos aspectos propostos para nortear as ações, destacaram-se no início, dois tópicos: um deles sobre a inserção do *aprendizado ao longo da vida* e outro sobre as contribuições da literatura baseada em evidências.

Contudo, o que ocorre é exatamente a redução da formação continuada a um grupo de contribuições que devem ser priorizadas, pensadas enquanto possibilidades dentro do que se denomina "*formação ao longo da vida*", o que nos indica uma tentativa de adaptação da noção de "aprendizado ao longo da vida (*long life learning*)" deslocando o sentido de aprendizado para formação, o que se coaduna com as noções de substituição

das instituições formativas e de construção do conhecimento pelas instituições de trabalho e o processo de dissociação entre diploma *versus* emprego, tornando esse vínculo cada vez mais frouxo no contexto liberal (LAVAL, 2019).

Tal movimento tornando a profissionalidade docente um conceito embaçado no qual cabem as mais variadas *competências produzidas*, o que entendemos que pode contribuir para a perda da autonomia docente (CONTRERAS, 2012; TARDIF, 2014) e o esvaziamento teórico, o que entendemos que se deu ao longo do processo de formulação da própria BNC-Formação.

Assim, tal relação nos motivou a desenvolver o item a seguir, considerando um dos itens incluídos nos documentos 5 e 6, como possibilidades para a *"Formação ao longo da vida"*: 1) foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; 2) uso de metodologias ativas de aprendizagem; 3) trabalho colaborativo entre pares; 4) duração prolongada da formação; 5) coerência sistêmica. A escolha do item 1 (foco no conhecimento pedagógico do conteúdo) foi motivada pela presença do mesmo já nos documentos iniciais e também pelo reducionismo teórico proposto pela resolução, o que sinalizamos como incoerente e equivocado, do ponto de vista teórico.

4.5.2 – O PCK na BNC-Formação: esvaziamento teórico e suas contradições.

Destacamos que, enquanto elemento proposto para uma política curricular mantido desde o documento inicial, e um referencial que apresentou, ao longo do tempo diversos modelos distintos de adaptação, o referencial dos chamados Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (Pedagogical Content Knowledge – PCK) ganhou destaque em nossa análise.

Consideramos inclusive, a complexidade teórica do mesmo, possuindo distinções e conceitos próprios quanto às noções de conhecimento, saberes, currículo, prática e mesmo a inclusão ou não de elementos contextuais e avaliativos. Assim, sustentamos que tal referencial pode não se alinhas com a própria concepção dos documentos que o propõem, gerando assim algumas contradições.

Destacamos que havia, já no documento 1, uma menção de tal contribuição, porém relativo à formação inicial, destacando-se uma característica de dificuldade de articulação entre teoria e prática, com destaque para tal ênfase, como uma das propostas de novos marcos para uma formação baseada no desenvolvimento de habilidades e competências como pode ser visto a seguir:

A conclusão a que se pode chegar é a de que, no Brasil, a didática e as metodologias adequadas para o ensino dos conteúdos é pouco valorizada, os cursos destinados à formação inicial ou se

detêm excessivamente nos conhecimentos que fundamentam a educação, dando pouca atenção aos conhecimentos que o professor deverá ensinar, ou se detêm nos conhecimentos disciplinares totalmente dissociados de sua didática e metodologias específicas.
Isso posto, a formação inicial de professores precisa de novos marcos para o desenvolvimento de habilidades e competências profissionais cujos focos sejam:

1. *O domínio dos conhecimentos previstos na BNCC;*
2. *Domínio do conteúdo a ser ensinado e seu conhecimento pedagógico ou o "conhecimento pedagógico do conteúdo"; (...) (MEC, 2018, p. 31).*

Assumindo o pressuposto de que o principal foco na formação do professor é a relação entre o conhecimento que se aprende e o conhecimento que se ensina, uma das contribuições mais relevantes de Shulman para a compreensão do ensino foi recuperar a importância do domínio do conteúdo pelo professor, pois esse domínio permite:

> *Transformar em ações e representações pedagógicas a compreensão de um conteúdo. Essas ações e representações se traduzem em jeitos de falar, mostrar, interpretar ou representar ideias, de maneira que os que não sabem venham a saber, os que não entendem venham a compreender e discernir, e os não qualificados tornem-se qualificados. Portanto, o ensino necessariamente com o professor entendendo o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado (Shulman, 2014 apud MEC, 2018, p. 32).*

Essa primeira aproximação do referencial de Shulman, ainda sendo indicada para a Formação inicial, considera o PCK, enquanto um marco teórico, para desenvolver habilidades e competências. Contudo, o que destacamos é que, não se trata de reproduzir uma sequência específica, de habilidades e competências, para ensinar conteúdos listados de maneira mecânica, visto que o autor ressalta a importância de outros elementos subjacentes à base de conhecimentos na qual o PCK se insere.

Tal base, deve possuir outros conhecimentos: dos alunos e de suas características; de contextos educacionais (da sala de aula, gestão e financiamento dos sistemas educacionais); das características das comunidades e suas culturas; dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica (SHULMAN, 1987/2014).

Assim, é extremamente equivocada a apropriação do PCK enquanto uma "ferramenta" que permita ao professor aprender para reproduzir os conteúdos da BNCC de maneira mecanizada e tecnicista, numa tentativa de homologia entre as competências profissionais em função das competências da BNCC, como já identificado no processo de construção da BNC- Formação e BNC-Formação continuada (RODRIGUES, PEREIRA e MOHR, 2021). Assim, destacamos a importância de não se reduzir a base de conhecimentos de Shulman, à base (BNCC), sob risco de cometer um imenso reducionismo teórico e profissional. É exatamente o que ocorre ao longo do documento 2, no item 5.3, referente às Competências Profissionais, especificamente à *Prática profissional*, destaca-se:

É por meio da apropriação do "conhecimento pedagógico do conteúdo" que o licenciando, durante sua a formação e carreira profissional, promoverá, de forma coerente, situação de aulas com duplo foco sendo um o conhecimento e outro o desenvolvimento de competências, entre elas as cognitivas e as socioemocionais, como indicado na BNCC. (CNE, 2019, p. 21).

Como pode ser visto, existe uma idealização de "apropriação" do PCK, relativo à prática, ignorando-se completamente que tal conhecimento é pouco codificado e depende tanto de realização de pesquisas, quanto de fortalecimento das categorias profissionais, visto que são os professores experientes, os que possuem tais vivências.

Contudo, ainda nesse capítulo, referente à tabela de Competências e Habilidades, tal elemento surge como especificidade do Conhecimento Profissional, na tabela 11.

1.1 Dominar conteúdos e saberes	*1.1.6 - Dominar o conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC) tomando como referência as competências e habilidades esperadas em cada ano ou etapa.*

Fonte: Extraído de: (CNE, 2019, p. 24).

Nesse caso específico, há o reducionismo teórico em se referenciar o PCK em relação às habilidades e competências esperadas pela BNCC, desconsiderando-se totalmente o que alerta o autor, que as reformas com apelos à maior profissionalização, geralmente se baseiam em modelos de outras profissões, desconsiderando os contextos e que as bases de conhecimento consideradas por ele são muito distintas das bases determinadas pelas comunidades formuladoras de políticas (SHULMAN, 1987/2014). Ressalta-se que tal item (tabela 11) se repete no documento 4, estabelecendo assim, o equívoco teórico como competência e habilidade da formação inicial.

Já em relação à BNC-Formação Continuada, tem-se:

*Art. 7º A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as características de (...)I - **Foco no conhecimento pedagógico do conteúdo - pressupõe o desenvolvimento de conhecimentos de como os estudantes aprendem, no uso de estratégias diferentes para garantir o aprendizado de todos e na ampliação do repertório do professor que lhe permita compreender o processo de aprendizagem dos conteúdos pelos estudantes (CNE/CP, Resolução nº1/2020).***

Entendemos também, como uma das grandes contradições, em relação à teoria de Shulman, a fragmentação entre as etapas formativas, que se apresenta pela existência de documentos separados em si. Pois, ao estabelecer a base de conhecimentos necessários, o autor reconhece que as fontes de tais conhecimentos são de quatro tipos, sendo, uma

das mais importantes, a sabedoria da prática. Que por sua vez, trata-se da fonte menos codificada, e impõe à comunidade acadêmica, a grande tarefa de realizar pesquisas sobre a prática, visto que a mesma carece de registros históricos, que são construídos coletivamente, por meio da interação de professores (no âmbito da formação continuada), pesquisadores e aprendizes (no âmbito da formação inicial) (SHULMAN, 1987/2014).

Assim, a própria fragmentação imposta pelos documentos se contrapõe ao que preconiza o autor, inclusive da omissão, da necessidade de articulação, entre pesquisas da prática e da responsabilidade compartilhada com a Universidade (SHULMAN, 1987/2014).

Sobretudo, ao desconsiderarem a tríade, formada pelos professores formadores, professores em formação inicial e professores experientes, tem se constituído importantes redes, no processo de constituição docente, em que os licenciandos irão aprender a profissão com os professores que já atuam, tem se mostrado como iniciativa promissora na Educação em Ciências (SOUZA, 2022).

Destarte, há que se considerar que os PCK podem ensejar interações, que contribuam para a construção de uma identidade profissional genuína, que ultrapasse a noção do papel docente, como mero transmissor de conhecimentos, ou de prescrições políticas. Mas que reflita e promova entre seus pares e alunos, a reflexão entre teoria e prática, a aproximação e desejável integração, entre aprendiz e docente, entre escola e universidade.

Fomentando assim, a troca de conhecimentos e o estabelecimento de políticas que se baseiem, de fato, em uma profissionalidade moldada nessas importantes interfaces, e as pesquisas realizadas a partir delas; sendo assim, consideramos completamente contraditório a proposta que rompe com o que comunga o autor.

Tendo em vista tais considerações, o capítulo seguinte se deterá em fazer as sínteses com as especificidades das interfaces estabelecidas a partir dos *núcleos dialógicos*, buscando contemplar as relações tanto no espectro das políticas públicas curriculares, da profissionalidade docente e da discursividade, ampliando assim o diálogo entre as várias nuances das análises realizadas.

Considerações finais

A Pesquisa em tela objetivou analisar os documentos produzidos no bojo da BNC-Formação, a partir de uma perspectiva discursiva que articulasse elementos da formação docente enquanto política pública e elementos do currículo, buscando *i)* Identificar os gêneros e tipos discursivos que atravessam a construção dos documentos; *ii)* Apresentar as principais teorias curriculares com as quais os documentos dialogam, relacionando-as com as questões de identidade, subjetividade e diferença *iii)* Identificar as representações acerca da formação docente, do ensino e das tecnologias, presentes nos documentos oficiais, relacionando-as com os contextos sociopolíticos contemporâneos; *iv)* Analisar, a partir de uma compreensão interdiscursiva, como tais representações operam nos discursos dos documentos em análise.

A construção metodológica de *núcleos dialógicos* apontada no capítulo 1, nos auxiliou em construir algumas convergências teóricas entre os conceitos, em uma etapa anterior ao aprofundamento das análises, tendo em vista nossas primeiras hipóteses que se relacionavam a um modelo formativo caracterizável como alinhado a uma teoria curricular específica.

Assim, desejamos apresentar pequenas sínteses que nos auxiliarão a delinear nossas conclusões. As primeiras aproximações se deram a partir da relação entre o processo de estabelecimento da BNCC e os elementos relacionados e BNC-Formação e os elementos que definem um modelo formativo, que em nossas considerações, se pretende enquanto modelo para a profissionalização docente, em alinhamento ao estabelecido na BNCC.

Assim, defendemos que alguns elementos engendravam, já à época da BNCC, um contexto, no qual o neotecnicismo era favorecido, como: i) o papel da tecnologia enquanto conhecimento e novo modelo de subjetivação (de controle dos processos de produção, posse de informação e à métrica de resultados) (FEENBERG, 2003-2015), sob os discursos de flexibilidade e de inserção da tecnologia como substitutiva às faltas na formação docente (VEIGA NETO, 2008; BARRETO, 2009); ii) a revisitação da racionalidade técnica a partir das políticas de centralização (LAVAL, 2019; MACEDO, 2019; LOPES, 2019), privatização e responsabilização (FREITAS, 2012, 2014, 2016), alinhada à centralização curricular e características das teorias tradicionais do currículo.

Em tais modelos, destacam-se, em uma perspectiva das políticas públicas, novas redes, compostas por fluxos de políticas transnacionais, articuladas ideologicamente ao ideário neoliberal. São estabelecidas, assim, novas formas de governança, que incluem as

organizações intergovernamentais como o BID, a OCDE, além de ONGs, agências multilaterais, governos nacionais, *think tanks* e grupos de interesse, consultores, empreendedores sociais e empresas internacionais (BALL, 2020, LAVAL, 2019). As quais, assumiram papel de relevância nas instâncias governamentais (MEC e CNE) pela alta concentração de fontes de autoria ou financiamento ligadas a tais instituições.

Particularmente, nas dinâmicas nacionais, teve relevância o papel da OCDE, na construção e implementação da BNCC, e como balizador do termo conceitual de "competências". Além disso, destaca-se Fundação Lemann, como entidade filantrópica, parceira ou patrocinadora de todos os movimentos e institutos relacionados com o processo de construção dos documentos, articulada sobretudo aos movimentos *Todos pela Educação* e *Profissão Docente*, diretamente relacionados à produção e financiamento de materiais utilizados extensivamente como fontes para os documentos.

Assim, enquanto BALL (2020) nos ajudou a compreender as articulações transnacionais, os processos de estabelecimento da base (MACEDO, 2019; SOUZA, 2019) nos permitiram perceber os mecanismos em contexto nacional para a manutenção dos outros dois pilares do neotecnicismo: a meritocracia e a responsabilização. A partir de tais elementos identificados já na BNCC, e do alinhamento e subordinação da BNC-Formação à mesma, consideramos relevante delinear as possíveis consequências dessa concepção curricular nos diferentes contextos, como pode ser visto a seguir:

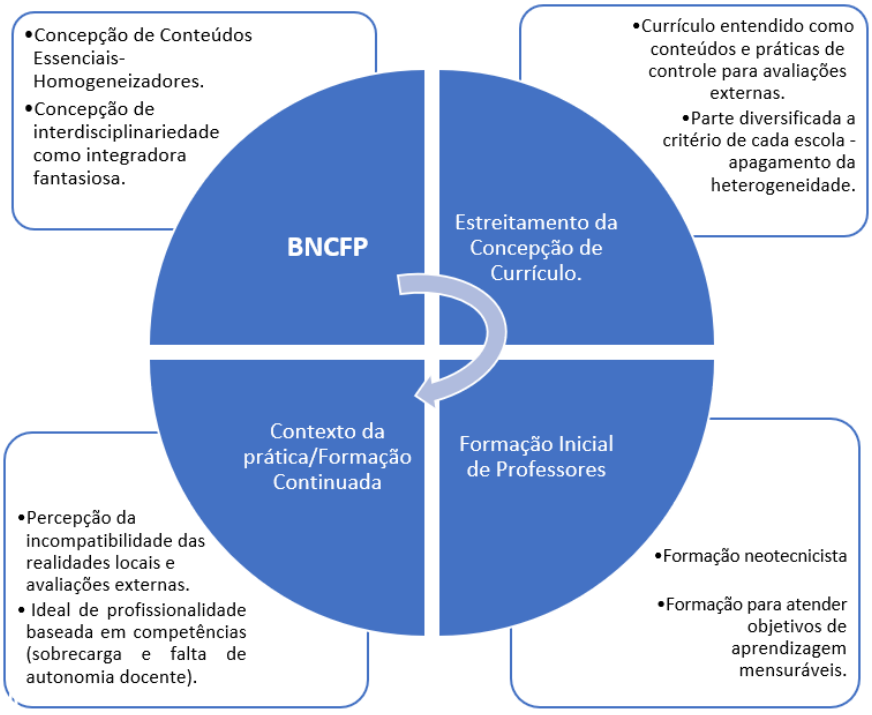


Figura 37 - BNC-Formação – concepção curricular e riscos
Fonte: Elaborada pela autora.

Nesta tese, ao considerarmos a análise das transformações dos sumários dos documentos das instâncias governamentais, entendemos que os títulos indicam presenças e ausências, além da caracterização dos gêneros discursivos como construídos e construções das práticas sociais. Assim, foram identificadas, nos documentos iniciais, maior quantidade de proposições, como a visão sistêmica da formação, presença de tópicos sobre valorização docente e carreira, bem como a inserção das competências profissionais, de forma desarticulada dos fluxos dos textos, importada dos referenciais australianos e inserida como incontestável, já no primeiro documento.

A característica de falta de participação e diálogo junto às instituições formativas ou entidades representativas perpassou todo o processo de construção dos documentos, o que revelou uma tentativa de controle da narrativa sobre a formação e profissionalização docente, motivo pelo qual, algumas vezes, foi sugerida a revogação deles.

Foram identificados ainda, movimentos de apagamentos definitivos, como no caso de quaisquer políticas de valorização docente, e temporários, como no caso da avaliação, retomada na versão da resolução, mas apagada na instância de debates e consultas públicas. Além disso, a própria fragmentação da docência, materializada na publicação de resoluções distintas, para regulamentar as etapas formativas, também não foi objeto de debate junto às entidades de formação e de representatividade profissional.

Finalmente, ao regulamentar a formação continuada em separado, o parecer e a resolução foram publicados em curto espaço de tempo, tendo sido aprovada a minuta da resolução junto com o parecer, novamente caracterizando pouco diálogo e provocando indignação em diversas entidades, o que ensejou o manifesto, marcadamente antagônico. Além da proposta de *aprendizado ao longo da vida*, deslocada para *Formação ao longo da vida* (*long life learning*), que embora não tenha sido conceituada, se mostra como uma das estratégias de desregulação do Estado e responsabilização docente, que, diante da precarização, se converte na constante necessidade de se "reinventar" para o mercado.

Posteriormente, ao analisar os documentos, foi possível identificar os movimentos antagônicos por meio de características relativas aos gêneros discursivos empregados, tendo em vista, nos documentos iniciais governamentais, a extensa utilização de modalizações de asserção e, casos da modalização para ocultação de fontes, com o intuito de atribuir a *"muitos estudos"* ou a *"um número considerável de estudos e experiências"* a responsabilidade por opiniões e críticas, que sustentariam suas propostas.

Tal movimento se dá, ainda que tais justificativas sejam vazias de argumentos consistentes, quando expostos aos mais simples questionamentos, como é o caso da

importação de padrões internacionais sem contextualização, que não dialogam com a produção da área de conhecimento nacional sobre formação docente. Ou ainda, no caso de apropriações teóricas rasas ou não passíveis de identificação, como ocorrido no caso de pesquisas não publicizadas e, em geral, conduzidas por profissionais de outras áreas como economia, administração ou relações internacionais, sem nenhuma vinculação com as produções acadêmicas no país.

Destaca-se ainda, presença dos implícitos discursivos nas análises, mediante os pressupostos e subentendidos identificados, em sua maioria com a tônica interdiscursiva de responsabilização docente e deslocamento sentidos importantes como princípios e finalidades educativas, em direção aos direitos de aprendizagem, em uma (suposta) oposição à liberdade de ensino. Isto ocorre, tanto diante dos resultados não obtidos e considerados desejáveis, quanto diante da desresponsabilização do Estado frente à formação continuada e constante terceirização de tais processos.

Um exemplo do esvaziamento teórico sinalizado se dá no caso do referencial *conhecimento pedagógico do conteúdo* (PCK) de Shulman (1987/2014), que possui certa adesão à área de Educação em Ciências no país, mas que foi apropriado superficialmente, gerando reducionismos e incoerências entre o que é proposto e o que o autor sugere, caracterizando um esvaziamento teórico.

Um desses reducionismos se refere à base de conhecimentos, e a contradição que ocorre em relação à fragmentação da docência, expressa pela existência das resoluções em separado, visto que Shulman (1987/2014), defende que ocorra a necessária integração entre docentes e licenciandos, bem como a realização de pesquisas da prática, enquanto conhecimento menos estudado e codificado. Defendendo assim, o desejável fortalecimento da integração entre aprendiz e docente, contribuindo para a construção de uma legítima identidade profissional, onde as entidades representativas e os próprios docentes possuem papel fundamental.

Nesse sentido, considerando a dinâmica discursiva das instituições e entidades antagônicas, identificamos, ainda em 2019, a manifestação da ANPED, destacando a importância da não homogeneização curricular e dos riscos apresentados pela adesão às competências, bem como destacou, ao se utilizar de elementos culturais como referenciar uma canção popular, a importância da diversidade e diferença enquanto possibilidade de construção, e reafirmando seu lugar enquanto instituição de pesquisa e de produção de conhecimento.

Contudo, diante da aprovação dos últimos documentos (da formação continuada)

realizadas diante do cenário pandêmico e a total falta de diálogo com as entidades, é adotado o manifesto, que identificamos como gênero em que predominam as enunciações aforizantes, pretendendo romper com toda e qualquer vinculação à um fluxo de comunicação, caracterizando-se sobretudo por uma autoria associada a um "puro falar" e à uma fonte legitimadora, a qual associamos o discurso científico, no sentido epistemológico da ciência enquanto construção de conhecimento, tendo em vista as vinculações institucionais com a ciência (entidades de pesquisa, educação e ensino) e o momento histórico vivido, cujas instâncias governamentais se mostravam publicamente negacionistas em pautas como o distanciamento social e a vacinação.

Diante dos fatores levantados, assumimos, que a construção de uma profissionalidade, que se assenta sobre os elementos sintetizados a seguir, caracteriza-se exatamente por excluir ou minimizar a participação dos docentes (formadores e profissionais) no estabelecimento do que seja a sua própria profissão, ou seja, caracteriza-se como uma pseudoprofissionalização ou simplesmente, um processo de desprofissionalização.



Figura 38 – Elementos da desprofissionalização docente.
Fonte: Elaborado pela autora.

Destarte, consideramos a gravidade e os riscos à autonomia docente ao assumirmos documentos produzidos em dinâmicas claramente antidemocráticas, sem o devido diálogo com as instituições formativas e as entidades representativas, como

norteadores da profissionalidade docente.

Propostos por grupos que, na tentativa de controlar o discurso educacional brasileira, escondem-se nos desejáveis direitos da aprendizagem dos alunos e em uma pedagogia baseada nas competências e no self making, para desresponsabilizar o Estado e responsabilizar individualmente, alunos e professores, impregnando o campo educacional de pseudonecessidades formativas ligadas à gestão.

Tal deslocamento do campo educacional para o campo da administração se dá numa referência cada vez mais abundante de educação corporativa, com a importação de competências profissionais, sem, contudo, estabelecer o mínimo de responsabilidade ou contrapartida pela total ausência de políticas de valorização. Destacamos assim, que as implicações de tal política apresentam retrocessos para a área, contudo, diante das mudanças ministeriais a serem promovidas em 2023, após a vitória da oposição ao governo atual, nutrem-se expectativas positivas, sobretudo em relação aos movimentos das entidades representativas e a possível revogação de tais documentos.

Referências

AGUIAR, M. A da S. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educação & Sociedade**, v. 40, 2019.

ANTUNES JÚNIOR, E.L.Q; CAVALCANTI, C. J.de H; OSTERMANN, Fernanda. Base Nacional Comum Curricular, Ciências da Natureza nos anos finais do ensino fundamental e os mitos sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade. **Em Aberto**, v. 33, n. 107, p. 141-154, jan./abr. 2020.

ANTUNES JÚNIOR, E. L. Q; CAVALCANTI, C. J. de H; OSTERMANN, F. A Base Nacional Comum Curricular como revocalizadora de vozes dos Parâmetros Curriculares Nacionais: o currículo Ciência, Tecnologia e Sociedade na educação científica para os anos finais do Ensino Fundamental. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 38, n. 2, p. 1339-1363, ago. 2021.

APPLE, M. **Ideologia e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAUJO, V. Novo Qualis: rumos e rumores. **Revista Brasileira de História**, v. 40, n. 85, p. 7-9, 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (**ABNT**). NBR 6027 – Informação e documentação – Sumário; Rio de Janeiro, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (**ABNT**). NBR 14724 – Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos -Apresentação; Rio de Janeiro, 2005.

AZEVEDO, M; DO NASCIMENTO BORBA, R. C; SELLES, S. E. Ameaças à profissão docente no Brasil: desafios ao ensino de Ciências e Biologia em debate. **Fronteiras & Debates**, v. 7, n. 2, p. 43-57, 2021. DOI: 10.18468/fronteiras.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2ª edição. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1997.

BALL, S. J**. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação**. v. 13, n. 84, p. 99–116, 2001.

BALL. S. J. **Educação Global S.A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. 23ªed. Ponta Grossa: UEPG, 2020.

BARRETO, R.G. **Discursos, tecnologia e educação.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009. (Série Pesquisa em Educação. Práticas de linguagem).

BATISTA, S. S. DOS S.; FREIRE, E.; DELGADO, D. M. Profissionalização docente, internacionalização da educação e os desafios do mundo do trabalho. **Revista Retratos da Escola**, v. 15, n. 31, p. 111–127, 2021.

BERVIAN, P. V; DE ARAÚJO, M. C. P. Investigação-formação-ação no Ensino de Ciências: perspectivas para a constituição do TPACK dos professores. **Revista Insignare Scientia-RIS**, v. 5, n. 3, p. 431 a 444. 2022.

BITES, R de S. C. **Profissionalidade e profissionalização docentes: o olhar da revista Veja**. 2012(237f.) **Orientadora:** Profª. Drª. Ruth Catarina Cerqueira R. de

Souza. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG).

BRASIL**, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, **Lei do Plano Nacional de Educação. (PNE**). Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.

BRUNER, J. *O processo da educação*. 1972.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução por Ana Regina Lessa, Heloisa Pezza Cintrão e Genese Andrade. 4ª edição. São Paulo: EDUSP, 2015.

CASTELLS, M; CHEMLA, P**. La galaxia internet**. 2001.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & educação*, v. 2, n. 1, p. 177-229, 1990.

CIBOTTO, R. A. G; DE OLIVEIRA, R. M. M. A. TPACK: formação inicial do professor de matemática. In: **XIV Conferencia Interamericana de Educación Matemática**, 2015.

COMPIANI, M. Comparações entre a BNCC atual e a versão da consulta ampla, item ciências da natureza. **Ciência em Foco**, v. 11, n. 1, p. 91-106, 2018.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2012.

CORTI, A. P. Política e significantes vazios: uma análise da reforma do Ensino Médio de 2017. **Educação em Revista**, v. 35, 2019.

COSTA, E. M.; DE MATTOS, Cleide Carvalho; DA SILVA CAETANO, Vivianne Nunes. Implicações da BNC-formação para a universidade pública e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 896-909, 2021.

DA CUNHA BASTOS, P.; GONDIM, R. R. Educação à beira de um ataque de nervos ou relatos de professoras pandêmicas. **Lex Cult Revista do CCJF**, v. 6, n. 1, p. 71-83, 2021.

DA CRUZ SILVA, B.V. O conhecimento pedagógico do conteúdo: modelos e implicações ao ensino de ciências (The pedagogical content knowledge: Models and implications for Science Education). **Epistemologia e Práxis Educativa-EPEduc**, v. 3, n. 2, 2020.

DA CRUZ GOUVEIA, M. A.; FERREIRA, S. L. Educação à distância e tecnologias digitais de informação e comunicação: políticas públicas em tempos de pandemia. In: **Anais do CIET: EnPED: 2020-(Congresso Internacional de Educação e Tecnologias/ Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)**, 2020.

DA SILVA, M. R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**, v. 34, 2018.

DA SILVA, M. R. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 123-135, 2019.

DE AGUIAR, T. Coaching educacional. **Equatorial–Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social**, v. 8, n. 15, p. 1-20, 2021.

DE ARAUJO, S. C. L. G; YANNOULAS, S. C. Trabalho docente, feminização e pandemia. **Retratos da Escola**, v. 14, n. 30, p. 754-771, 2020.

DE VASCONCELOS SIADE, A. R; XIMENES-ROCHA, S. H. Escola do campo e precarização do trabalho docente. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 3, n. 4, p. 107-124, 2018.

DO NASCIMENTO BORBA, R. C; DE ANDRADE, M. C. P; SELLES, S. E. Ensino de ciências e biologia e o cenário de restauração conservadora no Brasil: inquietações e reflexões. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 5, n. 2, p. 144-162, 2019. DOI: https://doi.org/10.12957/riae.2019.44845

DO NASCIMENTO CAVALHEIRO, D; DOS SANTOS FERNANDES, C. A contextualização histórica na área das Ciências da Natureza e suas tecnologias na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **XIII Enpec em redes**, 2021. (ENPEC).

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Revisão técnica da tradução: Eduardo Guimarães; Campinas – SP: Pontes Editores, 1987.

FÁVERO, A. A., CONSALTÉR, E., TONIETO, C. A lógica do mercado e suas implicações nas políticas e processos de avaliação da Educação superior. **Educar em Revista**, v. 36, 2020.

FÁVERO, A. A; TREVISOL, M. G. Quando a educação se torna um negócio: ideologia neoliberal na educação e a cristalização do novo senso comum pedagógico. **Educação Unisinos**, v. 24, p. 1-19, 2020.

FEENBERG, A. Modernity theory and technology studies: Reflections on bridging the gap. **Modernity and technology**, v. 73, 2003 – 2015.

FERNANDEZ, C. Revisitando a base de conhecimentos e o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) de professores de ciências. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 17, p. 500-528, 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/1983-21172015170211.

FERRAZ, R. D. A BNCC e os desafios aos profissionais da docência: debates necessários. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**. Vol. 7, p. 95111.2019. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/9830>.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 379-404, 2012.

FREITAS, L. C. de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores

empresariais. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, v. 6, n. 1, p. 48-59. 2014.

FREITAS, L. C. de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos Cedes**, v. 36, 137-153. 2016.

GERALDI, W. A aula como acontecimento. **Anais da Semana da Prática Pedagógica**, Universidade de Aveiro, Portugal, CIFOP, 2003.

GIOVANNI, G. D. **Políticas públicas e política social**. Campinas: Instituto de Economia da Universidade de Campinas– Unicamp, 2008.

GOUVEIA, A. J. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 1, n. 1, 1971.

GOUVEIA, M. A. DA C.; FERREIRA, S. L. Educação à distância e tecnologias digitais de informação e comunicação: políticas públicas em tempos de pandemia. Congresso Internacional de Educação e Tecnologias (CIET)/Encontro de Pesquisadores em Educação à Distância (EnPED). **Anais**...2020. Disponível em: https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1657.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997. Tradução: Tomas Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. Quem precisa de identidade?. *In*: SILVA, T. T.**;** WOODWARD, K.; HALL, S. **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais** / Tomaz Tadeu da Silva (Org.). Vozes, Petrópolis, RJ: 2000, p.103 -133.

HYPÓLITO, Á. M. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.995.

NARDI, R; LANGHI, R. Interpretando reflexões de futuros professores de física sobre sua prática profissional durante a formação inicial: a busca pela construção da autonomia docente. **Investigações em Ensino de Ciências**, p. 403-424, 2011.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público**.** Boitempo Editorial, 2019 (revista e ampliada).

LOPES, A. C. Por que somos tão disciplinares?, **ETD-Educação Temática Digital**, v. 9, n. esp., p. 201-233, 2008.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, sociedade & culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.34626/esc.vi39.311.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, v. 21; n. 45, p. 445–466, 2015.
Lopes, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. In: Aguiar, M. A da S.; Dourado, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014- 2024**: avaliação

e perspectivas. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: **Retratos da Escola**, v. 13, p. 59–75, 2019.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.) **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. Cortez, São Paulo, SP:2011, p. 148-282.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: vozes, 1997.

MACEDO, E. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 436–450, 2013.

MACEDO, E. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 133, p. 891–908, 2015.

MACEDO, E. F. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 39, 2019.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAINGUENEAU, D. **Doze conceitos em Análise do Discurso**. Sírio Possenti, Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva (org.). Tradução de Aldail Sobral. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MAINGUENEAU, D. **Discurso e Análise do Discurso**. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MARCHELLI, P. S. Base Nacional Comum Curricular e formação de professores: o foco na organização interdisciplinar do ensino e aprendizagem. Resumo. **Revista de Estudos de Cultura**, v. 7, p. 16, 2017.

MASSONI, N. T; ALVES-BRITO, A; CUNHA, A. M. Referencial curricular gaúcho para o Ensino Médio de 2021: contexto de produção, ciências da natureza e questões étnico-raciais. **Revista Educar Mais**. Pelotas, v. 5, n. 3, p. 583-605, 2021.

MAUÉS, O; SOUZA, M. Precarização do trabalho docente da educação superior e os impactos na formação. **Em Aberto**, v. 29, n. 97, 2016

MENDES, S. R. O conceito de áreas de conhecimento no Novo Ensino Médio. **Retratos da Escola**, v. 14, n. 29, p. 479–490, 2020.

MOREIRA, A. F. B. Formação de professores e currículo: questões em debate. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, p. 35-50, 2021.

MUSSALIM, F. A Enunciação Aforizante: o caso do gênero manifesto. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 29, p. 467-484, 2013.

NARDI, R; LANGHI, R. Interpretando reflexões de futuros professores de física sobre sua prática profissional durante a formação inicial: a busca pela construção da autonomia docente. **Investigações em Ensino de Ciências**, p. 403-424, 2011.

PFEIFFER, C.; GRIGOLETTO, M. Reforma do Ensino Médio e BNCC – divisões, disputas e interdições de sentidos. **Revista Investigações**, v. 31, n. 2, p. 7–25, 2018.

PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2008.

PRETTO, N. De L; ASSIS, A. Cultura digital e educação: redes já. **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. Salvador: EDUFBA, p. 75-83, 2008.

RAMOS, C. R**. Panorama da Educação em Ciências no cenário brasileiro**. 2014. 89 f: il. color. Orientador: Dr. João Alberto da Silva. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências). - Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Natal, 2014.

REZENDE, F. Educação em Ciências como campo político: disputas atuais por projetos curriculares. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 36, n. 2, p. 330-336, 2019.

RODRIGUES, L. Z; MOHR, A. **Base Nacional Comum Curricular e a Educação em Ciências**: panorama de publicações em periódicos acadêmico-científicos, 2021. DOI: https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2021u12771315.

RODRIGUES, L. Z; PEREIRA, B; MOHR, A. Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. e35617 1-39, 2021.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, p. 143-155, 2009.

SILVA, T. T. da e MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Autêntica, 2011.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-299, 2014. Disponível em: http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/27.

SOUZA, A. V. de. **Ensino de ciências e o conhecimento pedagógico de conteúdo: complexidades e repercussões na constituição docente**. 2022. Trabalho de Conclusão de Pós-Graduação Lato Sensu. Disponível em: https://arandu.iffarroupilha.edu.br/handle/itemid/231.

SOUZA, A. M. R. de. **Base Nacional Comum para quê/quem?: uma cartografia de conflitos discursivos na produção de um currículo oficial.** 2019. 361 f. Orientadora: Del Carmen Daher. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

TAFFAREL, C. N. Z. Base Nacional Comum para formação de professores da Educação Básica (BNC-Formação): ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar. **Revista Formação em Movimento**, v. 1, n. 2, p. 600-607, 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 17ªed; 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Editora Vozes, 7. Ed., 2012.

VATTIMO, G. **A sociedade transparente**. Tradução: Hossein Shooja e Isabel Santos; Lisboa: Relógios D'Água Editores, 1992.

VEIGA-NETO, A. The crisis of modernity and curricular innovations: from discipline to control. **adventure in the search for knowledgewith Sisyphusfate of incessantly restarting the same task."**, p. 137, 2008.

VELOSO, B. G; MILL, D. Precarização do trabalho docente na Educação a Distância: elementos para pensar a valorização da docência virtual. **Educação em foco**, p. 111-132, 2018.

WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: Uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T**;** WOODWARD, K; HALL, S. **Identidade e Diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. Tomaz Tadeu da Silva (Org.). Vozes, Petrópolis, p. 7-72, 2000.

ANEXOS

A seguir, são disponibilizados os links de acesso para todos os documentos analisados:

Documento 1 - https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2019/06/BNC-Formacao-Professores-V0.pdf

Documento 2 - http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file

Documento 3 - https://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de

Documento 4 - http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file

Documento 5 - http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2020-pdf/153571-pcp014-20/file

Documento 6 - https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724

Documento 7 - https://www.anped.org.br/news/manifesto-contra-desqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica

Outros documentos citados:

Relatório de Gestão Instituto Canoa -2019 - Relatório-de-Atividades_Canoa_2019.pdf (institutocanoa.org)

Referenciais para a Formação Continuada - Referenciais Profissionais Docentes para Formação Continuada | FCC

Fundação Lemann - Fundação Lemann - Nosso Ecossistema de Impacto (fundacaolemann.org.br)

Pesquisa sobre a Regulamentação de Licenciaturas no exterior (pedida por e-mail respondido somente após a defesa, disponibilizado apenas em novembro de 2022): https://www.profissaodocente.org.br/_files/ugd/1f15e7_074d751027284dd4bfcdcddecbeae85a.pdf