

Gilvânia Queiroz Madeira de Aguiar



Sentidos de docência produzidos no contexto das produções acadêmicas no estado do Maranhão e na região sul do Brasil entre os anos de 2016 e 2020



UNISINOS

Gilvânia Queiroz Madeira de Aguiar



Sentidos de docência produzidos no contexto das produções acadêmicas no estado do Maranhão e na região sul do Brasil entre os anos de 2016 e 2020



Autor da capa: Pedro Glauco Carvalho Barroso Silva
E-mail: pedroglauco@gmail.com
São Luís, 2023.

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO**

GILVÂNIA QUEIROZ MADEIRA DE AGUIAR

**Sentidos de docência produzidos no contexto das produções acadêmicas
no estado do Maranhão e na região sul do Brasil entre os anos de 2016 e 2020**

**São Leopoldo
2023**

GILVÂNIA QUEIROZ MADEIRA DE AGUIAR

**Sentidos de docência produzidos no contexto das produções acadêmicas
no estado do Maranhão e na região sul do Brasil entre os anos de 2016 e 2020**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna

São Leopoldo

2023

A283s Aguiar, Gilvânia Queiroz Madeira de.

Sentidos de docência produzidos no contexto das produções acadêmicas no estado do Maranhão e na região sul do Brasil entre os anos de 2016 e 2020 / Gilvânia Queiroz Madeira de Aguiar. 2023.

86 f.: il.; 30 cm.

Tese (doutorado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

"Orientadora: Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna".

1. Docência. 2. Políticas educacionais. 3. BNCC. 4. Metapesquisa. I. Título.

CDU 37.01(812.1A/Z)(816A/Z)

GILVÂNIA QUEIROZ MADEIRA DE AGUIAR

**Sentidos de docência produzidos no contexto das produções acadêmicas
no estado do Maranhão e na região sul do Brasil entre os anos de 2016 e 2020**

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutora em Educação,
pelo Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade do Vale do Rio dos
Sinos (UNISINOS).

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna (UNISINOS) (orientadora)

Profa. Dra. Ilma Maria de Oliveira Silva (UFMA)

Profa. Dra. Jeane Felix da Silva (UFAL)

Profa. Dra. Carin Klein (ULBRA)

Prof. Dr. Maurício dos Santos Ferreira (UNISINOS)

Profa. Dra. Catharina da Cunha Silveira (UNISINOS)

“[...] se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro. Serás para mim o único no mundo. E eu serei para ti única no mundo...” (Antoine de Saint-Exupéry, 2015, p. 57).

À minha mãe, pelo apoio incansável e por sempre estar a meu lado, com palavras de amor, carinho e afeto.

A senhora foi minha maior força para chegar aonde cheguei, ser o que sou e como sou. Minha maior inspiração!

AGRADECIMENTOS

Após encerrar a tese, é momento de parar e agradecer a tantas pessoas tão importantes e que se tornaram fundamentais durante este processo. A forma como o conduzi, assim como as múltiplas experiências que vivenciei, não deixaram com que ficasse ileso às circunstâncias e aos atravessamentos que fugiram à minha ordem, não só pela pandemia, quando perdi amigos/as e professores/as. Mas, principalmente, ao precisar despedir-me de minha mãezinha, que, aos 59 anos, de forma repentina, por ser cardiopata há muito tempo, nos deixou, tirando-me o chão e, deixando-me desnordeada.

Considero relevante pontuar que, diante desse cenário tão triste e desolador, terminei a escrita desta tese. Por isso, reitero a importância de agradecer a quem sempre esteve a meu lado, de reconhecer o apoio, o carinho e o cuidado que recebi nesse percurso e que fez com que chegasse até aqui.

Arrisco-me, tomada por vários sentimentos, bastante emocionada e com um vazio imenso, demonstrar meu sentimento de gratidão, mesmo não tendo a meu lado a pessoa que mais me apoiou e me incentivou a vida inteira, e que estava vibrando comigo na realização deste sonho.

Mãe, eu sinto você aqui comigo, mas sua ausência física dói demais. Sonhávamos juntas com este momento, era um dos nossos principais assuntos quando ficamos juntinhas durante dois meses no hospital, esperando por sua cirurgia. Hoje, os abraços e os beijos juntos a seu sorriso seriam a maneira de comemorarmos. Gratidão, mãe, por ter sido essa mulher, mãe e avó maravilhosa, por tudo que fez em mim, por mim e para mim. Sem você, esse sonho não seria possível, saibas que é minha luz e meu grande amor eterno!

Pai, agradeço pelo amor e pelo apoio dado em toda a minha vida. Este sonho é nosso também! Amo você e sou grata pela sua vida.

Meu irmão e minha irmã, agradeço por acreditarem em mim, e por ficarmos unidos nesse momento em que ainda estamos aprendendo a viver sem a nossa mãezinha.

Meu amado esposo, agradeço ao companheiro, amigo e colega de doutorado, Christiano Roberto, pelo amor, pelo cuidado e pela paciência. Não tenho palavras para descrever o quanto é importante para mim. Amo você!

Minhas filhas Laysa e Laura e meu filho Lucas, agradeço a vocês por

compreenderem as horas em que precisei ficar ausente e pelo amor que tenho recebido. Vocês são as minhas maiores motivações!

Amigos/as, agradeço por cuidarem de mim, principalmente nos dias mais difíceis, e por sempre me apoiarem.

Minha orientadora, professora Maria Cláudia, o que dizer de você, uma pessoa tão linda, que faz parte da minha vida desde 2017, fundamental no meu processo formativo desde o mestrado, e que como orientadora e amiga me incentivou a não desistir nos piores momentos vividos por mim? O que dizer de uma profissional cuidadosa, rigorosa e ética que sabe conduzir o processo de orientação e elaboração de uma tese de um jeito tão humano e bonito, em que as energias positivas estão sempre recarregando nossos projetos e sonhos? Não tenho palavras para descrever o meu sentimento de gratidão, o que digo, agora, publicamente, é que você é uma mulher de luz a qual tenho muito respeito e admiração e que não vou deixar sair da minha vida. Nossa parceria seguirá além do doutorado!

Professora Catharina, obrigada pelo carinho e pelo apoio nos momentos mais difíceis, pelos estudos, pelo acompanhamento e pelas valiosas contribuições na elaboração desta tese.

Colegas do LOLA, agradeço a todos/as, em nome do querido amigo e parceiro Jonathan, que muito me auxiliou com contribuições potentes nos estudos, durante esses quatro anos de doutorado.

Unisinos e toda equipe de profissionais, em especial os/as professores/as, a qual faço parte desde 2017, quando ingressei no mestrado em Educação, a partir de uma parceria junto à FEST, agradeço por todo auxílio.

FAPEMA, da qual sou bolsista e me orgulho muito, agradeço o apoio financeiro, imprescindível para que concluísse mais essa etapa da minha vida acadêmica.

FEST, em nome da professora Roza Maria, agradeço por todo apoio, principalmente nos momentos em que mais precisei, e pelas oportunidades que me proporcionou desde a Pedagogia. Além de egressa, professora e, atualmente, coordenadora da Instituição, sou grata, por ter possibilitado o meu ingresso no mestrado da Unisinos, e o suporte para que pudesse seguir no doutorado.

Amigos/as e colegas da FEST, em nome dos/as professores/as do curso de Pedagogia, gratidão pelo carinho, pela compreensão e pelo respeito constante.

Colegas da UEMASUL, em nome da professora Diana Barreto, meus sinceros agradecimentos.

E, finalmente, agradeço à **banca**, à Profa. Dra. Ilma Maria de Oliveira Silva, à Profa. Dra. Jeane Felix da Silva, à Profa. Dra. Carin Klein, ao Prof. Dr. Maurício dos Santos Ferreira e à Profa. Dra. Catharina da Cunha Silveira, por fazerem parte deste momento tão importante e o mais esperado por mim nos últimos dias.

A educação é sempre uma intervenção na vida de alguém; uma intervenção motivada pela ideia de que tornará essa vida, de certo modo, melhor: mais completa, mais harmoniosa, mais perfeita — e talvez até mais humana (Gert Biesta, 2013, p. 16).

RESUMO

Esta tese tem como principal objetivo identificar, descrever e analisar os sentidos da docência, produzidos no contexto das produções acadêmicas sobre políticas educacionais, realizadas no estado do Maranhão e na região sul do Brasil, no período entre 2016 e 2020. Fundamentada nos campos teóricos dos Estudos em Docência e dos Estudos em Políticas Educacionais, em articulação com a perspectiva pós-estruturalista, desenvolveu-se uma metapesquisa, pesquisa sobre as pesquisas, operando com os conceitos de docência e linguagem para analisar um conjunto de produções acadêmicas realizadas no estado do Maranhão e na região sul do Brasil, de 2016 a 2020. Os/As principais autores/as que embasaram as análises são: Ball (2002; 2013; 2014); Biesta (2013; 2015); Dal'Igna (2014; 2017; 2023); Dal'Igna; Fabris (2015); Fabris; Dal'Igna (2013; 2017); Foucault (1995; 2003a; 2003b; 2007); Gatti (2001; 2007); Mainardes (2018; 2021); Tello; Mainardes (2015); Meyer (2014); Pimenta (2000; 2005); Roldão (2007); Silveira (2019); Veiga-Neto (2003; 2011; 2015; 2017). Ao articular objetivo, teorias e metodologia, mapearam-se três temas recorrentes nas produções acadêmicas: docência, BNCC e políticas educacionais, que foram utilizados para selecionar os documentos finais que compuseram o corpus empírico desta pesquisa. A tese sustentada é de que os sentidos da docência são construídos nas produções acadêmicas analisadas pelos processos de silenciamento e de naturalização sobre o que se entende por docência. Ao abordar a docência marcada por tendências advindas de políticas educacionais, tais como a BNCC, as produções acadêmicas acabam por reforçar um esmaecimento da docência.

Palavras-chave: Docência. Políticas educacionais. BNCC. Metapesquisa.

ABSTRACT

This thesis has as main objective to identify, describe and analyze the meanings of teaching, produced in the context of academic productions on educational policies, carried out in the state of Maranhão and in the southern region of Brazil, in the period between 2016 and 2020. Based on the theoretical fields of Studies in Teaching and Studies in Educational Policies, in articulation with the post-structuralist perspective, a meta-research was developed, research on research, operating with the concepts of teaching and language to analyze a set of academic productions carried out in the state of Maranhão and in the southern region of Brazil, from 2016 to 2020. The main authors who supported the analyzes are: Ball (2002; 2013; 2014); Biesta (2013; 2015); Dal'Igna (2014; 2017; 2023); Dal'Igna; Fabris (2015); Fabris; Dal'Igna (2013; 2017); Foucault (1995; 2003a; 2003b; 2007); Gatti (2001; 2007); Mainardes (2018; 2021); Tello; Mainardes (2015); Meyer (2014); Pimenta (2000; 2005); Roldão (2007); Silveira (2019); Veiga-Neto (2003; 2011; 2015; 2017). By articulating objective, theories and methodology, three recurrent themes in academic productions were mapped: teaching, BNCC and educational policies, which were used to select the final documents that made up the empirical corpus of this research. The sustained thesis is that the meanings of teaching are constructed in academic productions analyzed by the processes of silencing and naturalization about what is meant by teaching. When approaching teaching marked by trends arising from educational policies, such as the BNCC, academic productions end up reinforcing a fading of teaching.

Keywords: Teaching. Educational policies. BNCC. Meta-research.

RESUMEN

Esta tesis tiene como principal objetivo identificar, describir y analizar los sentidos de la docencia, producidos en el contexto de las producciones académicas acerca de las políticas educacionales, realizadas en la provincia de Maranhão y en la región sur de Brasil, en el período entre 2016 y 2020. Fundamentada en los campos teóricos de los Estudios en Docencia y de los Estudios en Políticas Educacionales, en articulación con la perspectiva postestructuralista, se desarrolló una metainvestigación, investigación sobre las investigaciones, trabajando con los conceptos de docencia y lenguaje para analizar un conjunto de producciones académicas realizadas en el estado de Maranhão y en la región sur de Brasil, de 2016 a 2020. Los/as principales autores/as que basaron los análisis son: Ball (2002; 2013; 2014); Biesta (2013; 2015); Dal'Igna (2014; 2017; 2023); Dal'Igna; Fabris (2015); Fabris; Dal'Igna (2013; 2017); Foucault (1995; 2003a; 2003b; 2007); Gatti (2001; 2007); Mainardes (2018; 2021); Tello; Mainardes (2015); Meyer (2014); Pimenta (2000; 2005); Roldão (2007); Silveira (2019); Veiga-Neto (2003; 2011; 2015; 2017). Al articular objetivo, teorías y metodología, fueron mapeados tres temas recurrentes en las producciones académicas: docencia, BNCC y políticas educacionales, que fueron utilizados para seleccionar los documentos finales que compusieron el corpus empírico de esa pesquisa. La tesis sostenida es de que los sentidos de la docencia son construidos por los procesos de silenciamiento y de naturalización. Al abordar la docencia marcada por tendencias originadas de políticas educacionales, tales como la BNCC, las producciones académicas acaban por reforzar un desvanecimiento de la docencia.

Palabras-clave: Docencia. Políticas educacionales. BNCC. Metainvestigación.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Fios que vêm constituindo minha formação..... | 20 |
|--|----|

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - Artesanatos maranhenses | 17 |
| Quadro 2 - Documentos que já assinalavam para a criação da BNCC e sua normatividade como política de formação educacional..... | 39 |
| Quadro 3 - Artigos, dissertações e teses | 52 |
| Quadro 4 - Artigos, dissertações e teses | 57 |
| Quadro 5 - Material empírico..... | 67 |
| Quadro 6 - Excertos selecionados sobre a BNCC | 78 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|--------------|---|
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| BNC-Formação | Base Nacional Comum de Formação de Professores |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CF | Constituição Federal |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CONSED | Conselho Nacional de Secretários de Educação |
| FAPEMA | Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão |
| FEST | Faculdade de Educação Santa Terezinha |
| GIPEDI | Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças |
| IBICT | Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LOLA | Grupo de Pesquisa em Trabalho Docente, Gênero e Sexualidade |
| MA | Maranhão |
| PCC | Programa Circuito Campeão |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNLD | Programa Nacional do Livro Didático |
| PR | Paraná |
| RS | Rio Grande do Sul |
| SC | Santa Catarina |
| SciELO | Scientific Electronic Library On-Line |
| UEMA | Universidade Estadual do Maranhão |
| UFMA | Universidade Federal do Maranhão |
| UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| UNDIME | União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNISINOS | Universidade do Vale do Rio dos Sinos |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 APRESENTANDO A TESE FIO A FIO | 15 |
| 2 TECENDO OS CONCEITOS DE DOCÊNCIA E BNCC COMO POLÍTICAS EDUCACIONAIS: FIOS CONDUTORES..... | 26 |
| 2.1 Fios que constituem a BNCC: políticas anteriores à Base que operam com intencionalidades reformistas | 37 |
| 3 TESSITURA METODOLÓGICA | 43 |
| 3.1 Metapesquisa como fio condutor da pesquisa a partir das produções acadêmicas | 44 |
| 4 TECENDO O MATERIAL EMPÍRICO: “NOVOS FIOS” | 50 |
| 4.1 Docência e políticas educacionais | 52 |
| 4.2 Políticas educacionais e BNCC..... | 57 |
| 4.3 Regionalidade como fio condutor do material empírico..... | 66 |
| 5 SENTIDOS DA DOCÊNCIA NO CONTEXTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DO ESTADO DO MARANHÃO E DA REGIÃO SUL DO BRASIL | 69 |
| REFERÊNCIAS..... | 86 |

1 APRESENTANDO A TESE FIO A FIO

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer (Marina Colasanti, 2020, p. 9).

É a partir do conto de Colasanti (2020), “A moça tecelã”, que estabeleço uma relação reflexiva entre o lugar que ocupo como mulher, mãe, professora, esposa e pesquisadora e a produção desta pesquisa. Farei uso de metáforas em alguns momentos da escrita, por acreditar que apresentar o processo de construção da tese a partir da tessitura possibilita uma melhor compreensão das etapas por mim conduzidas, entre múltiplas experiências diárias na vida pessoal, profissional e acadêmica, estando, por vezes, consciente do meu papel como pesquisadora, mas não ilesa ao meio que, muitas vezes, apresenta circunstâncias e atravessamentos que fogem à nossa ordem.

Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela (COLASANTI, 2020, p. 6).

No conto de Colasanti (2020), há um trânsito entre o cotidiano de subjetividades por meio do qual me identifico e percebo que, como na constituição de um tecido, os entrelaçados da pesquisa me fazem refletir de forma mais abrangente sobre a construção e análise do meu objeto investigado e sua relação com minha constituição como uma pesquisadora mulher que busca desenvolver socialmente o papel e que, mesmo com atribuições das demais tarefas que dela são esperadas, não deixa de ser autoconfiante acerca de um propósito. Este fato que me leva a compreender que minhas decisões favorecem uma vida mais autônoma e de conquistas pessoais e profissionais a partir de muitos estudos.

Partindo desta análise, vejo que, em paralelo à história da moça tecelã, sigo tecendo as etapas da minha constituição como pesquisadora, sempre valorizando a vida e as experiências vividas a partir da minha própria percepção da realidade. Nestas reflexões iniciais, apresento o poema de Gonçalves Dias por sua importante relação com o lugar em que ocupo como pesquisadora — o estado do Maranhão (MA), onde o poeta nasceu, — a fim de dar ainda maior autenticidade à minha escrita.

É com o poema “Canção do Exílio¹” que apresento os fios desta tese, considerando o sentido dado pelo autor ao conceito de exílio que, ao escrevê-lo, estava tomado pelo sentimento de saudade de sua terra natal, quando estudava Direito, em Portugal, na Universidade de Coimbra. Gonçalves Dias conseguiu, por meio deste belíssimo poema, alcançar dimensões nacionais e sociais, relacionando o momento vivido à beleza do Brasil e do estado do MA.

Canção do exílio

Gonçalves Dias

Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá;
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite,
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Minha terra tem primores,
Que tais não encontro eu cá;
Em cismar — sozinho, à noite —
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Não permita Deus que eu morra,
Sem que eu volte para lá;
Sem que desfrute os primores
Que não encontro por cá;
Sem qu'inda aviste as palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

O poema remete a pensar na beleza das grandes palmeiras de babaçu² e sua relevância no sustento de várias famílias no MA, pois desta palmeira é produzida a

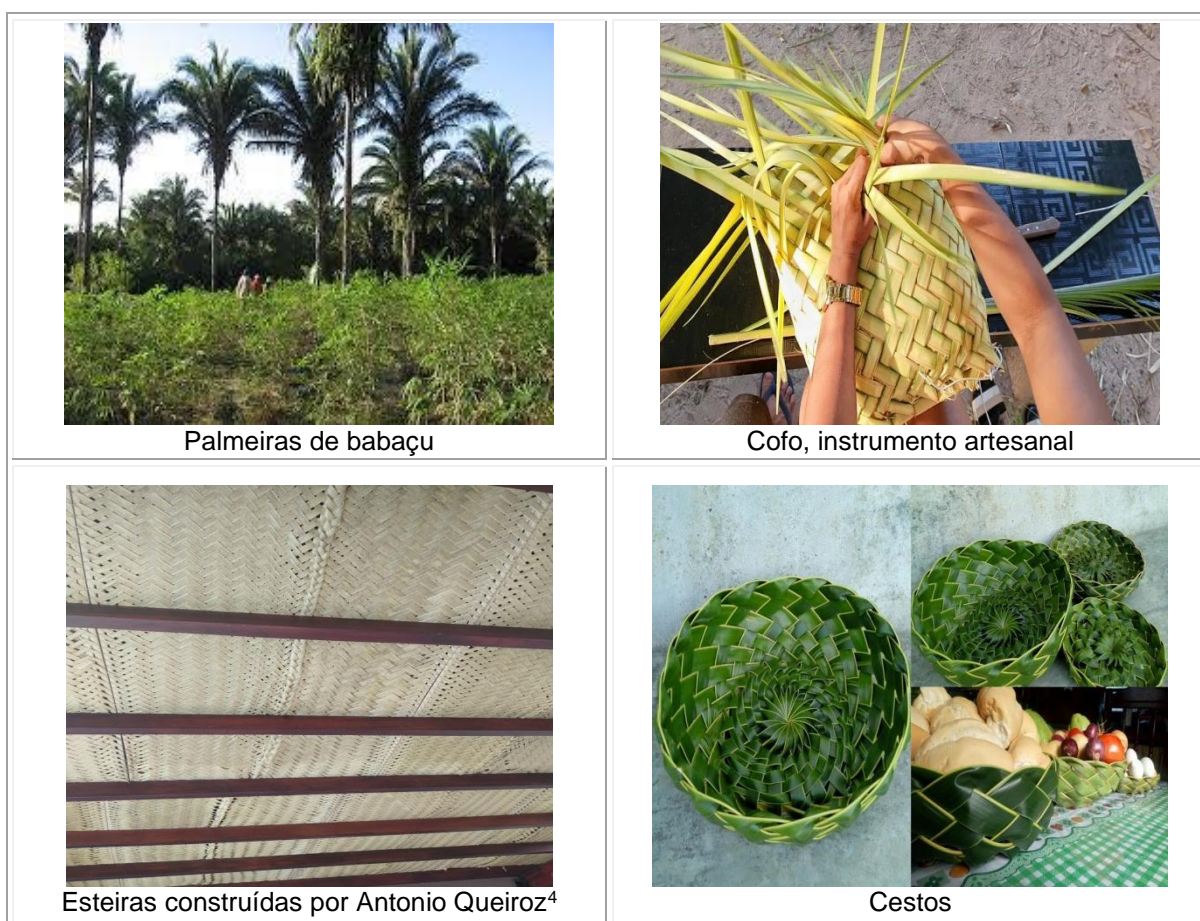
¹ Disponível em: <http://www.academia.org.br/academicos/goncalves-dias/biografia>. Acesso em: 06 mar. 2022.

² Palmeira brasileira de cujo coco se extrai um óleo de grande valor industrial. Segundo o Dicionário On-Line de Português, “atinge 20 metros de altura, tem suas maiores reservas no Maranhão e é o

palha que dá sustento à tessitura dos fios que tornam os mais belos artesanatos de minha terra. Os dois versos da primeira estrofe “Minha terra tem palmeiras,/Onde canta o Sabiá;/As aves, que aqui gorjeiam,/Não gorjeiam como lá” descrevem uma realidade maranhense bonita de ver, como os belos babaçuais³ de onde minha mãe, muitas vezes, tirou nosso alimento, e por meio do qual muitas famílias conseguiram manter seus/as filhos/as na escola.

Sobre esse cenário, apresento alguns artefatos construídos por maranhenses ao entrelaçar dos fios da palha da palmeira do babaçu, exibidos no quadro 1.

Quadro 1 - Artesanatos maranhenses



Fonte: Google imagens. Disponível em:
<https://www.google.com/17roble?q=Produtos+feitos+com+a+palha+do+babaçu>.
 Acesso em: 06 mar. 2022.

segundo mais importante produto vegetal do país, também chamado buguaçu ou coco-de-macaco. Suas folhas, grandes e planas, servem para a cobertura de casas; suas fibras, para a confecção de objetos trançados; e o palmito e o coco, para a alimentação”. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/babacu/>. Acesso em: 23 jan. 2023.

³ Bosque de babaçus. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/babacuais/>. Acesso em: 23 jan. 2023.

⁴ Meu estimado avô, aos 86 anos, faleceu no dia 06 de fevereiro de 2023.

Assim como no poema, atrevo-me a dizer que o MA é uma terra primorosa, tendo, por exemplo, a palmeira, matéria-prima da qual tudo se aproveita. Na confecção da palha, as folhas se entrelaçam, dando forma a diversas obras de arte. Pode-se utilizar uma palha e muitas folhas, sendo cada folha muito importante no processo de artesanato. Considerando este contexto, passo a pensar nos fios que utilizei na realização desta pesquisa.

Ao descrever o poema, relaciono a palha das palmeiras maranhenses à técnica que dá forma a lindos artesanatos ao caminho que percorri na construção desta tese. Fio a fio, iniciei a caminhada nesta pesquisa, buscando construí-la por etapas. Muita tessitura de fios me conduziu do MA ao Rio Grande do Sul (RS), com o propósito de imersão no processo de construção do conhecimento, tanto no mestrado quanto no doutorado.

A segunda estrofe do poema “Nosso céu tem mais estrelas,/Nossas várzeas têm mais flores,/Nossos bosques têm mais vida,/Nossa vida mais amores” me fez entender e sentir o RS como um outro amor. Por isso, apresento a importância deste estado, considerando a região sul do Brasil, o universo das produções acadêmicas analisadas.

Segundo Danilo Streck (2015, p. 267), “em termos de métodos e de abordagens teóricas, veem-se hoje grupos de pesquisadores consolidando práticas diferenciadas que aos poucos vão compondo um vasto e interessante cenário de experimentação” Para o autor, é uma tendência com condições de diálogo sobre a pesquisa acerca das metodologias mais consistentes, para além da redução do conhecimento.

Já o MA, minha terra natal, foi o lugar da minha formação inicial, onde vivenciei experiências docentes, bem como consegui o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA), para a realização do meu doutorado. Quanto ao RS, foi lá que conheci bosques belíssimos e a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), repleta de estrelas, conhecidas também como professores/as e colegas, que brilham aos meus olhos quando me refiro ao ensino e à pesquisa.

A Unisinos é um lugar de muita beleza, de árvores e de flores, assim como possuidor de uma beleza imaterial, representada pelos conhecimentos adquiridos, (com)partilhados, e pelas belas amizades que vão sendo tecidas em meio às grandes experiências vividas, sendo que cada etapa representa os muitos fios que vêm me constituindo como pesquisadora. E, ao entrelaçar os fios gaúchos e maranhenses,

justifico minha escolha em delimitar a busca pelas produções acadêmicas desenvolvidas no MA e na região sul do Brasil, no período entre 2016 e 2020.

Entre os muitos fios que me compõem, reconheço-me como uma mulher esperançosa, que saiu do MA, em 2019, para a realização do doutorado no RS, na Unisinos, onde também cursei o mestrado, no período de 2017 a 2018. Morei em solo gaúcho com meu esposo, meu filho e minhas filhas.

Como professora da educação básica e do ensino superior, e filha de pais presentes, em novembro de 2021, “vi meu mundo desabar” com a partida prematura de minha mãe (num momento de muita dor e às vésperas da qualificação desta pesquisa). Neta de avós carinhosos, trabalhadora, precisei renunciar ao concurso do magistério para fazer o doutorado, pois não tive o afastamento concedido. Tornei-me pesquisadora bolsista a partir do décimo mês do doutorado, sendo este um espaço onde procuro ser uma colega respeitosa e uma aluna comprometida. Como explica Maria Cláudia Dal’Igna (2014, p. 215),

hoje, ao olhar deste lugar, compreendo meu trabalho como uma prática social e cultural que também produz efeitos sobre os sujeitos; portanto está implicada em relações de poder. Afirmar isso não significa dizer que estou em um local iluminado, acima de qualquer suspeita.

Assim, apresento o processo formativo/acadêmico para além da profissionalização, em que sigo tecendo fios que já fazem parte da minha vida e dos lugares que venho ocupando. Com isso, posso dizer que esses fios estão interligados e não apartados da vida pessoal. Os fios que constituem e atravessam outros fios têm me permitindo cada vez mais reunir novos fios e continuar entrelaçando-os, conforme a arte que apresento na figura 1.

Figura 1 - Fios que vêm constituindo minha formação



Fonte: Elaborado pelo designer gráfico Pedro Glauco Silva (2021).

Os fios atravessam etapas para serem reunidos e tramados. Neste processo, descrevo-as, considerando a construção da minha tese, e relacionando o entrelaçamento ao conceito de artesanaria de Richard Sennet (2013). O autor desenvolve uma articulação entre o bem fazer e o pensamento, entre cérebro, mão e ação, em que os artífices produzem habilidades que evoluem e os orgulham.

Por isso que a simples imitação não gera satisfação duradoura; a habilidade precisa amadurecer. A lentidão do tempo artesanal é fonte de satisfação, a prática se consolida, permitindo que o artesão se apossa da habilidade. A lentidão do tempo artesanal também permite o trabalho de reflexão e imaginação — o que não é facultado pela busca de resultados rápidos (SENNETT, 2013, p. 328).

Considero o período em que cursei o mestrado, o tempo de que fala Sennett (2013), o de desenvolver habilidade. Construí a dissertação “Currículo e práticas pedagógicas na implementação do Programa Circuito Campeão no estado do Tocantins”, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, junto à linha de pesquisa “Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas”. Neste espaço, de parceria entre a Unisinos e a Faculdade de Educação Santa Terezinha (FEST), me constituo como pesquisadora mediante indagações que me tornam hábil para olhar a docência de outros modos.

Desta forma, apresento minha aproximação com a docência como objeto de pesquisa considerando minhas experiências como docente há treze anos no ensino superior, oito anos na educação básica, além dos estudos feitos na Prática de Pesquisa e nos grupos de pesquisa GIPEDI (Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças)⁵ e LOLA (Grupo de Pesquisa em Trabalho Docente, Gênero e Sexualidade).

No mestrado, foi possível resgatar experiências vivenciadas na docência e mobilizar olhares diferenciados no que se refere às políticas educacionais, relacionando-as ao currículo e às práticas pedagógicas docentes. Assim, nesta pesquisa, busquei compreender a forma pela qual o currículo e as práticas pedagógicas eram regulados pelos princípios orientadores do Programa Circuito Campeão (PCC), no estado do Tocantins.

A partir desta pesquisa, concluí que as estratégias que regulam o currículo e as práticas pedagógicas a partir do programa supracitado, eram desenvolvidas por meio de políticas implementadas cotidianamente, a partir das matrizes de competências e habilidades e da sistemática de acompanhamento (documentos atinentes ao PCC). Tais estratégias proporcionam as avaliações na sala de aula e monitoram o processo pedagógico dos/as professores/as (Gilvânia de Aguiar, 2018).

⁵ Atualmente, é coordenado pela professora doutora Elí Henn Fabris e pelo professor doutor Maurício dos Santos Ferreira. A professora doutora Maria Cláudia Dal'Igna o fundou em parceria com a professora Elí, em 2015, e atuou como vice-coordenadora até meados de 2022. Após este período, fundou o LOLA em conjunto com a professora doutora Carin Klein.

Com esta compreensão, considere importante aprofundar as relações existentes entre as políticas educacionais e as estratégias que regulam o trabalho docente nas escolas a partir de uma racionalidade neoliberal. Tais inquietações têm me movimentado, tanto na minha atuação como professora na educação básica e no ensino superior, como no meu processo acadêmico formativo.

Neste sentido, considerando minha profissão entrelaçada aos estudos em docência já no doutorado, revisito os resultados da minha pesquisa de mestrado. A exemplo do PCC, questionei se poderia ser assentido ou não por estados ou municípios, desenvolver estratégias “silenciosas” que conduzem o processo pedagógico e que monitoram os/as professores/as por meio de documentos oficiais do Programa, como as matrizes de competências e da sistemática de acompanhamento. Do mesmo modo, coloquei a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) sob suspeita, ao questionar: como fica a docência diante de algumas políticas com intencionalidades reformistas? E o que dizem as pesquisas dos últimos cinco anos sobre docência e BNCC, considerando que a Base assume centralidade nos processos de política educacional brasileira neste período?

Sob essa perspectiva, eis aqui o problema desta pesquisa que me possibilita a aproximação da docência com o campo da política educacional: *que sentidos são produzidos sobre a docência no contexto das produções acadêmicas que abordam políticas educacionais, realizadas no estado do Maranhão e da região sul do Brasil, no período de 2016 a 2020?*

A pesquisa apresentada está fundamentada nos campos teóricos dos Estudos em Docência e dos Estudos em Políticas Educacionais, em articulação com a perspectiva pós-estruturalista. O principal objetivo da tese é identificar, descrever e analisar os sentidos da docência, produzidos no contexto das produções acadêmicas sobre políticas educacionais, realizadas no estado do MA e na região sul do Brasil, no período entre 2016 e 2020.

A partir do objetivo proposto desenvolve-se uma metapesquisa, pesquisa sobre as pesquisas, operando com os conceitos de docência e linguagem para analisar um conjunto de produções acadêmicas do estado do MA e da região sul⁶ do Brasil. Esta pesquisa está fundamentada, ainda, na agenda de pesquisa de Dal’Igna e, mais

⁶ RS, Santa Catarina (SC) e Paraná (PR).

especificamente, nos projetos coordenados e orientados por ela, os quais analisam trabalho docente, identidade profissional e gênero (DAL'IGNA, 2017; 2023).

Apresento também, na mesma dimensão, a tese de Catharina Silveira (2019), que problematiza verdades construídas sobre a docência, e questiona representações e silenciamentos em operação em um processo de investigação.

[...] minha tese dá a ver condições de emergência da professora sensata, e circunscribe sua importância crucial nas escolas: a sua presença, as avaliações que faz, o seu compromisso, as suas formas de inventar saídas que possibilitam a tradução de políticas e documentos normativos de amplo espectro e alcance para contextos específicos e que permitem que “vazios” e silêncios [das políticas] sejam preenchidos. E isso é possível na medida em que o gênero organiza um campo de relações de poder, a partir do qual os conhecimentos das professoras se estruturam (SILVEIRA, 2019, p. 122-123).

Silveira (2019) discute a relação entre a docência e as políticas públicas voltadas à infância, e aborda a importância do trabalho docente frente aos enunciados dos programas e das políticas educacionais. A autora realiza tal discussão apontando para aquilo que denomina como “emergência de uma docência sensata”.

Apoiada nos estudos em docência, em articulação com a perspectiva pós-estruturalista, mobilizo os conceitos de docência e de linguagem como ferramentas teórico-metodológicas, a partir dos/as principais autores/as que embasam as análises: Stephen Ball (2002; 2013; 2014); Biesta (2013; 2015); Dal'Igna (2014; 2017; 2023); Dal'Igna; Fabris (2015); Fabris; Dal'Igna (2013; 2017); Michel Foucault (1995; 2003a; 2003b; 2007); Bernardete Gatti (2001; 2007); Jefferson Mainardes (2018; 2021); Mainardes; César Tello; Mainardes (2015); Dagmar Meyer (2014); Selma Pimenta (2000; 2005); Maria do Céu Roldão (2007); Silveira (2019); Alfredo Veiga-Neto (2003; 2011; 2015; 2017).

A decisão pelo recorte temporal de 2016 a 2020 ocorreu devido ao fato de a BNCC ser considerada, nesta pesquisa, um tipo de Política que, em 2016, já começava a ser mobilizada na consulta pública em forma de Parecer⁷. Outro ponto considerado relevante foi o que aponta Dagmar Meyer (2014, p. 54) sobre o sujeito interagir com o objeto do conhecimento “no contexto de redes de significações específicas” em que “[...] a linguagem não é autotransparente, não é fixa, não é homogênea e, sobretudo, não é neutra”.

⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2016-pdf/40791-bncc-proposta-preliminar-segunda-versao->. Acesso em: 30 ago. 2019.

Tais mobilizações, por meio das políticas educacionais, podem ser analisadas como um todo, visando à abrangência dos estudos no campo da docência e da linguagem, configuradas e inseparáveis da verdade e do poder, com possibilidades de repensar a produção de conhecimentos sobre os sentidos da docência a partir das produções acadêmicas durante esses cinco anos de muitas tentativas de inserção de políticas nas escolas.

No movimento desenvolvido até aqui, coloco sob suspeita o que já “sei” e, com isso, me submeto ao exercício do pensamento crítico para desalinhar e realinhar os fios que me colocam a olhar para os sentidos da docência contemporânea nas produções investigadas. Deste modo, sigo fundamentando o que não foi possível apresentar até aqui, considerando as oportunidades possíveis e as possibilidades outras que surgiram a partir de leituras e estudos.

Após uma breve descrição da tese, passo, então, à apresentação de sua estrutura.

No segundo capítulo, “Tecendo os conceitos de docência e BNCC como políticas educacionais: fios condutores”, desenvolvo a revisão bibliográfica, apresentando o conceito de docência. Aponto as dimensões sobre os diversos tipos de docências e os estudos desenvolvidos em documentos oficiais e formais que deram sustentação ao conhecimento no que se refere à BNCC como política educacional. Em seguida, ainda no campo da docência, considero as categorias escolhidas com o objetivo de conhecer melhor os estudos realizados, problematizando-os junto à BNCC no campo da política educacional.

No terceiro capítulo, “Tessitura metodológica”, inicio descrevendo os passos da pesquisa até chegar à metapesquisa. Caminho de outros modos, além da normatividade, apresentando os pressupostos teóricos que orientam o processo investigativo, explicitando os conceitos que elegi como ferramentas teórico-metodológicas para esta pesquisa.

No quarto capítulo, “Tecendo o material empírico: ‘novos fios’”, descrevo um conjunto de produções acadêmicas brasileiras a partir dos temas de análise: docência e políticas educacionais; políticas educacionais e BNCC, entre produções que pesquisaram a docência a partir de diferentes movimentos, considerando a Base e as políticas educacionais. Na seleção destas produções, os temas foram movimentados a partir da docência de diferentes formas. Finalizo pontuando a importância do critério de regionalidade como último fator na seleção das produções acadêmicas,

considerando-o como outra forma de conduzir os fios, pois mesmo após passos largos, foi preciso revê-los, para que fossem mais específicos e potentes a fim de responderem ao meu problema de pesquisa, de acordo com o objetivo da investigação.

No quinto capítulo, “Sentidos da docência no contexto das produções acadêmicas do estado do Maranhão e da região sul do Brasil”, desenvolvo as análises compondo o corpus analítico desta tese, considerando as produções selecionadas, (des)fiando os estudos sobre docência na relação com as políticas educacionais.

Dessa forma, sob o olhar analítico, demonstro os sentidos que mapeei a partir dos resultados da metapesquisa e *sustento que os sentidos da docência são construídos pelos processos de silenciamento e de naturalização do que se entende por docência nas produções acadêmicas analisadas*. Ao abordar a docência marcada por tendências advindas de políticas educacionais, tais como a BNCC, as produções acadêmicas acabam por reforçar um processo conhecido como esmaecimento da docência.

2 TECENDO OS CONCEITOS DE DOCÊNCIA E BNCC COMO POLÍTICAS EDUCACIONAIS: FIOS CONDUTORES

Na hora da fome, tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se sede vinha, suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranquila (COLASANTI, 2020, p. 8).

Assim como a moça tecelã tecia o que lhe faltava, neste capítulo, proponho-me a apresentar o referencial que sustenta as análises desenvolvidas neste trabalho, por entender que a revisão bibliográfica exerce um papel fundamental nas pesquisas. E, conforme Pimenta (2005, p. 26), “o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os”.

A docência, neste trabalho, é tomada por mim como objeto de estudo, e como formadora de professores/as, compreendo a importância de estudá-la. Além disso, pretendo colaborar com a compreensão e reflexão sobre este campo de estudo na educação, considerando pesquisas já realizadas a partir de uma base teórico-metodológica. Como afirmam Betania Ramalho, Isauro Nuñez e Clermont Gauthier (2004, p. 68):

[...] o desenvolvimento profissional é favorecido quando os professores têm oportunidade de refletir, pesquisar de forma crítica, com os seus pares, sobre as práticas educativas, quando explicitam as suas crenças e preocupações, analisam os contextos, e a partir dessas informações experimentam novas formas para as suas práticas educativas.

O que caracteriza a docência? O que distingue o/a professor/a de outros/as profissionais? Qual a especificidade da sua ação profissional? Estes são questionamentos, já feitos por Roldão (2007), há mais de 15 anos, e que me provocam a pensar sobre a função e profissionalização docentes. Atualmente, o debate sobre docência, formação e profissionalização parece estar bastante centrado na discussão sobre a BNCC e a Base Nacional Comum de Formação de Professores (BNC-Formação). Mas será que deve ser desta forma? Aposto nos estudos sobre docência considerando o cenário das políticas de formação e atuação. Em que condições temos pensado a docência? E na relação com as políticas educacionais, quais têm sido os sentidos da docência?

Assim sendo, mobilizo o conceito de linguagem, pois ele é potente e pode ser compreendido neste trabalho, conforme Veiga-Neto (2011, p. 89),

em vez de ver a linguagem como um instrumento que liga o nosso pensamento à coisa pensada, ou seja, como um instrumento de correspondência e como formalização da arte de pensar, Foucault assume a linguagem como constitutiva do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência ao mundo.

Para Fabris e Dal'Igna (2017, p. 56),

só pode exercer a docência, um professor em certa condição. Ele exerce a docência quando no contexto de um processo educativo intencional desenvolve o ensino, junto a um grupo de indivíduos que estão em posição de aprendentes — são alunos.

Vinculada ao que o autor e as autoras afirmam, é importante investigarmos os sentidos que são construídos sobre a docência. Proponho esta reflexão considerando, ainda, o que discute Veiga-Neto (2017) sobre a “liquefação da docência”, com base em Zygmunt Bauman (2010) e em sua análise da “modernidade líquida”. Ao olhar para o que considera, atualmente, “um fenômeno de liquidez da docência”, Veiga-Neto (2017, p. 33) enfatiza a importância de que no diálogo sobre docência, sejam considerados os cenários sociais, bem como os “[...] novos personagens que hoje se movimentam em tais cenários”. O autor apresenta alguns cenários da docência e descreve o que ele chama de algumas frentes. Segundo ele, se destacam, no que se refere às discussões e problematizações sobre a “liquefação da docência”, os seguintes itens:

1. Neoliberalismo e trabalho - as novas configurações no mundo do trabalho, com destaque para a desprofissionalização docente: a flexibilização, a resiliência, o binômio descartem/comutação, a precarização etc.
2. Subjetividade e formação - as novas subjetividades e a formação docente frente às novas configurações sociais e culturais na Modernidade Líquida: o “pensar de outros modos” para poder “fazer de outros modos”.
3. Práticas - a invenção de novas práticas docentes e discentes em salas de aula: o binômio celebração versus exorcização das novas tecnologias informacionais e os limites do seu uso na educação; o pontilhismo pedagógico.
4. Colapso temporal - como efeito primário da presentificação, o crescente deslocamento da tradição para a tradução (VEIGA-NETO, 2017, p. 33-34).

Para Veiga-Neto (2017), independentemente do nível de escolarização, essas são dimensões que por si só se constituem e potencializam ainda mais os desafios das ações dos/as professores/as. E, em relação à modernidade líquida/ liquefação da

docência, para o autor, as frentes se reforçam mutuamente por meio de mudanças, tendo como resultado altas doses de imprevisibilidade.

O cenário apresentado por Veiga-Neto (2017) convida à reflexão sobre os “modismos” relacionados ao ensino pensados numa perspectiva moderna e contemporânea. Como exemplo, Roberto da Silva (2014) chamou de “educação customizada” quando desenvolveu uma pesquisa com currículos escolares para o ensino médio do sul do Brasil, onde fez um mapeamento da constituição de “dispositivos de customização curricular”.

Ainda na mesma perspectiva, e considerando o mesmo cenário acerca da “modernização e contemporaneidade” do ensino, apresento o que Biesta (2015) chama de “consolidação de linguagens”. O autor refere-se ao ensino e à aprendizagem relacionados à emergência da consolidação de certos termos dados ao/à docente e ao seu trabalho como dispositivos de customização ao “[...] referir-se aos mestres como facilitadores de aprendizagem, ao ensino como a criação de oportunidades de aprendizagem, às escolas como ambientes de aprendizagem e aos estudantes como aprendizes e aos adultos como adultos aprendizes (BIESTA, 2015, p. 351).

Considerando os movimentos e as possíveis tendências problematizadas por Biesta (2015), apresento alguns sentidos dados à docência, a partir de estudos desenvolvidos. Roldão (2007, p. 94), ao referir-se ao/à professor/a, afirma que

o caracterizador distintivo do docente, relativamente permanente ao longo do tempo, embora contextualizado de diferentes formas, é a ação de ensinar. Mas coloca-se a este respeito um conjunto de questões, quer históricas quer conceptuais: por um lado, importa saber o que se entende por ensinar, o que está longe de ser consensual ou estático; por outro, o reconhecimento da função não é contemporâneo do reconhecimento e da afirmação histórica de um grupo profissional associado a ela. Pelo contrário, a função existiu em muitos formatos e com diversos estatutos ao longo da história, mas a emergência de um grupo profissional estruturado em torno dessa função é característica da modernidade, mais propriamente a partir do século XVIII.

Entendo, a partir de Roldão (2007), que o sentido sobre a docência muda nos diferentes cenários, descritos por diferentes linguagens e dimensões. E, como professora, compreendo que as políticas de formação docente inicial devem buscar condições para “[...] o desenvolvimento de uma formação voltada para o cuidado de si mesmo e do outro, possibilitando novas formas de produção de si e de relações com os outros” (DAL’IGNA; FABRIS, 2015, p. 77).

Contudo, nos encontramos diante um cenário neoliberal, e em tempos de mudanças e reformulações. A pesquisa sobre docência desenvolvida por Dal'Igna, Renata Scherer e Jonathan Silva (2018) utiliza o conceito de gênero compreendido pela “teoria do capital humano” e pela “cultura do empreendedorismo”.

Ao problematizar a docência, as autoras e o autor demonstraram que esse cenário tem produzido uma docência à qual nomearam de “docência S/A”, em que professores/as são convocados/as a conduzirem sua prática pedagógica a partir de uma lógica de mercado. Nos argumentos, ainda sustentam e demonstram que, ao olhar para o gênero na escola em meio a essa constituição, é possível a identificação de um processo ao qual denominam de “generificação da docência”. Dal'Igna, Scherer e Silva (2018) compreendem que os/as docentes acionam em suas práticas algumas competências que, além de tácitas, configuram o seu trabalho e transformam os modos de se verem e de exercerem a docência. Neste sentido, apresentam três argumentos:

[Primeiro:] na contemporaneidade, é preciso **agir sobre a conduta do sujeito para torná-lo capaz de se autogovernar** segundo a lógica do mercado. Pode-se afirmar, então, que os docentes devem assumir-se como agentes do seu próprio trabalho, buscando prover a sua qualificação profissional e, ao mesmo tempo, ver-se e julgar-se de acordo com normas estabelecidas pela educação customizada — tornar-se docente S/A.

[...]

[Segundo:] a educação customizada produz efeitos para a docência e para o ensino. A centralidade que se atribui aos processos de aprendizagem e o **posicionamento do professor como facilitador contribuem para a fragilização dos saberes docentes, que se encontram esmaecidos e são sobrepostos por “novas competências”**: aprender a ser flexível, assumir-se como um facilitador da aprendizagem, atender às necessidades individuais de cada estudante, entre outras. Em alguns casos, o professor é convidado a recusar a função de transmissor de conhecimentos.

[...]

[Terceiro:] operando-se com o **conceito de gênero** para analisar a docência, é possível perceber que **as ações de governo não estão dirigidas a todos os docentes do mesmo modo**. Para promover uma educação customizada, a professora e o professor devem acionar determinadas competências, que podem, por um lado, contribuir para uma noção de docência associada com a maternidade como instinto ou destino natural da mulher e, por outro lado, feminizar o trabalho docente de tal modo que a mulher-professora e o homem-professor, independentemente de suas condições feminina e masculina, devem ser capazes de ter flexibilidade e jogo de cintura, trabalhar com a heterogeneidade e a diversidade, atender às necessidades individuais de cada estudante, assumir a função de facilitador da aprendizagem, exercer a docência desempenhando múltiplas atividades, gerir os escassos recursos e as condições precárias da profissão (DAL'IGNA; SCHERER; SILVA, 2018, p. 70, grifos meus).

O estudo nos oportuniza pensar a docência a partir de um olhar mais crítico e problematizador, com possibilidades de suspeitar e de recusar os chamados discursos hegemônicos sobre a docência. Acerca desta lógica, é importante apresentar o que Biesta (2015) vem provocando a pensar sobre o “esmaecimento da docência e o desaparecimento do mestre”. O autor aborda o que muitas vezes não está implícito, mas que está produzindo efeitos e ganhando “corpo” diante dos dilemas e crises vivenciadas em diversas esferas do conhecimento, principalmente no que se refere à educação.

Nesse sentido, são consideradas as agendas emergentes diante das reformulações do ensino, o que provoca uma dissociação entre o ensino e a aprendizagem por meio da linguagem pedagógica que a cada dia torna-se mais individualizada (BIESTA, 2015). Desta forma, exige-se de cada professor/a um olhar crítico voltado à perspectiva pedagógica com o intuito de não “[...] modernizá-la ou revolucioná-la; mas, sim, reinventá-la” (Jan Masschelein, 2014, p. 102).

Sobre esse entendimento, menciono a hipótese trabalhada na pesquisa de Dal’Igna, Scherer e Silva (2018), de que o trabalho docente vai se reconfigurando para a flexibilização a partir dos processos de customização, considerando os percursos formativos dos/as alunos/as, a centralização na aprendizagem e o esmaecimento do ensino. Para as autoras e o autor (2018, p. 60),

[...] o professor flexível não é mais alguém arrebatado pela matéria que ensina, mas um profissional que organiza o seu trabalho a partir da demanda do mercado. Importa, então, problematizar as diferentes condições de possibilidade para a configuração do que chamamos de docência S/A.

Ainda sobre as configurações na docência, apresento a “docência design”, denominada por Cláudia Horn e Fabris (2018), ao descreverem o cenário da educação infantil e discutirem perspectivas pedagógicas atuais. As autoras abordam a individualização da prática pedagógica, colocando a docência no lugar de que cada aluno/a deve ser atendido/a de um jeito individualizado e único.

Cláudio Mandarinó (2020), ao estudar algumas produções pedagógicas acadêmicas, defendeu a tese de que as obras produzem uma docência denominada por ele de “docência cuidadosa”. Segundo o autor, o/a professor/a é convocado/a a olhar para si e para o outro de determinada forma. É uma “[...] proposição para pensarmos a docência como modo de vida, que estabelece uma relação com o *ethos*

docente e, como isto vai provocar o pensar a docência como um modo de vida ou, como Foucault propõe, como uma estética da existência” (Mandarino, 2020, p. 29).

O ethos de formação é um conceito bastante importante nos estudos realizados no campo da docência, e possibilita o olhar reflexivo sobre os modos de ser professor/a relacionados às ações desenvolvidas por estes/as profissionais, considerando “[...] *certo modo de ser e de agir*, resultado de processos pelos quais cada um aprende a ver a si mesmo, a refletir sobre suas próprias ações, a operar transformações sobre si mesmo” (DAL’IGNA; FABRIS, 2015, p. 78, grifos das autoras). A docência é resultado de um processo formativo, subjetivo, relacionado à vontade de aprender e desaprender de forma ética e cuidadosa.

Horn e Fabris (2018) propõem a defesa de que não somente na educação infantil, mas também em um contexto mais amplo, a avaliação aconteça constantemente, a partir de movimentos que reconfiguram os territórios de governo e colocam o Estado na posição central de avaliador da população.

[...] a avaliação não se restringe ao Estado avaliador, mas também entra na vida do sujeito, fazendo com que ele mesmo perceba a necessidade de avaliação constante. O Estado passa a operar sobre a vida da população de outras formas quando compreendemos a governamentalidade neoliberal, reconfigurando suas tecnologias e estratégias de condução da conduta dos indivíduos, com uma ênfase menor nos dispositivos disciplinares e mais potente nos dispositivos de seguridade (HORN; FABRIS, 2018, p. 35).

Ainda sobre uma perspectiva pedagógica contemporânea, Miriã da Silva e Soraia Tomasel (2018) desenvolveram um estudo a partir de documentos legais e orientadores da ação docente, sustentando que no Brasil existe um modo específico de ser e de agir do/a professor/a que ocorre a partir de uma prática pedagógica voltada à psicologização, nomeada de “docência terapêutica”. Segundo as autoras, essa prática contribui para a fragilidade do ensino, uma vez que é centrada na aprendizagem e nos aspectos psicológicos dos/as alunos/as. Para Biesta (2013, p. 32), “[...] ensinar foi redefinido como apoiar ou facilitar a aprendizagem, assim como a educação é agora frequentemente descrita como propiciadora de oportunidades ou experiências de aprendizagem”.

Os estudos aqui apresentados refletem sobre a docência contemporânea. Os/As autores/as nos provocam a olhar para a docência como objeto de pesquisa em um cenário neoliberal, considerando as mudanças incluídas e disseminadas pelo

poder público e privado a partir de políticas públicas educacionais que vão sendo incorporadas na e para a docência.

Conforme Ball (2002), algumas pesquisas mencionam o fortalecimento político do neoliberalismo nos anos 1980, nos Estados Unidos e na Inglaterra, tendo refletido diretamente no Brasil. As instituições educacionais têm percebido fortes influências mercadológicas adentrando os processos de ensino e aprendizagem, considerando o mercado capitalista que tende a definir os modelos de ensino e formação a serem desenvolvidos pelas escolas, por meio da educação.

A forma mais direta da constituição de mercado em relação ao ensino, segundo Christian Laval (2004, p. 122), “[...] consiste em encorajar o desenvolvimento de um sistema de escola privadas, como faz, por exemplo, o Banco Mundial para os países pobres, ou de privatizar em parte ou totalmente as escolas existentes”. Sob esta ótica, é preciso refletir sobre os mecanismos que controlam as escolas e o modo pela qual os sujeitos estão visíveis individualmente (FOUCAULT, 2003a), estando assim em constante processo de gerenciamento diante de verdadeiros emaranhados e modelos, que se reforçam perante imposições por meio do governo, configurando os “modelos educacionais gerencialistas” (HYPOLITO, 2010).

Ainda sobre esse aspecto de regulação, estudos mostram que as escolas públicas estão enfrentando uma série de ataques que as posicionam e classificam a partir de uma naturalização da negatividade quanto à educação. Para Bauman (2010, p. 40), “[...] os desafios do presente desferem duros golpes contra a própria essência da ideia de educação, tal como ela se formou nos primórdios da longa história da civilização”.

Atualmente, é possível dizer que existe uma forma de poder e controle sobre os indivíduos, e que esse cenário pode ser relacionado à força da arte de governar, por meio da qual se julga o Estado como livre, mas, na verdade, é regulado. Por exemplo, como a ação de “[...] introduzir a economia — isto é, a maneira de gerir corretamente os indivíduos, os bens, as riquezas no interior da família — ao nível da gestão de um Estado” (FOUCAULT, 2003a, p. 281).

Nesta abordagem conceitual, refletir sobre as políticas educacionais no Brasil nos remete a repensar questões da área educacional, considerando este um cenário de transformações políticas e sociais. Levando em conta os desafios e oportunidades do ensino nas escolas, bem como a docência e as práticas pedagógicas, tendo em vista o contexto que propicia o desenvolvimento das múltiplas habilidades e

competências exigidas no âmbito da produtividade, e que envolvem o capital humano em prol de resultados em um cenário neoliberal.

De acordo com Ball (2014, p. 126), o neoliberalismo “[...] é aquilo que se poderia chamar de ideologia de mercado”. E uma forma de não fortalecer esta corrente no cenário educacional, a partir das análises das políticas sobre uma “reflexividade crítica” (BALL, 2014), considerar que interferem na formação do discurso sobre a compreensão real de que os/as profissionais que atuam no contexto educacional devem constituir-se acerca de sua formação, sobre o que constroem na e para a docência e ainda direcionam propostas e modelos curriculares pré-definidos ou definidos a partir das políticas educacionais, bem como monitoram os processos pedagógicos desenvolvidos nas escolas (AGUIAR, 2018).

Essa relação do neoliberalismo gera a formação nos moldes propostos pelas políticas implementadas. Parece ocorrer um bloqueio do desenvolvimento de outras formas de ação significativa para a sociedade, sendo substituídas, na maioria das vezes, pelas políticas do mercado, excluindo, assim, a formação do ser ético com autonomia e que acredita no trabalho coletivo (BALL, 2002).

Ao estudar as políticas educacionais, é possível problematizá-las como ações que partem do poder público e ações que objetivam o “bem comum”. Sobre este cenário, deparamo-nos com reformulações e elaborações de documentos que influenciam diretamente no processo de ensino e aprendizagem das escolas.

A primeira versão definitiva da BNCC para o ensino fundamental, em 2017, e para o ensino médio, em 2018, assim como a BNC-Formação sustentam a lógica de que o país passa por reformas que atingem diretamente os/as docentes e as bases pedagógicas institucionais das escolas.

É perceptível o rumo que a educação está tomando há algumas décadas, com metas quantitativas com prioridade e acesso do/a jovem ao mercado de trabalho, fazendo com que a educação seja almejada, desenvolvida e proposta como negócio em nível de mercado, com efeitos nos modos de ser e de exercer a docência. Contrária a esta perspectiva, a educação tem ferramentas e potencialidades para o desenvolvimento humano de forma que se torne presença no mundo (BIESTA, 2013). E que seja possível o desenvolvimento econômico, social e cultural, em que as diferenças sejam características que auxiliem na harmonia e equidade da sociedade como um todo.

O papel do educador em tudo isso não é técnico, de uma parteira, mas tem de ser compreendido em termos da responsabilidade pela vinda ao mundo de seres únicos, singulares, e em termos de responsabilidade pelo mundo como um mundo de pluralidade de diferença (BIESTA, 2013, p. 26).

A escola é vista como “[...] local de produção de cidadania, de preparação do estudante para um exercício crítico, consciente e participativo na sociedade, reafirmando os princípios definidos desde a Constituição de 1988 e a LDB de 1996” (Sylvio Gallo, 2017, p. 88-89).

Ao conhecer a lógica neoliberal e suas influências na educação, é importante mencionar a perspectiva de mercado para um novo gerencialismo nas escolas. Segundo Laval (2004), inicialmente, o neoliberalismo encontrou nos EUA e na Inglaterra a oportunidade de se difundir universalmente no governo do presidente Reagan, na década de 1980. Em seu discurso político, firmou o compromisso de “[...] desregulamentarização da educação pública em seu país, [...] pregava que as escolas deveriam ser empresas, com fins lucrativos, assim eliminando aspectos burocráticos e sindicais” (LAVAL, 2004, p. 91).

Percebemos nesse discurso uma aplicação de ideias neoliberais que abordam uma organização que Ball (2014) denomina de “gerencialismo de mercado”. Acredita-se que, com estas escolhas, uma suposta “qualidade” seria elevada nas escolas e que isto beneficiaria o financiamento das instituições privadas que, porventura, se utilizassem o auxílio do governo tal qual as escolas públicas (LAVAL, 2004).

Em 1983, Reagan propôs uma legislação que desse bônus e créditos aos chamados vouchers, que nada mais eram do que cheques escolares que permitiam aos/às alunos/as e suas famílias a livre escolha de matrículas nas escolas que lhes melhor conviessem (LAVAL, 2004). Para o autor, este sistema não produziu grandes melhorias nem equilibrou a educação, pois não havia recompensa nem expansão por tais escolhas. Além disso, por não haver penalização, também não existia preocupação com a qualidade na educação, e com o não fechamento das instituições, não tinha necessidade de serem competitivas.

Esse modelo de sistema educacional, por sua vez, deu o impulso em favor da privatização, em função de algumas escolas americanas estarem em condições deploráveis, não sendo algo isolado nos EUA, mas também em outros países. Desta forma, estimulavam a melhor aceitação das privatizações das escolas com a promessa de melhorias para todos.

Ball (2014) compreende o mercado como uma política alternativa ao monopólio público da educação e dá o tom à política educativa. E Dal'Igna e Fabris (2015, p. 85) complementam: as políticas neoliberais embalam verdades “[...] as quais globalmente vêm direcionando a educação em lugares tão diferentes de forma tão unívoca”.

Neste cenário, o neoliberalismo, segundo Laval (2004), contesta a má administração do Estado sobre seus produtos e serviços, tais como: saúde, educação e transporte. Gari Becker (1993), como teórico do “capital humano”, não acreditava que as escolas poderiam ser tratadas como firmas particulares.

Em um artigo publicado no “Jornal Washigton Post”, no ano de 1995, com o título “Escolas públicas: torne-as privadas”, Milton Friedman afirma que, em um contexto de desconfiança com a escola pública, “[...] a determinação do ensino seria essencialmente, devido aos efeitos da centralização excessiva do sistema escolar antigo, bem como ao grande poder dos sindicatos dos professores” (LAVAL, 2004, p. 96). Neste mesmo artigo, Friedman descreve o ocorrido na América Latina e no Chile. Afirma que a privatização da educação chilena foi um método eficaz, e que os/as professores/as que não estavam satisfeitos/as com o sistema, poderiam ser demitidos/as em qualquer tempo, pois se tratava de algo privado. No Chile ou em qualquer outro lugar, a concorrência geraria produtividade (LAVAL, 2004).

De acordo com Masschelein (2014), só existiria a redução da desigualdade se estes fatores e seus mecanismos fossem explícitos e contrabalanceados de formas diferentes às condições econômicas e fossem levadas em consideração as necessidades individuais. “[...] nem a emancipação, nem a igualdade pode ser institucionalizada, que os momentos democráticos surgem na escola apesar da escola. Ou seja, é difícil uma reforma no ensino que possibilite mais igualdade” (MASSCHELEIN, 2014, p. 96).

Enquanto Byung-Chul Han (2014) define que, atualmente, temos um tipo de poder emergente no neoliberalismo, chamado psicopolítico. “O sujeito se julga livre, mas na verdade é um servo [...] sem um senhor, explora voluntariamente a si mesmo” (HAN, 2014, p. 10). O sujeito é levado cada vez mais a um individualismo que impede a construção de uma consciência coletiva educacional, o que Han (2014, p. 27) considera como “[...] o neoliberalismo e o capitalista do curtir”. Este tipo de neoliberalismo, baseado na otimização pessoal e no voluntariado, não precisa superar nenhuma resistência.

Veiga-Neto (2003, p. 116) afirma que “[...] aprendemos explícita ou implicitamente, tanto o desejo de construir quanto a ilusão de pensar que somos livres em nossas escolhas dos bens e serviços que consumimos”. O posicionamento neoliberal apresenta uma ideia de livre escolha e envolve os valores democráticos, em momentos turbulentos das instituições que efetivam essa direção “[...] somos ensinados a desejar e a imaginar que somos livres” (Paula Sibília, 2012, p. 124).

Ademais, o neoliberalismo propõe pontos que nos chamam a atenção e, ao tratar sobre o mercado da educação, Beltrand Cluzel, proprietário de uma conceituada rede de ensino privado na França e na Europa, aponta que “[...] daqui para a frente é preciso aprender a falar de dinheiro em educação, tanto sob o ângulo do investimento quanto de rentabilidade. Por fim, a educação deve entrar no setor mercantil” (LAVAL, 2004, p. 109). Para Cluzel, a formação é um negócio, isto é, há uma evolução dos negócios e empreendimentos em torno da educação em paralelo a um sucateamento e descaso da educação escolar por parte dos governos.

Frente a este cenário, haverá cada vez mais promoção das privatizações da educação básica e do ensino superior, passando a ser um excelente e rentável negócio para os/as grandes investidores/as. É fato que não se pode esquecer que o meio escolar é composto por partes do mercado que fornecem ferramentas para um bom funcionamento, como livros didáticos, documentos, materiais, máquinas e equipamentos que são de interesse de fundações e empresas. Além disso, há os recursos humanos, capacitados pelo próprio mercado de trabalho, moldados conforme as necessidades da escola, o que, segundo Laval (2004), pode ser entendido como “mercado da educação”.

A escola existe no seio de uma economia de mercado na qual, para as empresas poderosas, os jovens constituem um “alvo comercial” a atingir por estratégias específicas através de mídias particulares, que constituem em transformar, desde a primeira infância, os espíritos ainda poucos experientes em consumidores de mercadorias cada vez mais numerosas e variadas (LAVAL, 2004 p. 110).

É perceptível que o capitalismo está cada vez mais visível por toda a educação. Sobre isso, Sibília (2012, p. 123) apresenta-nos algumas transformações e seus adventos do capitalismo neoliberal, juntamente com suas contradições:

[...] se o impulso industrial que acompanhou o surgimento da escola e tinha como meta a formação do bom trabalhador, credo, neoliberal, que impera hoje, se concentra na moldagem do consumidor perfeito. Podemos afirmar

que a fé mercadológica cria fiéis, em muitas instituições, apropriando-se de corpos, vida das espécies humanas “biosfera”, tudo isto pensando na lógica do capital. [...] o aluno/cliente tem que ser proativo, empreendedor.

Mediante esta lente teórica, é possível pensar as relações existentes entre alguns documentos legais que favorecem a implementação de algumas políticas educacionais nas escolas, visando lucros e, por vezes, regulam a formação e as práticas docentes no processo de ensino e aprendizagem, destecendo a docência.

A revisão aqui apresentada fez refletir sobre a docência a partir de algumas políticas educacionais. Segundo Marlucy Paraíso (2014, p. 24): “[...] o modo como fazemos nossas pesquisas vai depender dos questionamentos que fazemos, das interrogações que nos movem e dos problemas que formulamos”.

A partir desta reflexão, apresento a relação de políticas anteriores à constituição da BNCC, por entender que essa descrição se justifica na pesquisa devido à metapesquisa, abordagem criteriosa e sistemática, que exige do/a pesquisador/a estratégias com rigor e cuidado científico. Neste caso, mesmo que meu objeto seja a docência, preciso esclarecer sobre o que constitui a BNCC como política educacional, visto que responde como enfoque epistemológico nas produções acadêmicas — material empírico desta pesquisa — como produção de conhecimento.

2.1 Fios que constituem a BNCC: políticas anteriores à Base que operam com intencionalidades reformistas

Ao estudar os documentos oficiais da educação brasileira que demonstram a configuração reformista proposta para a e na BNCC como política no âmbito do sistema educacional, com olhar mais crítico, provocada pelas inquietações já mencionadas anteriormente, desenvolvo uma breve descrição de cada um deles.

A Constituição Federal (CF), de 1988, justifica a lei atual da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996. A partir da lei n. 13.005, de 25 de julho de 2014, foi homologado o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) que regularizou a oferta da educação básica, no Brasil, a partir de uma base curricular comum. O Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução n. 2, de 22 de dezembro de 2017, que instituiu e orientou a implementação da BNCC na educação básica. No ano seguinte, houve a aprovação da Resolução n. 4, de 17 de dezembro de 2018, para o ensino médio. Legalizada e oficializada, a BNCC passou

a integrar à política educacional e a refletir no âmbito da transformação da educação brasileira, tendo em vista que não “surgiu do nada”, já que estava sendo pontuada de outros modos, há décadas.

O impacto da BNCC é de grande dimensão, visto que na Resolução de 2017, os artigos 15, 16, 17 e 20 apresentam relação direta com os currículos educacionais, as matrizes, as avaliações e os exames, a política de formação de professores/as e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Tais legalizações potencializam a normatização pedagógica, que por vez (re)configura a docência.

Ao problematizar algumas políticas educacionais considerando a BNCC e os documentos de políticas anteriores à Base, a partir de estudos já realizados no mestrado, entendi melhor os modos como essas políticas estão implicadas com a constituição de docentes e de suas práticas pedagógicas na educação. Tendo em vista que na minha pesquisa de mestrado, fui provocada a olhar alguns documentos com outra lente e colocá-los sob suspeita para além da normatividade, considerando o que denomino como “[...] estratégias reformistas” (AGUIAR, 2018). A partir de um olhar diferenciado no que se refere aos sentidos da docência, considero que alguns documentos, e os estudos já realizados a partir deles, impactam diretamente o campo educacional, onde a qualidade do conhecimento fica dependente de controle.

Com este entendimento, e seguindo os pressupostos metodológicos, tais documentos fazem parte desta pesquisa como material que me auxiliou a sustentar as categorias utilizadas na busca do material empírico.

A partir das leituras dos documentos legais e oficiais, me senti mais segura quanto à organização das categorias utilizadas no levantamento, seleção e análise do material empírico. Por isso, considere no contexto, a linguagem que me levou a olhar para além do que o documento pelo documento, mas “[...] no qual foi produzido o documento e no qual se insere o autor, assim como, aqueles a quem o documento foi destinado, é primordial, em todas as etapas de uma análise documental, seja qual tenha sido a época em que o texto em questão foi escrito” (André Cellard, 2012, p. 299).

Esse exercício no que se refere aos estudos da BNCC e às políticas educacionais foi realizado com o objetivo de não apresentar respostas concretas, mas de estreitar as relações das dimensões propostas ao objeto estudado.

Depois da fundamentação teórica, desenvolvi uma reflexão que considero assertiva e necessária, o que possibilitou problematizar a proposta de pesquisa na

busca pelos fios que ainda precisava para seguir tecendo, mesmo antes da seleção do material empírico. Procurei não cair na cilada de lançar mão, apenas, dos que já foram conhecidos e tecidos, e me distanciar de “[...] explicações unívocas e interpretações fáceis, sem pensar no sentido último” (Rosa Fischer, 2005, p. 120).

Ao retomar os documentos, com uma lente diferenciada, compreendi a aproximação e a relação entre eles e a BNCC, numa perspectiva de políticas educacionais. Os documentos oficiais se interseccionam com as políticas educacionais em movimentos, e mencionam a BNCC, sendo nomeados aqui como atinentes à Base. São eles: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (1996); LDBEN (1996); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1997); PNE (2014); BNCC (2017); BNC-Formação (2019).

O critério de seleção ocorreu devido à relevância que apresentam à educação, ao envolverem o que é desejado alcançar e o que pode ser feito, com o objetivo de melhorar o cenário educacional brasileiro, considerando os aspectos históricos, políticos, econômicos e sociais. O cenário desafiador percebido a partir da dissertação de mestrado (AGUIAR, 2018), e os estudos realizados no doutorado, possibilitaram a seleção destes documentos para um olhar mais crítico e amplo acerca da proposta desta pesquisa.

A partir de um estudo mais aprofundado, selecionei os principais excertos que mais me provocaram e inquietaram, por compreender que tais documentos fazem parte de propostas direcionadas à atuação como políticas de formação educacional numa perspectiva neoliberal nas escolas brasileiras, o que ajudou a seguir, parar e retornar várias vezes na tessitura do percurso.

Quadro 2 - Documentos que já assinalavam para a criação da BNCC e sua normatividade como políticas de formação educacional

| |
|--|
| “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (CF, 1988). |
| “IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. “Art. 26. Currículos devem ter base nacional comum, complementada por parte diversificada” (LDBEN, 1996). |
| “Objetivava se tornarem as diretrizes curriculares nacionais” (PCNs, 1997). |
| “Necessidade de construção de uma Base Nacional Comum Curricular” (PNE, 2014). |

“Primeiro ponto necessário para pensar a formulação de políticas educacionais refere-se ao aumento da ‘lacuna entre educação e emprego’ [...] A aprendizagem realizada ao longo da vida também é importante ‘para lidar com novos padrões de emprego e alcançar os níveis e os tipos de competências exigidos de indivíduos’ frente ao atual cenário” (UNESCO, 1996).

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

“Competências Específicas do Engajamento Profissional. Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional. [...]. Engajar-se em práticas e processos de desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e intrapessoais necessárias para se autodesenvolver [...]. Assumir a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento e pelo aprimoramento da sua prática [...]. Engajar-se profissionalmente, com as famílias e com a comunidade” (BNC-Formação, 2019).

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Esse movimento auxiliou na construção e no amadurecimento do objeto, fez identificar dimensões que são importantes no contexto educacional atual e que produzem efeitos, muitas vezes silenciados nas pesquisas em educação. Foi possível refletir sobre a docência, entendendo que a BNCC não está aí “por acaso” e que os fios já vinham sendo tecidos nos documentos brasileiros há quase três décadas.

De acordo com Foucault (2003b, p. 229),

eu sou, se quiserem, um empirista cego, quer dizer, estou na pior das situações. Não tenho teoria geral e tampouco tenho um instrumento certo. Eu tateio, fabrico, como posso, instrumentos que são destinados a fazer aparecer objetos. Os objetos são um pouquinho determinados pelos instrumentos, bons ou maus, fabricados por mim. Eles são falsos, se meus instrumentos são falsos... Procuro corrigir meus instrumentos através dos objetos que penso descobrir e, neste momento, o instrumento corrigido faz aparecer que o objeto definido por mim não era exatamente aquele. É assim que eu hesito ou titubeio, de livro em livro.

O passo de construção do objeto é importante na pesquisa em educação para o desenvolvimento da investigação acadêmica, ou seja, é a “chave” para um projeto coerente, ético e relevante socialmente, com possibilidades de definição de outros objetos a partir do que está em estudo. E assim sigo com os fios que, por vezes, precisam ser mudados, acrescentados e até mesmo deixados de lado, afinal, o percurso metodológico não se define em mapas ou estradas que tenham um caminho único e que seja possível visibilizar antes do processo, muito menos quando a linguagem não é para ser estável ou segura, quando se pesquisa a partir de uma perspectiva foucaultiana.

Não devemos partir de conceitos, nem devemos nos preocupar em chegar a conceitos estáveis e seguros em nossas pesquisas. Muito mais interessante e produtivo é perguntarmos e examinarmos como as coisas funcionam e acontecem e ensaiarmos alternativas para que elas venham funcionar de outras maneiras (VEIGA-NETO, 2003, p. 22).

Ao olhar os documentos, percebi a necessidade de rever a metodologia, considerando que o objeto e o problema de pesquisa não devem estar soltos. Segundo Veiga-Neto (2003, p. 23), muito menos “à espera de qualquer teoria para ser resolvido”. Enquanto Cellard (2012) os compreende como “testemunho de atividades”, num período não muito distante. Contrário à Jacques Le Goff (1996, p. 545), que olha para o documento como monumento, com um propósito do dever, à “crítica do documento”. Entretanto, este não é o propósito, já que os documentos não são assumidos como monumentos, mas se constituem em uma:

[...] fonte poderosa de informação, cujos conteúdos podem oferecer evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Não se tratam, portanto, apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE, 1986, p. 39).

Estudar os documentos, no que concerne ao conhecimento, e maior propriedade intelectual para iniciar a busca das produções acadêmicas a partir dos temas: “políticas educacionais”, “BNCC” e “docência”, bem como pensar o recorte temporal a partir de um olhar analítico sobre o contexto no qual foram produzidas as pesquisas que serão analisadas. Para Cellard (2012, p. 299),

o exame do contexto social global, no qual foi produzido o documento e no qual se insere o autor, assim como, aqueles a quem o documento foi destinado, é primordial, em todas as etapas de uma análise documental, seja qual tenha sido a época em que o texto em questão foi escrito.

Deste modo, quando me propus a identificar, descrever e analisar os sentidos da docência nas produções acadêmicas dos últimos cinco anos, no MA e na região sul do Brasil, inferi a relevância dos passos dados até aqui para então avançar com o aporte da metapesquisa, cujo enfoque epistemológico advém da docência e da BNCC como política educacional, pensados também como esquema de análises, visto que o processo de pesquisar com metapesquisa visibiliza os modos e os conhecimentos já produzidos sobre o objeto estudado (TELLO, 2012; TELLO; MAINARDES, 2015).

Esse movimento exigiu meu afastamento das convicções pré-estabelecidas e imersão como pesquisadora, me valendo do caráter crítico-analítico e da linguagem

que tem como uma de suas características levar o/a pesquisador/a a olhar de outros modos àquilo que está posto e naturalizado, possibilitando discutir os sentidos de docência.

No próximo capítulo, teço a abordagem teórico-metodológica e busco caminhar de modos diferentes daqueles que já experimentei na dissertação de mestrado. Também realizo movimentos de cerceamento do objeto de estudos a partir de reflexões que procuram delimitar e relacionar o trajeto já percorrido na pesquisa com entraves, limites e possibilidades que vão sendo estabelecidos a partir do arcabouço teórico constituído pela revisão bibliográfica realizada.

3 TESSITURA METODOLÓGICA

Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou em como seria bom ter um marido ao lado (COLASANTI, 2020, p. 10).

Assim como a moça tecelã, compreendi, ao longo da minha escrita que, quanto mais convidasse autores/as para tecerem comigo, mais rica ficaria minha pesquisa. Desta forma, pensei em Dal'Igna (2014), ao dar mais um passo, agora na direção da metodologia da pesquisa:

para começar, é preciso dar o primeiro passo, um passo de cada vez, gradualmente, apertando e afrouxando o passo, imprimindo um ritmo ao movimento, até que o processo de fazer pesquisa seja incorporado e possamos reproduzi-lo, passo a passo (DAL'IGNA, 2014, p. 198).

Segundo à autora, a palavra passo não está aqui como única definição ou com sentido polissêmico, mas como um termo chave que estabelece uma boa relação no processo de fazer pesquisa. Os fios já mencionados não substituem a intencionalidade e o sentido dos passos. E considerando o que já vivenciei junto às perspectivas (re)formuladas a partir de um problema,

um bom martelo, uma boa pá são absolutamente necessários para um trabalho de qualidade, mas, também, necessita-se de um artesão habilidoso e experiente em seu uso para a obtenção de resultados qualitativamente bons. Apenas uma boa pá nas mãos de quem não desenvolveu condições e não tem uma perspectiva para seu uso não garante um bom resultado. Aí a questão do método, que não é apenas uma questão do método, que não é apenas uma questão de rotina de passos e etapas, de receita, mas de vivência de um problema, com pertinência e consistência em termos de perspectivas e metas (GATTI, 2007, p. 53).

Concordando com Gatti (2007), este capítulo tem como objetivo apresentar o caminho metodológico junto ao levantamento e à análise dos conhecimentos já produzidos, que, por vezes, me deixou insegura, outras, confiante, fazendo-me sentir que estava ora avançando, ora regredindo em meio a fios já tecidos e a novos fios vislumbrados, no vai e vem da tecelagem desta pesquisa.

Sobre essa possibilidade de entrelaçar fios, me remeto à sensação de incertezas e de busca em um cenário contemporâneo que atravessa crises políticas, econômicas e sociais, como mostram os estudos de Ball (2002; 2013; 2014); Biesta (2013; 2015); Dal'Igna; Fabris (2015); Fabris; Dal'Igna (2017). Esse cenário exige do/a pesquisador/a uma posição central com possibilidades de criar e narrar mediante um

fazer que dê sentido ao desenvolvimento de práticas de como pensar e falar de outros modos, principalmente no âmbito de uma pesquisa em educação, que possibilita uma postura engajada e não neutra acerca dos fenômenos estudados. Conforme Denise Gastaldo (2012), o/a pesquisador/a centrado/a contribuirá para um resgate da subjetividade humana para a produção de saberes refinados e agudos sobre os fenômenos sociais no campo da educação ou em outro.

Levei em conta, inicialmente, o que afirma Meyer (2014), que a construção do objeto de pesquisa ocorre no processo de estudos e problematizações. No meu caso, foi a partir dos meus questionamentos, das minhas inquietações sobre o uso da BNCC, que acabou por tomar a docência como objeto de investigação. Tanto que me aproximei e afastei-me da BNCC como material empírico, após ampliar meu olhar com relação aos seus documentos atinentes.

Considerando o que aponta Fischer (2005) sobre o percurso metodológico, precisei, por algumas vezes, abandonar certezas que me deixavam em um lugar de conforto academicamente, mas que não contemplavam as questões e indagações com relação às questões problematizadas até então na pesquisa. Pretendia, inicialmente, investigar a docência problematizando os modos de ser docente a partir deste documento, mas, na sequência, após várias leituras e a partir da revisão bibliográfica, percebi que a BNCC “sozinha” podia não me dar condições de sustentar minha tese.

Assim, redimensionei a proposta e ampliei a busca por materiais na produção da empiria. Estudar o conceito de docência e olhar documentos de políticas educacionais que fossem anteriores à BNCC me ajudaram a pensar os temas para a condução na busca por produções acadêmicas em que a linguagem me levou não a entender o que é a docência, mas os sentidos dados a ela a partir da metapesquisa.

3.1 Metapesquisa como fio condutor da pesquisa a partir das produções acadêmicas

Compreendo que a metapesquisa seria ideal à constituição desta tese, já que proporciona estratégias de pesquisa ampliadas com as produções acadêmicas, o que provoca a pensar além da docência e sobre as dimensões relacionadas à BNCC em face das políticas educacionais. Além disto, a metapesquisa contribui para a produção de conhecimento tanto no campo dos Estudos em Docência como no campo dos

Estudos em Políticas Educacionais. Para Mainardes (2018, p. 306), a metapesquisa no campo das Ciências Humanas ocorre ao

realizar uma avaliação das pesquisas, identificar características, tendências, fragilidades e obstáculos para o desenvolvimento de um campo ou temática de pesquisa. Em geral, abrange a análise de aspectos teórico-epistemológicos, metodologias, estilos de argumentação, nível de coerência interna, reflexividade ética etc.

Conforme mencionado, a metodologia aqui construída movimenta-se a partir da linguagem que considera o objeto em estudo, e o fato de não ser tácito, tendo em vista a possibilidade de responder aos questionamentos em relação à BNCC, que é um documento normativo e obrigatório nas escolas, atualmente centralizado como uma das principais políticas educacionais brasileiras.

Sobre a abordagem pós-estruturalista, esta pesquisa está organizada a partir das categorias de análise considerando o enfoque epistemológico. Nesta perspectiva, é possível que o/a pesquisador/a assuma a autonomia no desenvolvimento do seu trabalho científico e, assim, se posicione mediante o objeto estudado e ao modo de construção metodológica da pesquisa (TELLO, 2012; TELLO; MAINARDES, 2015; MAINARDES, 2021).

Desta forma, coloquei a BNCC sob suspeita ao pensar: como fica a docência diante de algumas políticas com intencionalidades reformistas? E o que dizem as pesquisas dos últimos cinco anos sobre docência e BNCC, considerando que a Base ficou centralizada na política educacional brasileira nos últimos anos?

Com o objetivo de me aproximar cada vez mais das respostas a partir da metapesquisa acerca das interrogações, considero o que aponta Meyer (2014) sobre impedir a “paralisia” por meio das informações produzidas e dos movimentos, descrever e analisar o objeto de pesquisa, multiplicando os sentidos, formas e lutas a partir da linguagem.

Neste contexto, precisei refletir várias vezes sobre meu papel como pesquisadora, para seguir e avançar qualitativamente no conhecimento. Assim, considerei o que Fischer (2005) apresenta como questões importantes e necessárias para a construção de uma pesquisa, bem como o processo de escrita, a relação do/a pesquisador/a com seu objeto e sua imersão neste processo. De acordo com a autora:

a) Com que cuidado fazemos anotações sobre o que lemos?

- b) Com que vibração estabelecemos relações entre autores, obras, conceitos e nosso “objeto de desejo”, nosso problema de pesquisa?
- c) [...] como nos deixamos tocar pelo que lemos, pelas aulas a que assistimos pelos problemas de educação dos quais desejamos falar em nossos trabalhos, pela beleza dos conceitos que herdamos de um filósofo, de um sociólogo, de um psicanalista, de um educador?
- d) E o que tudo isso de fato tem a ver com nossa vida [...]? (FISCHER, 2005, p. 119).

Portanto, um trabalho de pesquisa requer conhecimento, compromisso, responsabilidade, ética, persistência, originalidade e sagacidade do/a pesquisador/a. Para Vera Ribeiro (1999), reconhecer a biografia e sistematizar coerentemente a investigação durante o processo é imprescindível, desde que se ande além dela.

Uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica porque se refere a um *como fazer*, como fazemos ou como faço minha pesquisa. Trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar, de *formas* que sempre têm por base um *conteúdo*, uma perspectiva ou uma teoria (MEYER, 2014, p. 15, grifos da autora).

A partir de Meyer (2014), remeto-me ao início desta investigação, quando pensei em fazer um grupo focal, e que não foi possível devido à pandemia, e precisei repensar outras estratégias metodológicas. Diante do cenário, e por várias vezes já ter esperado o momento oportuno para a formalização e efetivação da pesquisa, repensei e percebi a necessidade de entrelaçar com outros fios, mudando de percurso, principalmente pela segurança e saúde dos sujeitos envolvidos, tendo em vista o “cuidado de si e dos outros” diante de uma situação de caos na saúde vivenciada por todo o mundo.

Após estudar os documentos, optei pela metapesquisa, ou seja, pela pesquisa das pesquisas (MAINARDES, 2021), como movimento coerente ao objeto de estudo e adequado para responder às perguntas de pesquisa, mantendo o rigor que me proponho ao campo da cientificidade. Neste sentido, o arcabouço teórico já estava a “meu favor” pela teoria pós-estruturalista e as estratégias qualitativas já pensadas, que por sua vez, procuram analisar, especialmente, os fundamentos teóricos das pesquisas e seus significados no desenvolvimento teórico do campo do qual as pesquisas fazem parte” (MAINARDES, 2018, p. 306).

Diante desses passos, ressalto que, no percurso, as produções acadêmicas me atraíam pela potencialidade vista. Depois, considerando também a grande contribuição com minha tese e minha formação como pesquisadora a partir das pesquisas já realizadas.

A metapesquisa difere da revisão de literatura, revisão sistemática, estado da arte, estado do conhecimento. A metapesquisa é orientada para a disciplina (área ou campo) e está engajada com os avanços da pesquisa na disciplina (área ou campo). Os estudos de revisão (revisão de literatura, revisão sistemática, estado do conhecimento, estado da arte) estão orientados para projetos de pesquisa: as pesquisas precedentes são revisadas principalmente como uma fase preparatória para a realização de novos projetos de pesquisa. É por meio da revisão de literatura que o pesquisador familiariza-se com o conhecimento já construído sobre a temática de pesquisa e identifica possíveis lacunas que necessitam ser preenchidas em novos projetos de pesquisa. Geralmente, os trabalhos de revisão de literatura preocupam-se mais em sintetizar os resultados de um conjunto de pesquisas, dispensando menos atenção aos fundamentos teóricos das pesquisas revisadas. A metapesquisa, por sua vez, busca analisar, especialmente, os fundamentos teóricos das pesquisas e o significado destes no desenvolvimento teórico do campo do qual as pesquisas fazem parte (MAINARDES, 2018, p. 306).

Mainardes (2018) apresenta a diferença entre a metapesquisa e algumas outras abordagens, ressaltando que o enfoque dessa metodologia é a análise dos referenciais teóricos que são mobilizados nas pesquisas, considerando uma temática específica, possibilitando o alcance de várias dimensões e segmentos importantes para a pesquisa. De acordo com Tello e Mainardes (2015, p. 169),

a) permite a ampliação do conhecimento produzido no campo; b) ajuda na reflexão sobre as possibilidades dos critérios de cientificidade e de vigilância epistemológica; e, c) contribui para intensificar o intercâmbio de informação e críticas sobre a produção de conhecimento do campo.

A partir da metapesquisa, é possível identificar o que seu objeto está produzindo e o que produzem com seu objeto de pesquisa e “[...] como os pesquisadores do campo estão desenvolvendo suas ideias e proposições, baseando-se em determinados referenciais teóricos” (TELLO; MAINARDES, 2015, p. 169). Neste sentido, a metapesquisa não se confunde com as demais abordagens por não simplesmente sistematizar os trabalhos ou somente focalizar nos resultados obtidos em outras pesquisas.

Desta forma, foi importante poder trilhar em meio a diferentes visões teóricas e conhecimentos produzidos, que mostram também diferentes visões sobre o conceito de ciência. Cada uma das formas com as quais tive contato foi relevante para que fossem compreendidas diferentes formas metodológicas de fazer pesquisa, com possibilidade de perceber a importância e a relação que cada metodologia estabelece com as hipóteses e com as questões problematizadas nas investigações.

Neste mesmo sentido, Ribeiro (1999, p. 191) afirma que “um pesquisador deve expor-se a seu objeto mais do que o faz”. O objetivo, aqui, descrito pelo autor, é o de relacionar o objeto investigativo ao mundo do/a pesquisador/a e à sociedade, discutindo alguns elementos sobre a produção do conhecimento científico com o fulcro de tornar visível a importância da pesquisa para o avanço do conhecimento e da ciência.

Pesquisar, a partir da metapesquisa, torna-se fundamental, especialmente para que o/a pesquisador/a esclareça os princípios éticos que orientam suas análises (MAINARDES, 2018). E assim, para que os fios já mencionados também o conduzam a compreender a ética que deve ser mantida em todo o percurso, primando sempre o caráter enquanto atitude ética específica, em que seja possível se questionar quanto à própria formação e superação dos desafios encontrados.

Para isso, é necessário que se coloque em prática os movimentos antecipados que norteiam a conduta ética da ação docente, dando sentido às relações, e contribuindo para uma realidade melhor a favor da formação humana e científica (GATTI, 2001).

Neste sentido, Pedro Goergen (2015) e Gatti (2001) descrevem várias preocupações, atinentes ao fato da perda de espaço das ciências humanas, mesmo com o avanço e com as dimensões das pesquisas desenvolvidas nesta área, bem como sua relevância no desenvolvimento do progresso social. Diante deste contexto, o autor e a autora consideram fatores como contexto econômico e aspectos éticos das atividades investigativas como alguns dos responsáveis por colaborar com esta realidade.

Assim, atitudes sobre a pesquisa devem ser planejadas com responsabilidade e rigorosidade, com vistas à contribuição no campo estudado e com os sujeitos envolvidos, com objetivos que venham suscitar o desenvolvimento e a produção de um conhecimento comprometido com a construção de uma sociedade melhor e mais igualitária.

Considero que, na metapesquisa, é importante apresentar a aproximação feita entre os campos de conhecimento que conduziram à problematização do objeto e isso justifica a construção do segundo capítulo desta pesquisa. Estudar políticas educacionais possibilitou a aproximação epistemológica com o campo dos estudos em docência, sendo fundamental para sustentar e oportunizar o olhar crítico com

relação à BNCC, usando a lente voltada à docência e ao desejo de tensioná-las e problematizá-las no âmbito das políticas educacionais.

Portanto, a lente sobre o material empírico ocorre a partir da investigação, com objetivo de leitura sobre o que dizem e o que não dizem acerca da docência, considerando as políticas educacionais e as pesquisas que demonstram a BNCC e os eixos de sua construção e outras que se constituíram e foram construídas a partir da sua implementação.

Sendo assim, após apresentar e detalhar o movimento metodológico, sigo apresentando, na próxima seção, a busca do material empírico a partir dos temas: políticas educacionais, BNCC e docência, utilizando-me de uma perspectiva epistemológica que fundamenta o estudo e as análises desta tese.

4 TECENDO O MATERIAL EMPÍRICO: “NOVOS FIOS”

Dias e dias, semanas e meses trabalhou a moça tecendo tetos e portas, e pátios e escadas, e salas e poços. A neve caía lá fora, e ela não tinha tempo para chamar o sol. A noite chegava, e ela não tinha tempo para arrematar o dia. Tecia [...] enquanto sem parar batiam os pentes acompanhando o ritmo da lançadeira (COLASANTI, 2020, p. 17).

Do mesmo modo que a moça tecelã passou dias, semanas e meses trabalhando em seu tear, também dediquei um tempo significativo à construção do material empírico desta investigação. Para isso, considerei a realização de buscas por pesquisas acadêmicas que tratam de políticas educacionais relacionadas à docência.

Penso ser relevante mencionar que este ainda não é o momento em que desenvolvo as análises, por entender a importância de estudar as pesquisas selecionadas para então escolher o material empírico. Neste sentido, apresento as pesquisas junto às descrições que me permitiram selecionar e conhecer as produções com mais profundidade, com o propósito de passar para as etapas seguintes com a abordagem da metapesquisa.

Não há como dar qualquer *sentido* ao que se passa no mundo sem *uma ou mais teorias* que nos força(m) compreender o que estamos *observando*. [...] Inversante, se dá o mesmo: sem [...] [o] que chamamos mundo das *práticas*, não há como *pensar, formular* ou *desenvolver* uma ou mais teorias (VEIGA-NETO, 2003, p. 4, grifos meus).

Nesta etapa, examinei trinta pesquisas, para depois selecionar o material empírico de fato. Enfatizo que esse movimento é muito importante, pois examinei “um conjunto de pesquisas, com propósitos” (MAINARDES, 2018, p. 306), passo necessário para conhecer as produções acadêmicas com enfoque epistemológico em docência, BNCC e políticas educacionais.

O levantamento das pesquisas ocorreu diante buscas desenvolvidas em bases de dados diferenciadas, possibilitando o aprofundamento do estudo das produções sobre a docência na relação com as políticas educacionais. Como referido anteriormente, iniciei esta investigação com o objetivo de buscar estudar a BNCC e, devido às mudanças também já mencionadas, escolhi procurar por produções que tratem da BNCC a partir dos estudos dos documentos normativos educacionais que estão interligadas diretamente à Base como política educacional.

A organização desse processo de buscas ocorreu a partir de etapas, em que foram selecionadas produções acadêmicas em bancos de dados, com o objetivo de “analisar os aspectos teórico-epistemológico, argumentações e reflexividade” (MAINARDES, 2018, p. 306). Procurei por artigos acadêmicos na Scientific Electronic Library On-Line (*SciELO*) e no *Google Acadêmico*, com acesso aos principais periódicos nacionais; e, dissertações e teses nos sites do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e nas bibliotecas virtuais da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e da UNISINOS, por todos serem bancos de dados confiáveis e com pesquisas acadêmicas e profissionais.

Na CAPES, foram encontrados trabalhos que apareceram em outros bancos de dados, por isso, a imersão inicial ocorreu por ela. Inicialmente, surgiram 108 pesquisas na categoria “políticas educacionais” e “BNCC”. Ao procurar por esses mesmos temas, mas refinando a busca para o campo “ensino”, o número de trabalhos encontrados totalizou 26.

Quando busquei o tema “docência/políticas educacionais”, encontrei 1.095 trabalhos. Ao considerar “BNCC docência”, procurei refinar a pesquisa, em que considerei a área de conhecimento: “ciências humanas”; a área concentração: “educação” e “programas de educação”, totalizaram 626 pesquisas. A partir daí, comecei a verificar que a docência não estava como objeto de pesquisa na grande maioria, mas como descrição, o que representava uma dimensão pedagógica ou formativa.

No IBICT, foram localizadas 118 pesquisas, considerando a mesma movimentação a partir dos mesmos temas. Neste sentido, é relevante mencionar que para o assunto “docência e políticas educacionais” não houve registro encontrado.

Já na UNISINOS, encontrei dezoito trabalhos após a movimentação que viabilizou estudos sobre a docência em dimensões amplas voltadas à “formação e atuação”. Após, reorganizei a busca incluindo “docente e BNCC”, “constituição docente” e “políticas educacionais/BNCC”. Este movimento se fez necessário pela busca de trabalhos previamente conhecidos e que são importantes para este processo de investigação. Por sua vez, a pesquisa geral na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) resultou em quinze trabalhos ao utilizar o tema “políticas educacionais/BNCC”.

Com 803 pesquisas encontradas, percebi a necessidade de refinar ainda mais a busca, antes de uma leitura de cada uma das produções. Para este novo refinamento, o critério utilizado foi temporal: selecionei os trabalhos publicados entre 2016 e 2020. Como resultado, ainda ficaram 225 publicações. A partir daí, segui fazendo uma breve análise dos títulos e verifiquei que muitos trabalhos ainda estavam direcionados a diferentes áreas — principalmente quando se tratava da BNCC —, e aspectos didáticos e pedagógicos que contemplavam as mais diversas dimensões. Eliminei as que não faziam referência explícita à docência, à BNCC e às políticas educacionais.

Após todos os refinamentos, foram selecionadas trinta pesquisas, entre artigos, dissertações e teses, que foram apresentadas e examinadas a partir de dois temas: “docência e políticas educacionais”, “políticas educacionais e BNCC”.

4.1 Docência e políticas educacionais

Nesta seção, apresento e descrevo dez dos trinta trabalhos encontrados nos bancos de dados — *SciELO*; *Google Acadêmico*; IBICT; CAPES; UEMA; UNISINOS; UFMA, —, com o tema docência/BNCC, em que foram considerados os eixos, as análises e suas problematizações.

Quadro 3 - Artigos, dissertações e teses

| Tipo | Fonte | Título | Autoria | Ano |
|--------|-------------------|---|--|------|
| artigo | Paideia | Competências para a docência on-line: um estudo com professores do curso de Pedagogia do núcleo de educação a distância da Universidade Federal do Maranhão | Ecksamia Taylene Leal dos Santos, Eliana Santana Lisboa e João Batista Bottentuit Junior | 2016 |
| artigo | Reflexão e Ação | Educação, ensino e docência: reflexões e perspectivas | Stela Marques e Thiago Oliveira | 2016 |
| artigo | Educação Unisinos | Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores | Rita de Cássia Prazeres Frangella e Rosanne Evangelista Dias | 2018 |
| artigo | Práxis Educativa | Trabalho docente, gênero e políticas neoliberais e neoconservadoras: uma leitura crítica da Base Nacional Comum de Formação de Professores da educação básica | Maria Cláudia Dal'Igna, Renata Porcher Scherer e Miriã Zimmermann da Silva | 2020 |

| | | | | |
|-------------|---|---|--------------------------------------|------|
| dissertação | Universidade Federal Fluminense | A docência na ótica das DCN: formação para qual trabalho? | Bruna Oliveira dos Santos | 2017 |
| dissertação | Universidade Federal de Santa Catarina | Nova Escola e padrão BNCC de docência: a formação do professor gerenciado | Jennifer Nascimento Pereira | 2019 |
| dissertação | Universidade Federal de Goiás | Profissão e profissionalização docente: limites, contradições e possibilidades | Ariane Pereira Magalhães de Oliveira | 2019 |
| dissertação | Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Nas infâmias da docência: contingência, currículo e exercício docente na sala de aula | Luciane Godolfim Swirsky | 2020 |
| tese | Universidade Federal da Paraíba | Base Nacional Comum Curricular: discursos e significações | Nathália Fernandes Egito Rocha | 2019 |
| tese | Universidade de Caxias do Sul | Intencionalidades biopolíticas do silenciamento da formação docente na BNCC | Simone Côrte Real Barbieri | 2019 |

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No quadro 3, observam-se pesquisas que olharam para BNCC, educação, ensino, formação e profissionalização docentes, especialmente no que tange a docência e as políticas educacionais, com possibilidades de conhecer ainda mais sobre as dimensões da docência a partir das pesquisas realizadas e sobre a contribuição das pesquisas desenvolvidas para a educação.

Frangella e Dias (2018), em seu artigo, “Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores”, promovem uma análise discursiva das significações produzidas para a formação/atuação de professores/as, considerando os textos da BNCC e a Resolução n. 2, de 2015, que define as DCNs para a formação inicial em nível superior.

Nesta perspectiva relacionada à educação e ao ensino, o artigo de Marques e Oliveira (2016), “Educação, ensino e docência: reflexões e perspectivas”, analisa a profissão docente em suas diversas perspectivas, percebendo um retrocesso no processo educacional no que se refere às relações humanas, principalmente no que tange a docência e o ensino, considerando o cenário contemporâneo. Assim, ao problematizar acerca do que é educação e do que é ensino mediante a análise alicerçada na teoria pedagógica e na história da educação, a pesquisa reforça a importância da formação e do papel do/a professor/a no processo de desenvolvimento de uma educação crítica e libertadora.

Vinculada a esta concepção, Barbieri (2019), em sua tese, “Intencionalidades biopolíticas do silenciamento da formação docente na BNCC”, mostra, a partir da biopolítica, os movimentos de explicitação da formação docente na BNCC. Ao

investigar as possíveis intenções biopolíticas e da não explicitação da formação docente na BNCC, a autora realizou uma análise monumental a partir da Base, considerando o cenário e suas múltiplas adaptações, que cria, enuncia, implementa e reverbera uma política educacional.

A partir das pesquisas relacionadas à educação, ensino e formação/atuação de professores/as, apresento o artigo, “Trabalho docente, gênero e políticas neoliberais e neoconservadoras: uma leitura crítica da Base Nacional Comum de Formação de Professores da educação básica”, de Dal’Igna, Scherer e Silva (2020), por entender a sua relevância, e a possibilidade de reflexão mais aprofundada nos estudos sobre docência, gênero e teoria social, a partir de uma análise crítica bem elaborada.

Em consenso com o raciocínio anterior, pode-se inferir a dissertação desenvolvida por Santos (2017), “A docência na ótica das DCNs: formação para qual trabalho?”, que, ao estudar a docência a partir das DCNs, procurou compreender as reformulações e ações do Estado e as políticas de formação e trabalho docente considerando o modo de produção capitalista. Nos resultados, a autora afirma a necessidade e a relevância de diálogos acerca da formação que emancipe e transforme socialmente as relações a favor da produção e reprodução social da vida.

Buscando compreender e analisar os limites, as possibilidades e as contradições presentes no ideário da profissionalização docente, a dissertação de Oliveira (2019), “Profissão e profissionalização docente: limites, contradições e possibilidades”, apresenta dimensões relacionadas ao Brasil e a outros países, com relação ao amplo debate de como ocorre a profissionalização docente em nosso país.

A partir deste estudo documental e bibliográfico, embasada nos documentos oficiais nacionais e internacionais que dão sentidos à profissionalização docente, vista na legislação educacional, a autora percebeu a forte influência dos organismos internacionais em relação às políticas educacionais inerentes a uma agenda que potencializa a educação mercadológica e que contribui para um cenário que culpa e responsabiliza professores/as e escolas pelos fracassos e problemas que existem. Oliveira (2019) aponta que os/as docentes não aceitam a degradação de seu trabalho, e que o movimento pode ajudar a viabilizar e desenvolver a profissionalização e os/as professores/as, dando sentido e valorizando socialmente a profissão.

Sobre esse olhar conceitual, apresento a tese de Rocha (2019), “Base Nacional Comum Curricular: discursos e significações”, que, após ouvir professores/as, analisou o processo de elaboração da BNCC. A autora apresenta eixos e elementos

relevantes, considerando a normatividade da BNCC e as categorias abordadas acerca das diversas discussões já desenvolvidas com base na docência.

Ao mencionar o contexto das escolas por meio dos discursos dos/as professores/as, Rocha (2016) observa que existem conflitos e constatações que permitem a compreensão de como os sujeitos interpretam e percebem a política. Fundamentada na visão de Ball, a autora menciona e reflete sobre essas concepções e compreensões, considerando as experiências dos sujeitos envolvidos nas análises relacionadas às ideias acerca desse processo de reformas e construção da educação. Essas participações se mostram ainda bem reduzidas, deixando de esclarecer significados sobre o que “existe na escola e como de fato é a escola” a partir do que conhecem, considerando as vivências e as experiências dos sujeitos da educação, e procurando também refletir sobre conflitos e complexidades existentes na escola.

Considerando que as ações desenvolvidas nas escolas — principalmente as realizadas por docentes — tomam ampla dimensão, para além das fronteiras e proposições da política curricular, Rocha (2019, p. 6) analisa “quais as relações entre os discursos da política curricular da BNCC e dos professores das escolas e em que medida essas significações traduzem as identidades e as ações assumidas pelos professores”. Para isso, a autora desenvolveu uma pesquisa qualitativa e exploratória com estudo documental e de campo, e grupo focal como instrumento de coleta de dados.

Nas análises, Rocha (2019) aponta fortes influências dos organismos internacionais no sistema educacional brasileiro a partir de uma agenda com características predominantes ao capitalismo que interfere diretamente nas escolas, bem como na formação e na atuação docentes.

Como resultado final, a autora reconhece que as identidades performáticas dos/as professores com relação à retórica e às estratégias políticas são lançadas pela BNCC, mas não se reduzem somente a isso, se constituem no cotidiano das escolas e por meio das subjetividades dos/as envolvidos/as. Segundo a autora, a forma de resistir à cultura da performatividade e do gerencialismo é o fortalecimento do debate sobre autonomia nas decisões curriculares e gestão democrática da escola.

Com fortes características mercadológicas, a educação passa a ter marcas voltadas ao quantitativo e à produtividade, exigindo uma nova “roupagem” na e para a docência. Neste cenário, a BNCC passa a ser uma forte aliada na condução de um

processo que tira a autonomia das escolas e que culpabiliza os sujeitos envolvidos pelos problemas e resultados ruins.

Diante de todo o exposto, a formação e a atuação docentes vivenciam a cultura da performatividade e do gerencialismo que generaliza, enquadra e padroniza a docência, bem como substitui o conhecimento sistematizado do/a professor/a pela operacionalização do processo pedagógico dito inovador e moderno idealizado, dando sentido a uma identidade que Pereira (2019) denominou de “professor gerenciado”.

As pesquisas mostram que o fortalecimento do empresariamento ao mesmo tempo em que influencia nas decisões curriculares, na gestão e no trabalho e atuação docentes, também desenvolvem estratégias que desclassificam e desvalorizam a formação direcionada à emancipação e ao fortalecimento das relações sociais que dão sentido à vida. Percebe-se que os/as autores/as até aqui analisados/as propõem que movimentos e diálogos diante das possibilidades possam visibilizar a importância da profissão e do/a profissional docente para uma educação crítica e libertadora.

Para as sessões de trabalhos desenvolvidas, foram necessários muito tempo, paciência, dedicação e foco, compensados pela grande amplitude do conhecimento que tive acerca da minha empiria (BNCC) e do objeto (docência), mesmo não encontrando nos estudos no campo da docência, especificações de sentidos produzidos a partir da Base que me possibilitassem uma análise mais aprofundada. Contudo, esse movimento foi muito relevante devido à grande possibilidade de compreensão acerca das dimensões relacionadas aos aspectos curriculares e pedagógicos na escola, que auxiliam a compreender o meu objeto nesse cenário.

Com isso, é possível descrever e apresentar diferentes enfoques já estudados acerca da minha temática, a partir de um apanhado de dimensões de constituição da BNCC, relacionada às configurações da formação e da atuação docentes diante de um cenário que emerge em meio a novas configurações na escola.

Considerando as mudanças de algumas décadas em relação ao cenário educacional, é perceptível o rumo que a educação está tomando frente às propostas emergentes das reformas que visivelmente atingem os professores/as e as bases pedagógicas institucionais das escolas. Assim, é possível reformular a hipótese de que a docência brasileira, apesar de já ter passado por vários processos de intensas políticas (atualmente inseridas de forma direta no contexto da escola), passa por um movimento de enquadramento profissional, de formação e de atuação.

Na próxima seção, o foco abordado será voltado à docência como objeto de análise, considerando os aspectos de formação e atuação profissionais em face da BNCC como uma política educacional.

4.2 Políticas educacionais e BNCC

Nesta seção, apresento o quadro 4 — com cinco artigos, onze dissertações e quatro teses. Ressalto que esses vinte trabalhos foram encontrados a partir das categorias “BNCC docência” e “BNCC e política educacional”.

Quadro 4 - Artigos, dissertações e teses

| Tipo | Fonte | Título | Autoria | Ano |
|-------------|---|---|--|------|
| artigo | RBP AE | Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o projeto político-pedagógico | Rita de Kássia Cândido e João Augusto Gentilini | 2017 |
| artigo | Pro-Posições | O silenciamento de professores da educação básica pela estratégia de fazê-los falar | Janete Magalhães Carvalho e Suzany Goulart Lourenço | 2018 |
| artigo | OKARA | Os efeitos da BNCC na formação docente | Rachel Freire Torrez de Souza | 2018 |
| artigo | Retratos da Escola | BNCC, agenda global e formação docente | Álvaro Moreira Hypolito | 2019 |
| artigo | Educação em Revista | Concepção de competência na BNCC e no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM) | Ana Lucia Cunha Duarte; Renato Moreira Silva e Neria Moura | 2020 |
| dissertação | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | A BNCC em questão | Vivian Aparecida da Cruz Rodrigues | 2016 |
| dissertação | Universidade Estadual do Paraná | A implantação da BNCC no contexto das políticas neoliberais | Emerson Pereira Branco | 2017 |
| dissertação | Universidade Federal de Goiás | Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular | Daniel José Rocha Fonseca | 2018 |
| dissertação | Universidade Federal de Pelotas | Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política | Vanessa Silva da Silva | 2018 |
| dissertação | Universidade Estadual do Paraná | Estado, políticas de educação e ensino: em debate a Base Nacional Comum Curricular (2015-2017) | Raquel da Costa | 2018 |
| dissertação | Universidade do Vale do Itajaí | Base Nacional Comum Curricular para 4 a 6 anos: os efeitos camuflados | Michella Adriana Bibiano Ferreira | 2019 |
| dissertação | Universidade Federal da Fronteira Sul | Vozes que constituem o discurso da igualdade educacional na Base Nacional Comum Curricular brasileira | Gisele da Silva Santos | 2019 |

| | | | | |
|-------------|---|---|-----------------------------------|------|
| dissertação | Universidade Estadual do Oeste do Paraná | A normatização dos corpos pela escola: uma análise da BNCC | Jeizi Loici Back | 2020 |
| dissertação | Universidade Estadual do Maranhão | Base Nacional Comum Curricular: concepções sobre a adolescência e projeto de vida | Otávio Augusto de Moraes | 2020 |
| dissertação | Universidade de Brasília | BNCC e os currículos subnacionais: prescrições indutoras das políticas educacionais e curriculares | Alessandra Valéria de Paula | 2020 |
| dissertação | Universidade Estadual do Maranhão | Da Base Nacional Comum Curricular ao Documento Curricular do Território Maranhense: contextualizações e aproximações | Francisca Jandira Machado Neves | 2020 |
| tese | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | Base Nacional Comum Curricular, como política de regulação do currículo da dimensão global ao local: o que pensam os professores? | Vanessa do Socorro Silva da Costa | 2018 |
| tese | Universidade Federal do Rio Grande do Sul | A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino fundamental e sua relação com os conhecimentos escolares | Tiago Cortinaz | 2019 |
| tese | Universidade Federal Fluminense | Base Nacional Comum para quê/quem? Uma cartografia de conflitos discursivos na produção de um currículo oficial | Alice Moraes Rego de Souza | 2019 |
| tese | Universidade Estadual Paulista | O conceito de diferença no currículo escolar: uma reflexão filosófica sobre os fundamentos pedagógicos da BNCC | Zuleika Aparecida Claro Piassa | 2020 |

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O artigo de Cândido e Gentilini (2017), “Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o projeto político-pedagógico”, apresenta uma discussão sobre a BNCC, relacionada a algumas questões pertinentes à escola, ao processo de autonomia e a aspectos pedagógicos. A autora e o autor chamam a atenção para a importância do projeto político-pedagógico, considerando a autonomia de construção como aspecto relevante para um trabalho de qualidade e valorização da diversidade cultural. Desta forma, indagam os sentidos da BNCC, considerando algumas questões: “[...] como serão realizadas as avaliações externas? Também são considerados o contexto e a pluralidade cultural? De que maneira? E o Projeto Político-Pedagógico, terá espaço para ser elaborado e colocado em prática?” (CÂNDIDO; GENTILINI, 2017, p. 334).

Mesmo considerando que a BNCC seja um documento importante, apontam que “[...] o currículo surge desses anseios e a Base Comum só poderá ser significativa e efetivamente colocada em prática se houver essa conciliação com os projetos

escolares” (CÂNDIDO; GENTILINI, 2017, p. 331). Reforçam a importância da democratização e mencionam Moreira (2007, p. 333) para enfatizar a influência do/a professor/a ao “[...] participar crítica e criativamente na elaboração de currículos mais atraentes, mais democráticos, mais fecundos”, o que leva a questionar se estes aspectos estão sendo considerados e discutidos na BNCC.

Neste sentido, convidam Zélia Oliveira (2008, p. 545) ao debate, afirmando que devemos nos atentar ao fato de que o currículo não é neutro, isto é, “ao ser veículo de conhecimentos selecionados, ele se liga ao poder, à homogeneização ou diferenciação da escola e por isso os educadores precisam estar alertas às suas implicações sociológicas e culturais quando de sua estruturação”.

Neste aspecto, Cândido e Gentilini (2017) defendem a democratização do ensino e sua complementação com a realidade escolar de cada instituição de ensino, a liberdade na construção de seu próprio currículo. Para tanto, é necessário o diálogo entre o currículo nacional e o projeto político-pedagógico das escolas.

Diante do exposto, fez-se propício o estudo do artigo de Carvalho e Lourenço (2018), “O silenciamento de professores da educação básica pela estratégia de fazê-los falar”, que, por meio de uma pesquisa de campo (com professores/as de duas escolas municipais da Serra, no Espírito Santo, no primeiro semestre de 2016), e bibliográfica-documental, apontam a relação entre problematização e acontecimento ao questionar a proposição da BNCC no Brasil. Diante deste cenário, as autoras questionam “qual seria, então, a tarefa política dos educadores?”

Dentro desta perspectiva, é importante destacar o artigo de Hypolito (2019), “BNCC, agenda global e formação docente”, ao discutir a BNCC como parte de uma agenda global e sua influência nas políticas de formação docente, ao apresentar pontos relevantes acerca das relações entre políticas globais e políticas curriculares nacionais. O autor apresenta dimensões já vivenciadas atualmente e relaciona este cenário ao que Michael Apple (2003) denomina como “modernização conservadora”, e que vem aumentando há décadas. Para o autor, esse modelo potencializa parcerias público-privadas, tirando a autonomia das escolas e professores/as sobre o ensinar e como ensinar, e ainda monitora os sistemas administrativo e pedagógico educacional.

[...] enquanto especialistas em eficiência, administração, provas e avaliação, fornecem os conhecimentos técnicos necessários para implementar as políticas de modernização conservadora. Sua própria mobilidade depende da expansão tanto desses conhecimentos especializados quanto das ideologias profissionais de controle, mensuração e eficiência que os acompanham.

Assim sendo, apoiam muitas vezes essas políticas enquanto “instrumentos neutros”, mesmo quando elas são usadas com outros objetivos que não as finalidades supostamente neutras com que essa fração de classe está comprometida (APPLE, 2003, p. 71).

Em vista das pesquisas estudadas, pode-se inferir o artigo de Souza (2018), “Os efeitos da BNCC na formação docente”, que apresenta pontos bem semelhantes aos estudos mencionados anteriormente. A autora dialoga com o tema da mesa de discussão “Currículo e formação inicial de Geografia: a Base Nacional Comum”, utilizando em parte os debates construídos durante participações em dois eventos ocorridos em 2016. Problematiza questões que nos remetem a reflexões sobre as influências da BNCC para a formação docente, como: “quais seriam os seus efeitos? A quem interessa a Base? Qual base a escola dispõe e precisa? Precisamos de base? Qual o currículo que queremos?” (SOUZA, 2018, p. 70).

Nesta perspectiva, Souza (2018, p. 70) apresenta uma questão problematizadora: “[...] será que uma reforma curricular resolveria o contexto da educação brasileira”? Em seu texto, a autora propõe pensar neste contexto sobre o que de fato é qualidade de ensino, e sobre a política curricular — se pode ser bem-sucedida sem trabalhar a fundo a questão da formação inicial no Brasil.

A dissertação de Rodrigues (2016), “A BNCC em questão”, intensificou o sentido da BNCC. A autora identificou como problema principal a falta de precisão tanto no debate quanto na construção da Base. Para isso, ampliou este processo a partir das duas versões da BNCC no sistema educacional brasileiro. No processo metodológico, desenvolveu o estudo da estrutura do texto da BNCC (1ª e 2ª versões), e fez a análise dos pareceres desenvolvidos pelos/as pareceristas oficiais, sendo consideradas as críticas da primeira versão preliminar.

Para Rodrigues (2016), não houve grandes consensos a respeito das críticas levantadas por parte dos/as pareceristas analisados/as. Segundo a autora, a crítica que ficou estabelecida por alguns/as foi “quanto à necessidade da existência de uma Base ao Sistema de Ensino Brasileiro” (RODRIGUES, 2016, p. 137). Alguns pontos comuns aos olhares dos/as pareceristas, conforme Rodrigues (2016, p. 137-138) são:

- Wilma Coelho: manifestou-se favorável ao documento, levando em consideração a perpetuação de um currículo que minimiza a exclusão de parcela significativa de estudantes do saber escolar, por diferenças regionais;
- Douglas Santos: questionou o documento e se mostrou igualmente favorável,

por permitir que alunos/as possam desenvolver pertencimento à nação, porém, enumerou riscos. O autor afirmou que conteúdo não é currículo;

- Elisete Tomazetti: respondeu à questão com a retórica de que tal necessidade está explícita em documentos anteriores, mas afirma que a BNCC não deve ser uma lista de conteúdos ou um currículo mínimo, apesar de ter o compromisso de orientar a criação do currículo;

- Clarice Traversini: apresenta-se favorável à educação integral, mas também integrada, quando a escola contempla as diferentes dimensões do sujeito. Aponta a ausência da articulação entre as áreas e até limitação da parte diversificada devido ao formato do documento. Além disso, apoia que o/a docente deva ser o/a responsável pela construção do currículo;

- Marcos Sorrentino: enfoca o aspecto da coletividade e sugere um sistema que formule currículos contextualizados, ofereça cursos aos/às profissionais e forneça apoio por meio de material, tempo e espaço.

Em sua pesquisa, Rodrigues (2016) mostra que houve um avanço no texto acerca da construção da Base de uma versão para outra, e que os órgãos responsáveis não possibilitaram a discussão acerca da estrutura do documento nesse momento histórico. Sendo este cenário já afirmado por Souza (2018), quando faz apresentação e análise da Base pelos/as participantes e associados/as, enquanto Carvalho e Lourenço (2018) mencionam o silenciamento dos/as professores/as ao fazê-los/as falar.

É visível a importância da reflexão acerca dessas reformas que supervalorizam as mudanças dos processos formativos relacionados às políticas globais, ao currículo e à prática em torno de uma nova performatividade que, muitas vezes, não considera os aspectos culturais do país. Como já questionado por Souza (2018): uma reforma curricular resolveria o contexto da educação brasileira? De acordo com Rodrigues (2016, p. 143),

acredita-se que o professor, educador, precisa desempenhar a função de um ser pensante, valorizado financeiramente, inserido no universo da cultura e reconhecido publicamente como autoridade no desempenho de sua função. Não haverá reforma do ensino se este continuar sendo visto apenas como um cumpridor de tarefas e ordens preestabelecidas. Será que a BNCC garantirá os suportes estruturais socioeconômicos, políticos, culturais para que o professor seja o protagonista da urgente educação de qualidade para o país?

Consideramos que a escola precisa ser valorizada em todas as dimensões e, em especial, na dimensão humana, valor que deve ser direcionado à formação baseada nos princípios da gratuidade e da equidade e não sujeitada aos aspectos econômicos e empresariais de mercado. Sobre esta questão, é importante à compreensão da micropolítica.

Conforme Rocha (2016), a partir dos estudos de Ball, diante de uma política global que envolve a gestão e performatividade, se insere uma nova proposta de formação com intenção voltada às práticas em sala de aula, em que “[...] o professor, antes um profissional crítico, passa a ser um técnico e sua tarefa torna-se meramente burocrática” (ROCHA, 2016, p. 45).

A sala de aula recebe uma nova roupagem, para enfim responder ao que se propõe a política que está sendo implementada como moderna e globalizada. A autora evidencia que a percepção dessa combinação é visível e se encontra em nível macro (novos modos de regulação) e micro (novas práticas de trabalho).

Para Rocha (2016, p. 132), “[...] essas reformas têm impactado a dinâmica escolar e, especificamente, a vida cotidiana dos professores, tanto no que tange a sua profissionalidade e às questões voltadas para a autonomia, quanto no quesito político-pedagógico”. Segundo a autora, esses são fatores que estão relacionados à perda de espaços no que se refere às tomadas de decisão na ação pedagógica e ao currículo. Sobre esta análise, é pertinente a reflexão proposta anteriormente com relação à construção e à implementação da BNCC e às estratégias utilizadas para a participação dos/as profissionais e especialistas da educação.

Sobre essas questões, as pesquisas analisadas me fizeram refletir sobre um cenário de políticas neoliberais em que a falta de diálogo e a tentativa de inserções de políticas “modernas e globalizadas” são justificadas da potencialização da ineficiência da escola pública onde se culpam aqueles/as que são silenciados/as nas tomadas de decisões — professores/as, alunos/as e responsáveis.

Nesse mesmo sentido, considerando o estudo que aborda sobre o ciclo de políticas, apresento o estudo de Costa (2018), “Estado, políticas de educação e ensino: em debate a Base Nacional Comum Curricular (2015-2017), cuja tese nos provoca a refletir sobre a tessitura de construção da Base no ensino fundamental.

Próxima às pesquisas de Costa (2018) e Rocha (2016), a tese de Souza (2019), “Base Nacional Comum para quê/quem? Uma cartografia de conflitos discursivos na produção de um currículo oficial”, analisa o processo de construção da Base

considerando a visibilidade das práticas discursivas operadas na produção de sentidos da educação após afirmar que a “educação é terreno de disputa e não de consenso”.

A autora faz um movimento analítico no campo de estudos da cartografia social, fundamentado na visão de Laura Barros; Virgínia Kastrup (2015); Gilles Deleuze; Félix Guattari (1995). A partir dos resultados de sua pesquisa, Souza (2019) demonstra também fortes traços de atravessamento dos discursos privatistas e neoconservadores na versão final da BNCC do ensino fundamental, discursos que favorecem grupos socialmente hegemônicos e a constituição de um dispositivo político-educacional e, como consequência, as práticas de governo dos outros potencializada pela lógica da racionalidade capitalista que direciona tudo a seu favor inclusive a educação.

Ainda nesse contexto de análises acerca das políticas e das transformações relacionadas aos interesses econômicos a partir da BNCC e em sua constituição, apresento a dissertação de Costa (2018) “Base Nacional Comum Curricular, como política de regulação do currículo da dimensão global ao local: o que pensam os professores?”.

Não menos importante que os demais estudos aqui analisados, aponto a dissertação de Paula (2020) “BNCC e os currículos subnacionais: prescrições indutoras das políticas educacionais e curriculares”, que, recentemente, ao analisar as relações estabelecidas entre a BNCC e os currículos subnacionais, considerou as políticas educacionais e curriculares como ponto de partida, relacionando analiticamente dimensões coerentes do estado do conhecimento acerca das categorias: “política pública educacional e curricular”; e, “concepção de educação e de currículo e organização do trabalho pedagógico”, ambas pertinentes ao estudo aqui desenvolvido.

Para a autora, as pesquisas analisadas no estado do conhecimento esclareceram sobre “[...] processos sócio estatais ensejadores da reforma da educação básica em curso, dos contextos de produção dos textos da base e dos referenciais curriculares subnacionais e dos possíveis efeitos de um núcleo comum para a educação” (PAULA, 2020, p. 48). Em sua pesquisa, optou pela técnica de análise de conteúdo de Laurence Bardin (2009), em que são consideradas a prática e as significações da língua, o que remete ao fato de que, no caso, o conteúdo analisado vai além das palavras.

Nos resultados, Paula (2020) ressalta que, em nível de prescrição, a Base é uma abundância normativa, e que, em grande quantidade, seus conceitos e equívocos teórico-epistemológicos estão reproduzidos nos documentos subnacionais, mesmo tendo demonstrado que esses equívocos, em sua maioria, demonstram pouco grau de adesão à BNCC e a observaram mais como orientação. A autora ainda ressalta que os estudos (no campo curricular e na teoria do conhecimento) precisam ser desenvolvidos com urgência, tendo em vista o desenvolvimento dessa reforma que reflete diretamente nos mecanismos da prática escolar.

Com aspectos bem próximos à pesquisa apresentada anteriormente, considerando as práticas escolares e a questão do caráter normativo da BNCC, apresento as pesquisas de Fonseca (2018), “Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular”, e de Ferreira (2019), “Base Nacional Comum Curricular para 4 a 6 anos: os efeitos camuflados”. Ambas desenvolvem análises que problematizam a BNCC considerando as propostas curriculares que orientam as práticas pedagógicas.

Fonseca (2018), ao examinar a proposta pedagógica da BNCC, considerando seus aspectos técnicos e políticos, evidenciou uma ampla forma de ação e poder sobre as crianças, afirmando que a Base impõe uma forma de controle de técnicas disciplinares. Para o autor, a BNCC é um dispositivo pedagógico que funciona como um fio condutor em que se instauram os mecanismos de normalidade na competência.

[...] contudo, o modelo de escolarização que a BNCC impõe calcado no controle e em técnicas disciplinares, funciona como uma aparelhagem de saber que objetiva e assujeita a criança, governando-a segundo regras refinadas de sanções normalizadoras (FONSECA, 2018, p. 33).

Ainda com relação à BNCC e à educação infantil, Ferreira (2019) seleciona algumas estratégias — ora construtivistas, às vezes, com jargões sociointeracionistas, um pouco romântica, bem menos protagonista, e sem menção a abordagem potencial —, considerando as perspectivas curriculares na educação infantil a partir da BNCC. Segundo a autora, nestas principais estratégias, foram encontrados dados com efeitos camuflados relacionados ao princípio pedagógico da versão final da Base.

Ao analisar o princípio pedagógico, Ferreira (2019) encontra estratégias com foco nas habilidades que orientam os currículos locais e regionais e que não abrangem as experiências curriculares de infância. Ambas as pesquisas remetem ao pensamento e à problematização acerca da docência, considerando que as

dimensões aqui apresentadas, possuem uma relação inerente à docência e intrínseca ao processo de ensino e aprendizagem. Isto é, todo o processo e movimento tem reflexo na sala de aula, na formação dos/as alunos/as, bem como na formação e atuação docentes.

Neste contexto, Ferreira (2019) também menciona o interesse da formação do capital humano desde a infância. Relacionado a isso, a dissertação de Back (2020), “A normatização dos corpos pela escola: uma análise da BNCC”, analisou o modo como a escola, orientada pela BNCC, contribui para a normatização dos corpos.

Diante do exposto, a tese de Piassa (2020), “O conceito de diferença no currículo escolar: uma reflexão filosófica sobre os fundamentos pedagógicos da BNCC”, pesquisa o sentido e o significado do conceito de diferença na BNCC. Para isso, a autora desenvolveu uma reflexão filosófica e crítica sobre o conceito de diferença que consta nos fundamentos pedagógicos da BNCC, considerando que o conceito está relacionado ao modernismo social atual.

Neste sentido, constatou, nos resultados, que “diferença” e “diversidade” são termos presentes em todo o documento, mas que intencionalmente potencializam de forma intrínseca “[...] a razão instrumental e a sociedade danificada”. Conforme Piassa (2020, p. 177), a

BNCC faz um discurso de respeito e acolhimento à diferença como forma de contribuir para o fortalecimento da democracia, da justiça e da igualdade social, mas utiliza tais termos para produzir um discurso aparentemente inovador por estar coadunado com as demandas pós-modernas. Por trás desse discurso está uma proposta de formação técnica, voltada às exigências do trabalho, que pretende adaptar as subjetividades à sociedade e disfarçar o reforço ao individualismo como uma competência a ser desenvolvida pelos estudantes quando da elaboração de seu projeto pessoal de vida, o que também legitima a razão instrumental. E a endossa ainda mais quando coloca os direitos de aprendizagem e as políticas públicas condicionadas ao desenvolvimento de competências obrigatórias que serão avaliadas homogeneamente pelo sistema educacional.

Nesse cenário analítico de pontos emergentes com relação à política de construção e de implementação da BNCC, é visível que existe uma intenção relacional bem próxima que impacta a formação docente em relação ao currículo e ao ato pedagógico em meio à performividade considerada nas reformas propostas.

Esse exercício analítico nas pesquisas apresentou possibilidades de problematizações a partir de outros pontos que merecem destaque no que se referem ao ensino, à aprendizagem, à profissionalização docente, ao respeito às diferenças e

ao fortalecimento democrático sob o discurso da “igualdade social”. Sem estas perspectivas, talvez não fosse possível que as análises desta investigação fossem pensadas e desenvolvidas caso considerasse apenas os aspectos normativos da Base e tendo como objeto de análise a docência problematizada a partir da BNCC como política educacional nas produções acadêmicas.

Seguirei colocando em diálogo os trabalhos que reuni, com o objetivo de sustentar a tese de que as produções acadêmicas produzem e colocam em circulação sentidos sobre docência quando discutem criticamente políticas educacionais. Para tal, considero essencial argumentar um pouco mais sobre as implicações dessas produções acadêmicas na constituição de determinados modos de ser e de agir dos/as professores/as.

Mantendo a abordagem da metapesquisa, reorganizei o percurso, considerando a regionalidade, os aportes teórico-metodológicos das pesquisas, bem como os resultados já produzidos.

4.3 Regionalidade como fio condutor do material empírico

Depois de estudar as trinta produções acadêmicas selecionadas, considerei outro passo/movimento importante, a delimitação destas pesquisas. A reflexão ocorre devido à potência dos conhecimentos produzidos, identificados e analisados nas produções acadêmicas, por isso utilizei o critério de regionalidade para a seleção das investigações com a possibilidade de tratá-las com um olhar mais criterioso, a partir das temáticas, categorias, análises e problematizações.

Desta forma, tomo a decisão de olhar para um conjunto de produções acadêmicas do estado do MA e da região sul do Brasil. Tal escolha ocorreu a partir de um olhar reflexivo sobre os conhecimentos produzidos em ambas as regiões sobre políticas educacionais, na confluência com minhas posicionalidades de professora e pesquisadora, inserida nessas diferentes localidades.

Dos trinta trabalhos, 14 não atendiam ao critério de regionalidade. Desta forma, 18 trabalhos foram selecionados (seis artigos, dez dissertações e duas teses), após um arcabouço teórico mais robusto, apresentados no quadro 5.

Quadro 5 - Material empírico

| Tipo | Fonte | Título | Autoria | Ano | Estado |
|-------------|--|---|--|------------|---------------|
| artigo | Reflexão e Ação | Educação, ensino e docência: reflexões e perspectivas | Stela Marques e Thiago Oliveira | 2016 | RS |
| artigo | Paideia | Competências para a docência on-line: um estudo com professores do curso de Pedagogia do núcleo de educação a distância da Universidade Federal do Maranhão | Ecksamia Taylene Leal dos Santos, Eliana Santana Lisboa e João Batista Bottentuit Junior | 2016 | MA |
| artigo | Educação Unisinos | Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores | Rita de Cássia Prazeres Frangella e Rosanne Evangelista Dias | 2018 | RS |
| artigo | Retratos da Escola | BNCC, agenda global e formação docente | Álvaro Moreira Hypolito | 2019 | RS |
| artigo | Educação em Revista | Concepção de competência na BNCC e no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM) | Ana Lucia Cunha Duarte; Renato Moreira Silva e Neria Moura | 2020 | MA |
| artigo | Práxis Educativa | Trabalho docente, gênero e políticas neoliberais e neoconservadoras: uma leitura crítica da Base Nacional Comum de Formação de Professores da educação básica | Maria Cláudia Dal'Igna, Renata Porcher Scherer e Miriã Zimmermann da Silva | 2020 | PR |
| dissertação | Universidade Estadual do Paraná | A implantação da BNCC no contexto das políticas neoliberais | Emerson Pereira Branco | 2017 | PR |
| dissertação | Universidade Federal de Pelotas | Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política | Vanessa Silva da Silva | 2018 | RS |
| dissertação | Universidade Estadual do Paraná | Estado, políticas de educação e ensino: em debate a Base Nacional Comum Curricular (2015-2017) | Raquel da Costa | 2018 | PR |
| dissertação | Universidade do Vale do Itajaí | Base Nacional Comum Curricular para 4 a 6 anos: os efeitos camuflados | Michella Adriana Bibiano Ferreira | 2019 | SC |
| dissertação | Universidade Federal de Santa Catarina | Nova Escola e padrão BNCC de docência: a formação do professor gerenciado | Jennifer Nascimento Pereira | 2019 | SC |
| dissertação | Universidade Federal da Fronteira Sul | Vozes que constituem o discurso da igualdade educacional na Base Nacional Comum Curricular brasileira | Gisele da Silva Santos | 2019 | SC |
| dissertação | Universidade Estadual do Oeste do Paraná | A normatização dos corpos pela escola: uma análise da BNCC | Jeizi Loici Back | 2020 | PR |

| | | | | | |
|-------------|---|--|---------------------------------|------|----|
| dissertação | Universidade Estadual do Maranhão | Da Base Nacional Comum Curricular ao Documento Curricular do Território Maranhense: contextualizações e aproximações | Francisca Jandira Machado Neves | 2020 | MA |
| dissertação | Universidade Estadual do Maranhão | Base Nacional Comum Curricular: concepções sobre a adolescência e projeto de vida | Otávio Augusto de Moraes | 2020 | MA |
| dissertação | Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Nas infâmias da docência: contingência, currículo e exercício docente na sala de aula | Luciane Godolfim Swirsky | 2020 | RS |
| tese | Universidade Federal do Rio Grande do Sul | A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino fundamental e sua relação com os conhecimentos escolares | Tiago Cortinaz | 2019 | RS |
| tese | Universidade de Caxias do Sul | Intencionalidades biopolíticas do silenciamento da formação docente na BNCC | Simone Côrte Real Barbieri | 2019 | RS |

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Na próxima sessão, apresento as análises desenvolvidas a partir das pesquisas selecionadas, que foram refinadas considerando o critério final de regionalidade. Após uma seleção criteriosa, envolvendo busca, estudo e descrições sustentadas por aportes teóricos a partir dos temas das investigações, analisei as produções a partir de uma categoria de sentidos.

5 SENTIDOS DA DOCÊNCIA NO CONTEXTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DO ESTADO DO MARANHÃO E DA REGIÃO SUL DO BRASIL

Afinal o palácio ficou pronto. E entre tantos cômodos, o marido escolheu para ela e seu tear o mais alto quarto da mais alta torre (COLASANTI, 2020, p. 18).

Inspirada em Colasanti (2020), escolho como ato final, a análise das pesquisas selecionadas. Para isso, apresento o movimento a partir do qual procurei mostrar e discutir os sentidos de docência mobilizados nas pesquisas estudadas.

[...] não há como dar qualquer sentido ao que se passa no mundo sem uma ou mais teorias que nos faça(m) compreender o que estamos observando, vendo, medindo, registrando. [...] Inversamente, se dá o mesmo: sem alguma experiência, algum acontecimento nisso que chamamos mundo das práticas, não há como pensar, formular ou desenvolver uma ou mais teorias (VEIGA-NETO, 2015, p. 131, grifos meus).

A partir de Veiga-Neto (2015), assumo o conceito de linguagem, em que os sentidos de docência que circulam nessas pesquisas sobre políticas educacionais, estão relacionados ao material empírico de cada uma delas, em uma determinada relação com o tempo em que foram produzidas, neste caso, de 2016 a 2020.

Desta forma, descrevo as produções e reflito sobre elas, compreendendo-as como expressões de determinadas relações de poder-saber, implicadas com a produção de sentidos sobre a docência. Conforme Meyer (2014, p. 52, grifos meus), “[...] a centralidade da *linguagem* para a significação do mundo [...]” aponta “[...] para a inseparabilidade entre *linguagem*, cultura, verdade e poder”.

Os materiais analíticos passaram por um processo de seleção e organização até que fosse possível desenvolver as análises aqui apresentadas. Trata-se de um movimento analítico em que procuro colocar em diálogo os 18 trabalhos que reuni, após identificar que as produções acadêmicas produzem e colocam em circulação sentidos sobre docência quando discutem criticamente políticas educacionais.

Desta forma, pretendo argumentar que este material está implicado com a constituição de determinados modos de ser, de estar e agir dos/as professores/as *na medida em que a discussão conceitual sobre docência ou não aparece ou está naturalizada nas pesquisas estudadas*. Compreendo que o silêncio em relação a uma discussão conceitual sobre docência produz sentidos nas pesquisas analisadas ao fazer com que ocorram reflexões, críticas, orientações, perspectivas, apostas sobre

os modos de ser, de estar e de exercer a docência a partir das produções acadêmicas desenvolvidas no estado do MA e na região sul do Brasil.

Antes de seguir com as análises, compreendo a importância de explicar que procurei não utilizar afirmativas nem mencionar verdades, pois compreendo que não é produtivo. Ademais, utilizo o conceito de linguagem que, sob a perspectiva do pós-estruturalismo, possibilita compreender a potência de não considerar a linguagem fixa nem estável. O conceito de *linguagem* contesta as “teorizações que prometem *conhecer e explicar a realidade de uma perspectiva totalizante* para depois prescrever medidas e ações de intervenções homogêneas e, também universalizantes” (MEYER, 2014, p. 52, grifos meus).

Assim como Scherer (2019, p. 71),

[...] não pretendo realizar uma análise exaustiva de todos os elementos de cada artefato analisado. Assumo uma postura investigativa bem mais modesta, que busca olhar para o material analítico e suas exterioridades, considerando os diferentes textos como constituintes de uma trama histórica, da qual eles não são os emissores privilegiados, mas parte constituinte de condições para as enunciabilidades e visibilidades da docência na atualidade. Nesta pesquisa, os materiais analíticos não serão considerados como produtores ou fonte da verdade, mas como uma superfície analítica privilegiada que pode me auxiliar a descrever e analisar as pautas sociais relacionadas ao trabalho docente em um determinado tempo.

Neste capítulo, agrupei 18 pesquisas, divididas em seis artigos, dez dissertações e duas teses. Examino-as, mobilizando os conceitos de linguagem e docência. A partir deste exercício analítico, compreendo que os estudos analisados acabam por não se dedicarem a uma discussão específica sobre docência, e ao fazerem isso, acabam por abordar a noção de docência de um modo naturalizado, como se esta não tivesse um campo conceitual próprio, que vai desde os aspectos políticos e pedagógicos, onde a linguagem não é “[...] autotransparente, não é fixa, não é homogênea e, sobretudo, não é neutra” (MEYER, 2014, p. 54).

Em um primeiro movimento, as pesquisas produzidas e aqui analisadas apontam uma docência pós BNCC. Esta Política é descrita nas pesquisas analisadas como uma política interligada às perspectivas neoliberais, mesmo considerando que as produções acadêmicas são compostas por campos teóricos diferenciados, e que isto implica na construção de características e tendências que refletem nos modos de ser, de estar e de exercer a docência.

Na dissertação de Costa (2018), “Estado, políticas de educação e ensino: em debate a Base Nacional Comum Curricular (2015-2017)”, a relação entre docência e BNCC aponta para uma potencialização da educação mercadológica e da desconexão da política curricular do contexto dos/as alunos/as e da formação e atuação dos/as professores/as. A autora elenca duas categorias básicas a partir dos documentos investigados: habilidades e competências. A construção ocorreu por meio de fontes ligadas às propostas do Banco Mundial e da UNESCO, voltadas à educação do século XXI, dos países em desenvolvimento.

O estudo demonstra que a ação e o poder das reformas desenvolvidas no Brasil impactam nas políticas de atuação nas escolas, possibilitando visibilizar o contexto da profissionalidade do/a professor/a com relação a ser e atuar na docência. Ao desenvolver uma análise da BNCC referente à etapa do ensino fundamental, Costa (2018) aponta que os documentos oficiais da educação no Brasil seguem propostas das políticas mundiais acerca das reformas e da organização das políticas educacionais, além das ações que foram potencializadas como compromisso do Brasil, assumido na década de 1990.

Nesta direção, o trabalho de Costa (2018) traz um elemento para pensarmos na invisibilização de um determinado modo de ser docente — àquele relacionado com a autoria (DAL’IGNA, 2023, prelo). A pesquisa oferece condições de problematizar o currículo da educação básica, sendo possível compreender e identificar algumas estratégias de regulação que refletem na ação e na formação dos/as professores/as em um cenário neoliberal. Estas estratégias exigem dos/as docentes mais responsabilidade, com foco nos resultados na educação — a partir de uma política do Banco Mundial — em uma renegociação de responsabilidades entre as instituições e os sujeitos envolvidos. Coloca-se em curso em um embaralhamento das responsabilidades entre a escola, os/as professores/as que ali estão, e as demais instâncias e órgãos decisórios sobre e para as políticas educacionais.

Quando se trata do conhecimento a ser ensinado, Costa (2018) reflete que as políticas não dizem muita coisa sobre o campo educacional e nem sobre a docência, mas afirmam que o currículo é um elemento de política educacional que visa o direito democrático de acesso aos/às alunos/as ao conhecimento. A afirmativa sobre aspectos democráticos a partir do currículo depreende que a docência já esteja contemplada.

Neste sentido, a docência não deve ser restringida a nenhuma dimensão, muito pelo contrário, ela vai além do ensino e da ação de produção do conhecimento. Conforme Ball (2013), há uma preocupação acerca da racionalidade neoliberal, ao colocar a educação em risco como bem público, devido ao processo de privatização e das mudanças discursivas que vêm sendo incluídas nas escolas e, muitas vezes, incorporadas pelos sujeitos, a partir de algumas políticas que são disseminadas pelo poder público.

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

Sob essa análise, a escola é vista como um lugar de investimento e não como uma condição primária, onde é natural o/a professor/a ser constituído/a como produto destas relações que são produzidas como um jogo permanente de causas e efeitos a partir das políticas educacionais. Para Foucault (2003b), o poder produz efeitos, não é tácito em alguém, mas é exercido.

Cortinaz (2019), ao estudar o processo de construção da BNCC no ensino fundamental, considerando a abordagem do ciclo de políticas, analisou o contexto de influências e a atuação dos principais agentes envolvidos, em sua tese, “A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino fundamental e sua relação com os conhecimentos escolares”.

Ao estudar as políticas educacionais, é possível conceituá-las como ações que partem do poder público, e ações que devem objetivar o bem-comum. E, dentro deste contexto, quando se trata de educação, deve ainda promovê-lo para a sociedade como um todo, a partir do conhecimento. Nesta direção, o estudo faz circular uma linguagem em um sentido de que o/a professor/a demonstre a importância da docência para a sociedade.

A partir da investigação desta pesquisa, questiono: em que lugar fica a docência em meio aos movimentos no que se referem aos documentos formais que conduzem as políticas implementadas e ações desenvolvidas por meio da BNCC?

Acerca desta questão, a linguagem produzida socialmente em interface à docência não deve ser apenas sobre o já conhecido, à luz dos desafios e das lutas contra políticas que ditam o sistema educacional, mas sobre o porquê e pelo que se luta para a docência. Neste sentido, é possível dizer que a docência está naturalizada em algumas pesquisas estudadas, embora reconheça que, na maioria delas, ela não está sendo estudada como tema central do trabalho.

Em sua pesquisa, Costa (2018), ao estudar o ensino relacionado às políticas de educação, afirma que a política educacional brasileira segue sendo implementada num sentido de reforma espelhada nas políticas mundiais, desencadeada desde a década de 1990, quando o Brasil se comprometeu que no século XXI, seguiria a nova concepção de educação advinda da UNESCO. Enquanto Cortinaz (2019) demonstra que as fundações privadas, como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), influenciam na implementação destas políticas.

Reflito sobre ambas as pesquisas e percebo que a BNCC é um tipo de política que dá continuidade a ações no cenário educacional fazendo circular os efeitos dessas orientações políticas mundiais. Dimensionando essa linguagem, reflito sobre o impacto dessas influências nos modos de ser e atuar na docência, onde o sentido dado a ela nesse contexto advém da normatividade do ensino do que compreendo como retrocesso curricular.

O silenciamento de alguns elementos fundamentais da docência, como a possibilidade de planejar o percurso formativo dos alunos (DAL'IGNA, 2023), é narrado, pelas pesquisas que estudam a BNCC, como esmaecido. Em seu estudo, Cortinaz (2019) menciona a produção textual da BNCC. Segundo ele, a partir da definição de conhecimento escolar e das disputas epistemológicas específicas das diferentes áreas do conhecimento, foi possível perceber o impacto das fundações privadas, da influência dos organismos internacionais e das avaliações em larga escala no processo de ensino e aprendizagem, em que afirma que mesmo não influenciando no conteúdo da BNCC, o texto acelerou sua elaboração, devido aos maus resultados apresentados na educação.

Para o autor, os resultados indicaram que as duas primeiras versões da BNCC contaram com uma grande participação popular, determinada por uma equipe de 132 assessores/as e especialistas. Em sua pesquisa, Cortinaz (2019) descreve que após a saída de Dilma Rousseff do governo federal, o CONSED e a UNDIME passaram a

ter papel principal nas definições da BNCC dando maior visibilidade ou maior influência das fundações privadas unidas como implementadoras de políticas educacionais do que ao Ministério da Educação.

Essas questões reforçam a ausência de estudos centrais ou dimensões voltadas para estudos da docência com relação a políticas educacionais, considerando conceitos já mencionados anteriormente, na pesquisa de Costa (2018). Além disso, colocam sob suspeita a BNCC em sua ampla relação com as políticas internacionais, neoliberais e neoconservadoras, bem como a inserção, os impactos e os efeitos dessas políticas educacionais no Brasil, que envolvem a escola, a sociedade, o ensino, a formação e a atuação docentes.

Desta forma, a produção de conhecimento analisada vai produzindo um sentido: as pesquisas colocam em circulação a noção de que, após a BNCC, há, na educação brasileira, uma desimportância para a construção dos currículos na relação com aquilo que se pretende fazer e se faz dentro e fora das escolas, tanto sujeitos quanto situações. Neste sentido, o que chamo de invisibilização da docência tem uma relação profunda com o contexto de produção dessa política curricular e seus efeitos sobre o trabalho docente tal como passa a ser narrado na produção de conhecimento realizada no MA e na região sul do Brasil.

O estudo de Branco (2017), “A implantação da BNCC no contexto das políticas neoliberais”, corrobora com o argumento da invisibilização da docência. A dissertação trata da implantação da BNCC no contexto das políticas neoliberais e apresenta elementos sobre as conexões entre o sistema nacional de educação, as reformas educacionais e a implantação da BNCC. O autor evidencia que este movimento esmaece a docência ao considerar a fragmentação do currículo e o processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, Branco (2017) menciona a formação dos/as profissionais que será afetada com a reforma e a descontinuidade de políticas educacionais que ainda asseguravam a formação e atuação no ensino.

Assim como Veiga-Neto (2011), mobilizo a linguagem como constitutiva do pensamento. E, ao movimentar o conceito de linguagem ao olhar as análises da pesquisa de Branco (2017), retomo Fabris, Dal’Igna e Viviane Klaus (2013), quando afirmam que “se a ‘pedagogia é a ciência da prática educativa por excelência’, a docência inserida neste campo educativo deve refletir numa prática pedagógica comprometida com o ensino e a aprendizagem”. Desta forma, a docência não está separada das reformas que, mesmo silenciada na BNCC, acaba sendo direcionada

por meio de ações políticas ensejadas por essa base curricular que acaba por interferir nos modos de ser e exercer a docência.

Na pesquisa analisada, identifiquei que o autor apresenta a lei n. 13.415 (2017) que alterou a LDBEN (1996) alinhando os cursos de licenciatura a partir de normas e propostas da BNCC, e compreendendo-a como uma ideia que pode ser positiva em relação à organização da educação básica. Além disto, apresenta um conjunto de conceitos e suas relações entre si por meio de um mapa, e afirma que sua implementação por si só não resultará em mais qualidade à educação.

As conexões entre as políticas neoliberais, o sistema nacional de educação, as reformas educacionais e a implantação da BNCC ficam visíveis mediante as análises de Branco (2017). Contudo, entendo que apresentam dimensões que merecem uma problematização fundamentada, bem como uma análise reflexiva acerca dos aspectos docentes e pedagógicos em relação à formação dos/as professores/as, as escolas e o ensino.

A partir do conceito de docência, percebo que, de outros modos, o estudo aponta para a reflexão e os desdobramentos que problematizam a pedagogia do “aprende a aprender”, em que a docência pode ser vista pela lógica mercadológica, ou seja, a “docência S/A” (DAL’IGNA; SCHERER; SILVA, 2018). É importante a reflexão docente sobre a prática pedagógica voltada ao ensino e à aprendizagem com perspectiva de construção e produção de conhecimento sobre e para a profissão com o objetivo de superação dos desafios advindos das políticas neoliberais.

Sobre essa análise, descrevo o que Branco (2017) apresenta como a participação de instituições privadas e de organismos multilaterais na elaboração da BNCC e na reforma do ensino médio. De acordo com o autor, são diversas as formas pelas quais estes exercem influência no processo, interferindo direta ou indiretamente na elaboração das políticas educacionais e na legislação, seja por meio da aplicação de investimentos, ao exigir poder de decisão; seja pela participação nos fóruns e debates sobre a educação, como o CONSED e a UNDIME.

Desta forma, essas instituições influenciam na desestatização de serviços públicos, entre eles a educação, e se consolidam como “protagonistas” das políticas educacionais, conforme Branco (2017), visando o marketing, a responsabilidade social, os benefícios fiscais, o preparo de indivíduos para o trabalho, além de soluções para crises de mercado e criação de novas demandas.

Sob a ótica apontada pelo autor, é perceptível a estreita relação que parte desse movimento e vai culminar de um modo visto como “consequência natural” nas escolas diante de um cenário de incertezas, que reflete especificamente na formação de alunos/as e professores/as, bem como a atuação docente relacionada ao processo de ensino e aprendizagem. Para Branco (2017), existem pontos importantes como: investimentos e efetivação de um sistema nacional de educação; distribuição equitativa de recursos; formação adequada para docentes; e, políticas públicas que visem melhorar as condições de vida da população, que não foram considerados nesse processo, muito menos visibilizados na relação entre as políticas neoliberais, o sistema nacional de educação e a implantação da BNCC.

De acordo com a pesquisa de Branco (2017), todo este processo está relacionado às parcerias público-privadas que gerenciam a educação a favor do mercado por meio de estratégias que tiram a autonomia das escolas e dos/as professores/as em relação ao processo de ensino, bem como monitoram facilmente o administrativo e o pedagógico (HYPOLITO, 2019).

Como fica a docência diante de representações e reformulações? Ela aparece como naturalmente marcada pela performatividade, pelo protagonismo docente e pela verticalização do ensino, entre discursos voltados, ora para normas, ora para concepções tidas como verdades. Além de que pode ser vista por “[...] certos tipos de sujeitos do conhecimento, ordens de verdade, domínios de saber, a partir de condições políticas que são como o solo em que se forma o sujeito, os domínios do saber e as relações com a verdade” (FOUCAULT, 1995, p. 32). Entendo que as pesquisas estudadas, ao discutirem essas consequências sobre a docência sem mencionar de que modo compreendem o que deveria ser a docência, e quais influências defendem para a docência, acabam por silenciar o que ela “poderia” ser.

Outro ponto que merece destaque é a aprendizagem sob o discurso da igualdade social, o respeito às diferenças e o fortalecimento da democracia, apresentados na BNCC, por vezes, de forma contraditória. Diante dessa análise, um exemplo do sentido dado à docência, é o direcionamento das competências cognitivas e socioemocionais a serem desenvolvidas, e que, a partir dos condicionamentos das políticas econômicas, serão avaliadas em larga escala pelo sistema educacional, que consideram como aspectos para a aprendizagem, o sucesso e o quantitativo. Nessa lógica, o trabalho docente realizado na escola enfrenta a perda da autonomia, considerando as DCNs em uma perspectiva avaliativa.

A pesquisa apresenta tramas e relações de poder a partir da BNCC, com possibilidades de compreender a partir da linguagem, as políticas neoliberais que atravessam a formação e o exercício da docência e “organizam” as escolas, problematizando as relações de saber e poder que operam neste espaço sobre os/as docentes, diante das perspectivas que envolvem o campo das políticas educacionais. De acordo com Paraíso (2014, p. 25),

[...] nosso tempo vive mudanças significativas na educação porque mudaram as condições sociais, as relações culturais, as racionalidades. Mudaram os espaços, a política, os movimentos sociais e as desigualdades. Mudaram também as distâncias, as geografias, as identidades e as diferenças. Mudaram as pedagogias e os modos de ensinar e aprender. Mudaram as estratégias de “colonizar”, de educar e de governar. [...] Mudaram nossas perguntas e as coisas do mundo. Mudaram “os outros” e mudamos nós.

O cenário atual favorece a possibilidade de outros percursos com múltiplas possibilidades no que se refere à docência. Esta análise possibilita examinar como o poder é exercido na constituição dos/as professores/as e na relação consigo e com o outro. De acordo com Arnold Davidson (2004, p. 655): “a partir do encontro entre técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si, Foucault se detém nas formas de subjetivação moral sem jamais renunciar à dimensão política de seu pensamento”.

A pesquisa apresentada por Branco (2017) aborda as políticas educacionais neoliberais, em que se pode questionar a qualidade e a inclusão da educação proposta pela BNCC, bem como é possível considerar sua fragilidade, na política de financiamento no Brasil e na forte influência de agendas internacionais e neoliberais e do Banco Mundial. Segundo Hypolito (2019), em face à desvalorização do/a professor/a, é possível perceber que já existem estratégias que suprimem a sua relevância no processo de formação e de ensino, pois o Banco Mundial acredita que existe um alto custo com este/a profissional.

Em sua dissertação de mestrado, “Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política”, Silva (2018) problematiza a incoerência entre a BNCC e o princípio democrático sustentado no artigo 3º da LDBEN, que retrocede a década de 1990, e assim esmaecem os aspectos pedagógicos construídos pela produção de conhecimento, pelo pluralismo de ideias e pelos fundamentos da gestão democrática. Conforme a autora, a BNCC reduz a educação escolar ao trabalho de produtividade por meio das competências cognitivas e socioemocionais em que o

ensino e a aprendizagem se restringem ao mercado, deixando de lado a emancipação do sujeito de forma crítica com possibilidades de ação sobre ele.

Considerando a análise crítica de Silva (2018), apresento, no quadro 10, excertos de conceituados/as pesquisadores/as sobre a BNCC, retirados da entrevista do IHU ON-LINE (ed. 516, dez. 2017).

Quadro 6 - Excertos selecionados sobre a BNCC

“Avalia todo o processo e observa como as discussões da Base Comum Curricular revelam o verdadeiro racha pelo qual o país passa hoje” (Renato Ribeiro).

“A última versão da BNCC está plenamente alinhada com as perspectivas neoliberais, privilegiando apenas os saberes utilitaristas” (Roberto da Silva).

“[...] vê na proposta apresentada pelo Ministério da Educação a atualização de um desejo de controle da população e alinhamento às perspectivas neoliberais” (Sylvio Gallo).

“[...] reconhece a importância de uma Base Comum, mas lamenta a forma como está posta, porque não supera os atuais problemas e transforma a escola numa empresa” (Monica da Silva).

“[...] critica a última versão da BNCC e diz que é preciso compreender que a relação entre ensino e aprendizagem tem outra lógica a ser seguida nessa primeira fase de educação básica” (Paulo Fochi).

“A proposta da Base Comum não resolve os problemas do Brasil e ainda abre caminho para a perspectiva de privatização do ensino” (Daniel Cara).

“[...] propõe o foco nas aprendizagens e não nos conteúdos. Além disso, os conteúdos curriculares devem estar a serviço do desenvolvimento de competências” (Elí Fabris e Maria Cláudia Dal’Igna).

“O problema do Brasil não é a formação de professores. A grande questão continua sendo as condições de trabalho dos educadores” (Maurice Tardif).

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os excertos dialogam com a problematização feita por Silva (2018), uma vez que a BNCC silencia sobre um determinado modo de ser e de viver a docência, ao imprimir um sentido “tecnocrático e utilitarista” ao currículo. Deste modo, a produção de conhecimento mostra que há uma visibilidade aos modos de formação do sujeito, por meio do ensino, com foco nas competências cognitivas e socioemocionais, o que reduz a educação escolar a uma lógica de mercado, invisibilizando a aprendizagem.

Neste sentido, Audrei Pizolati, ex-colega do GIPEDI, problematiza, em sua tese, “Flexibilização curricular, aprender a aprender, responsabilização individual e meritocracia: análise crítica de políticas educacionais brasileiras (1996-2021)”, o contexto neoliberal no presente e suas implicações na formação do/a estudante. Para tal, olha para o campo da educação, onde “o mundo do trabalho e a geração de renda,

fundamentados na meritocracia e na aprendizagem ao longo da vida, ressignificam as práticas docente e discente” (PIZOLATI, 2022, p. 13).

O autor defende a tese de que

na Contemporaneidade, as políticas educacionais brasileiras operam na constituição dos processos de ensino e aprendizagem, que buscam formar o/a jovem estudante para o mercado de trabalho e a geração de renda, por meio de um governmentação político e pedagógico que configuram as práticas educativas na perspectiva da flexibilização curricular, do aprender a aprender, da responsabilização individual e da meritocracia (PIZOLATI, 2022, p. 13).

Buscando levar essa discussão adiante, compreendo que as produções colocam em circulação uma *linguagem do silêncio*. Elas mostram que as estratégias reformistas que gerenciam a educação produzem políticas que desencadeiam diversas modificações no contexto das escolas. O/A professor/a passa a ser moldado/a à atuação pedagógica — incluindo os recursos metodológicos e as avaliações desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem escolar.

Desta forma, identifico que circulam sentidos de invisibilidade da autoria, do planejamento, da reflexão e da avaliação da docência, nas pesquisas estudadas, principalmente no que se refere às discussões sobre currículo e formação docente. Na pesquisa de Silva (2018), por exemplo, o currículo é problematizado como tecnocrático e utilitarista. A autora discute a BNCC, chamando a atenção para uma ideia de “força de trabalho produtiva, dentro de uma visão reducionista de educação escolar” (SILVA, 2018, p. 17).

Ao estudar a produção de Silva (2018), considero haver mais um sentido para a invisibilidade da discussão sobre a docência na produção de conhecimento analisada. Parece haver uma certa ausência da discussão sobre um “cuidado pedagógico” em prol do acúmulo de conteúdos cuja “aplicação” ou “utilidade para a vida” parece possível. Para a autora, a BNCC:

[...] apresenta um currículo tecnocrático e utilitarista, que visa a formação de sujeitos por meio de competências cognitivas e socioemocionais para a sua atuação no mercado, acabando por desumanizá-los ao percebê-los apenas como força de trabalho produtiva, dentro de uma visão reducionista de educação escolar, o que impossibilita sua emancipação para compreender criticamente o mundo e agir sobre ele, diante de suas necessidades, desejos e aspirações (SILVA, 2018, p. 19).

A análise realizada pela autora, remete-me ao conceito de “docência cuidadosa” que, segundo Dal’Igna (2017, p. 18),

[...] constituição de uma professora afetiva, amorosa, cuidadosa, que deve agir por amor ao mundo e às novas gerações, e que isso não signifique negar a nossa responsabilidade pedagógica e ética e a importância de defendermos um movimento pela profissionalização docente.

O argumento da invisibilidade é, como busco argumentar, um sentido que vem sendo produzido sobre e para a docência, desde a produção acadêmica do MA e da região sul do Brasil, a partir de pesquisas que focalizam políticas educacionais, em especial, a BNCC. Nesta direção, o que me move na realização desta investigação é a busca por uma sociedade melhor e mais equânime, que envolva a valorização da profissão e da profissionalidade docentes.

Pergunto: os estudos não reforçam um sentido de docência enfraquecida, esmaecida, sem potência? Como poderíamos produzir conhecimento que desse visibilidade à “vontade de docência”, mesmo em cenários complexos? Como nossas escolhas de pesquisas acadêmicas poderiam produzir sentidos que funcionassem “como um impulsor da nossa ‘vontade de potência’, que nos tira da paralisia do que já foi significado e nos enche de desejo de mover, encontrar uma saída e estabelecer outro modo de pensar, pesquisar, escrever, significar e divulgar a educação [?]” (MEYER, 2014, p. 28).

Convocada a refletir sobre a não paralisação enquanto professores/as pesquisadores/as, a partir de Meyer (2014) e Dal’Igna (2017), compreendo que é preciso fazer reverberar os modos de resistir e coexistir, por meio de movimentos que nos possibilitem ressignificar a docência em defesa do ensino público.

Neste ponto, apresento a dissertação, “Vozes que constituem o discurso da igualdade educacional na Base Nacional Comum Curricular brasileira”, de Santos (2019). A pesquisa mostra que as “vozes hegemônicas” são mais “ativas” que as demais no texto da BNCC. A autora revela que fica evidente, na materialidade do documento, uma forte disputa entre as vozes que tensionam, de um lado, a necessidade de “organizar as coisas” e, de outro, as vozes que lutam pela inserção das palavras e de possibilidades outras no jogo do mercado financeiro.

Neste sentido, compreendo que a pesquisa de Santos (2019) poderia exemplificar esse movimento que daria potência ao sentidos de protagonismo docente, em uma direção outra que é a de apontar somente os efeitos sobre a docência, como o silenciamento e a perspectiva de enfraquecimento. Contudo, a investigação enfatiza “a vitória” da perspectiva mercantilista sobre a docência, pois Santos (2019) relaciona dialogicamente as vozes que fazem parte do enunciado

da BNCC, evidenciando uma disputa entre as vozes que caracterizam o processo de construção do documento normativo.

Neste sentido, segundo a autora, vozes hegemônicas e não-hegemônicas constituem o enunciado da BNCC; vozes hegemônicas aparecem ativamente como tentativa de abafar as palavras outras; a BNCC é uma porta de entrada para a educação mercantilizada e para o discurso hegemônico; a BNCC é constituída predominantemente por vozes hegemônicas, caracterizadas por agentes do setor financeiro que estão presentes em sua construção.

Ao estudar a pesquisa de Santos (2019), percebo uma brecha, pois a autora coloca em circulação a ideia de uma “multiplicidade de vozes” e a ideia de “abafamento”, o que, a meu ver, não é necessariamente uma ideia de silenciamento. Uma “voz que fala baixo, que está abafada”, por mais que possa não ser escutada, não está muda. Nesta direção, a ideia de silenciamento da docência, que busco argumentar, passa a ter relação não só com o dizer e o não dizer, mas com as alturas, com as intensidades das vozes que são, nesta metáfora, os sentidos sobre e de docência que os estudos colocam em circulação. É interessante perceber que, ao caracterizar como vozes hegemônicas a força do mercado financeiro, os/as professores/as estariam posicionados/as nas outras vozes. Neste sentido, a autora compreende que o trabalho sugere que a docência deva procurar “[...] pelas possibilidades de frestas libertárias”, ou seja, “fazer frente à BNCC” (SANTOS, 2019, p. 16).

Ao descrever a “docência silenciada”, relaciono a metáfora das vozes na relação com a ausência e/ou o enfraquecimento da docência. Nesta direção, dialogo com Carvalho e Lourenço (2018), em seu artigo, “O silenciamento de professores da educação básica pela estratégia de fazê-los falar”, ao apontarem para o silenciamento dos/as professores/as da educação básica por tentarem fazê-los/as falar. As autoras utilizam o conceito de problematização, baseadas em Foucault (2003b) e apontam que “o poder de apresentar problemas envolve um grau de participação, configurando-se como um poder de politização” (CARVALHO; LOURENÇO, 2018, p. 237). Além disso, discutem como os/as docentes problematizam os documentos oficiais em circulação, relacionando-os aos currículos existentes nas escolas, denominando estes movimentos como “acontecimentos” ou “antiacontecimentos”.

As autoras discutem a ideia de que a docência não tem ou não teve a mesma força que o mercado financeiro na discussão da proposição da BNCC. Nesta perspectiva, um ponto que merece destaque na pesquisa é

o direito de problematizar a Educação, no caso a BNCC, [que] ficou reservado aos parceiros econômico-políticos, de modo que as decisões são tomadas dentro de instituições, cujo perfil é de abandono da esfera pública e confrontação política. Nesse primeiro foco de debate, as críticas em relação à constituição da BNCC no País foram evidenciadas (a partir da realização dos Seminários Estaduais nos meses de junho e agosto de 2016 para debate da segunda versão da BNCC), destacando-se, entre as várias críticas tecidas, a possibilidade restrita de resposta dos educadores na consulta pública disponível no site do MEC: “total ou parcial”, sem espaço efetivo para problematizações, visto as respostas estarem restritas a um máximo de 800 caracteres (CARVALHO; LOURENÇO, 2018, p. 243).

As autoras criticam, portanto, o percurso do silenciamento das vozes dos/as professores/as em relação à BNCC, relacionando a construção da BNCC a um novo modo de silenciamento dos/as docentes, evidenciando estatísticas e fatos que dariam conta de mostrar as formas de ausência de sua participação neste documento.

Neste sentido, retomo o conceito de linguagem, que provoca a pensar sobre o valor e os efeitos das palavras, sobre como devem ser colocadas em suspeita, tendo em vista que “cavoucando por debaixo da aparente importância e centralidade da palavra, o filósofo vai perguntar pelo desejo, vontade e interesses dos sujeitos cognoscentes” (VEIGA-NETO, 2011, p. 92). Subtende-se que, a palavra só está vinculada a uma representação, na medida em que, primeiramente, faz parte da organização gramatical pela qual a língua define e assegura sua coerência própria. “Para que a palavra possa dizer o que ela diz, é preciso que pertença a uma totalidade gramatical que, em relação a ela, é primeira, fundamental e determinante” (FOUCAULT, 2007, p. 387).

Penso, a partir daí, o quanto o sentido das vozes tem sido utilizado na produção de conhecimento educacional brasileira? E quais as brechas com as quais temos nos comprometido na produção de conhecimento sobre a docência? O que fomos autorizados a falar e a não falar a partir e com as nossas pesquisas acadêmicas, para que possamos ser escutados de outras formas? Carvalho e Lourenço (2018) apontam a existência de imposições de modelos padrões e globalização de conteúdos e metodologias, impedindo os/as professores/as de problematizarem o próprio cenário/contexto educacional, ficando assim limitados/as aos significados já codificados e prontos.

Os experts silenciam as vozes dos professores, num jogo no qual ocorre um estímulo à participação dos professores com a finalidade de, ao fazê-los falar, legitimar o discurso dos experts e, sob uma aparente participação, mantê-los em consulta, sem efetivo poder de decisão. Conclui, porém, também, pela existência de uma problematização silenciada acerca do processo de sujeição social a modelos verticalmente impostos (CARVALHO; LOURENÇO, 2018, p. 243).

Sobre essa relação, tem-se um sentido de tensão entre a docência e os textos das políticas educacionais, como a BNCC, já que existem outros documentos atinentes a ela, como: LDBEN (1996); UNESCO (1996); PCNs (1997); PNE (2014); BNCC (2017); BNC-Formação (2019). Estes materiais dão sentido à sua constituição como documentos normativos educacionais, sendo a Base efeito de outros textos políticos que, ao serem estudados pelas pesquisas aqui analisadas, são discutidos naturalizando a docência em suas dimensões, o que acaba silenciando suas múltiplas formas de ser experienciadas, mesmo quando docência não é a dimensão de estudo ou tema central da pesquisa.

Ao afirmar que os/as docentes não foram ou não são escutados/as, os estudos colocam em circulação o sentido da ideia de que professores/as críticos/as deveriam “enfrentar” a BNCC, fazer oposição crítica, ou ao menos tensionar os seus efeitos. O/A docente está posicionado/a como um sujeito que tem uma participação muito importante na educação, e que a BNCC, tal como foi produzida ou proposta, colocaria em xeque este posicionamento, potencializando as características que podem contribuir para a visibilidade da docência.

Na composição da organização deste estudo, busco, então, refletir como são problematizadas questões a serem consideradas e que se destacam no cenário contemporâneo de produção do conhecimento diante das mais variadas estratégias políticas de regulação de quem ensina e daquilo que se ensina nas escolas (BALL, 2014).

Os trabalhos mostram que, diante da “autonomia” que a escola deve possuir, muitas vezes, acaba por transformar-se em um lugar onde os sujeitos inseridos produzem discursos de caráter político a partir dos textos produzidos que influenciam o contexto educacional, inerentes a ações de cunho gerencialista, relacionados aos interesses do Estado que, intencionalmente, constroem as propostas coerentes ao contexto neoliberal. Assim, busco mostrar como se produz uma naturalização da docência como aquela que é governada, silenciada.

Esse contexto reflete os resultados que são cobrados nas avaliações escolares relacionadas aos índices, deixando de lado a docência como “uma condição exercida pelo professor, comprometido com o processo de ensino e com as possíveis aprendizagens promovidas a partir dele” (FABRIS; DAL’IGNA, 2017, p. 57). Contudo, para dar à docência o sentido de “padronização”, em que o discurso da inovação busca enfatizar a aprendizagem como “uma forma de condução em que todos devem estar alinhados: docentes e estudantes empreendedores” (SILVA; FABRIS, 2013, p. 259), é imprescindível o interesse pelos modos de ser e de atuar do/a professor/a, entendendo a importância de oferecer condições para “[...] o desenvolvimento de uma formação voltada para o cuidado de si mesmo e do outro, possibilitando novas formas de produção de si e de relações com os outros” (DAL’IGNA; FABRIS, 2015, p. 77).

A partir das dimensões problematizadas, é importante o olhar cuidadoso e amoroso, descrito por Mandarino (2020) e Dal’Igna (2023), que valorize o ensino e a formação docente para que os/as professores/as conheçam e compreendam a importância de si mesmos/as como profissionais. Visto que, no contexto educacional, a linguagem dá sentido à docência considerando a formação e a atuação docentes, junto ao desejo de potencializar e valorizar este exercício. Nesta direção, esta tese busca colocar em discussão a ideia de que são necessários conhecimentos específicos e teóricos que possibilitem a análise e a compreensão das dimensões organizacionais, históricas, políticas, culturais e sociais da docência para que possamos desnaturalizar os modos dela dizer e sobre ela dizer, visibilizando suas formas de trabalho, governo e resistência. Neste caso, o sentido da linguagem não é saber o que é cada dimensão aqui apresentada, mas questionar como cada uma funciona (FOUCAULT, 2003b).

Reflico sobre as análises desenvolvidas até aqui sob a produção de sentidos sobre a docência, junto ao pensamento de Pimenta (2000, p. 17),

significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas [...]. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, construção de novas teorias, constrói-se também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem sua vida: o ser professor.

A partir de Pimenta (2000), sistematizo agora o que foi possível descrever, analisar e identificar considerando os sentidos sobre a docência produzidos no contexto das produções acadêmicas do MA e da região sul do Brasil, entre os anos de 2016 e 2020.

A produção faz circular sentidos que chamo de “docência silenciada”. Esse silenciamento é identificado nas pesquisas que estudam a docência na relação com os documentos educacionais, especialmente na relação com a BNCC, como um tipo de política que normatiza práticas curriculares e de avaliação da escola e do currículo, potencializa estratégias de governo sobrepostas às propostas reformistas que gerencia o ensino sobre uma lógica de mercado e performativa. Há, no que chamo de silenciamento, a dimensão da discussão sobre o enfraquecimento da formação e da atuação docentes, face aos aspectos didáticos e pedagógicos que atravessam a prática docente e as ações desenvolvidas nas escolas. O silenciamento, que busco problematizar, não significa a ausência de voz, mas é feito da produção de conhecimento que faz circular sentidos sobre suas alturas e intensidades.

Na mesma direção, menciono o silenciamento da docência na BNCC, vista nas produções a partir da “metáfora das vozes, da ausência e/ou do seu enfraquecimento”. Ressalto que as produções não estudam o conceito de docência, e que este não aparece evidenciado. A docência aparece nos estudos de forma mais naturalizada, nas descrições e análises que acabam por discuti-la, de forma tangencial, em algumas dimensões do trabalho. Busco mostrar as visibilidades e invisibilidades da docência na produção de conhecimento estudada, buscando a potência e os desafios de dizer da docência de outros modos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Gilvânia Queiroz Madeira de. **Currículo e práticas pedagógicas na implementação do Programa Circuito Campeão no estado do Tocantins**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.
- APPLE, Michael. **Educando a direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.
- BACK, Jeizi Loici. **A normatização dos corpos pela escola: uma análise da BNCC**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.
- BALL, Stephen. **Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BALL, Stephen. Entrevista com Stephen J. Ball. Privatizações da educação e novas subjetividades: contornos e desdobramentos das políticas (pós) neoliberais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 457-466, abr./jun. 2013.
- BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.
- BARBIERI, Simone Côrte Real. **Intencionalidades biopolíticas do silenciamento da formação docente na BNCC**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2019.
- BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2010.
- BECKER, Gari. **Capital humano: uma análise teórica e empírica, com especial referência à educação**. 3. ed. Nova York: Universidade de Chicago, 1993.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BIESTA, Gert. Resistindo à sedução da indústria global de medição da educação: notas sobre a psicologia social do PISA. **Ética e Educação**, v. 10, n. 3, p. 348-360, set. 2015.
- BRANCO, Emerson Pereira. **A implantação da BNCC no contexto das políticas neoliberais**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Paraná, Curitiba, 2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação. Brasília, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRASIL. **Parecer n. 4**, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília, 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Ministério da Educação. Brasília, 2014.

BRASIL. **Resolução n. 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília, 2019.

BRASIL. **Resolução n. 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília, 2017.

CÂNDIDO, Rita de Kássia; GENTILINI, João Augusto. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o projeto político-pedagógico. **RBPAE**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 323-336, maio/ago. 2017.

CARVALHO, Janete Magalhães; LOURENÇO, Suzany Goulart. O silenciamento de professores da educação básica pela estratégia de fazê-los falar. **Pro-Posições**, Campinas, v. 29, n. 2, p. 235-258, maio/ago. 2018.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

COLASANTI, Marina. **A moça tecelã**. São Paulo: Global, 2020.

CORTINAZ, Tiago. **A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino fundamental e sua relação com os conhecimentos escolares**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

COSTA, Raquel da. **Estado, políticas de educação e ensino**: em debate a Base Nacional Comum Curricular (2015-2017). 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Paraná, Curitiba, 2018.

COSTA, Vanessa do Socorro Silva da. **Base Nacional Comum Curricular, como política de regulação do currículo da dimensão global ao local**: o que pensam os professores? 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **A produção de sentidos sobre afeto, amor e cuidado na formação inicial docente sob a perspectiva de gênero**. 2017-. Projeto de Pesquisa - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2017-.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 195-217.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Nós da docência**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023 [no prelo].

DAL'IGNA, Maria Cláudia; FABRIS, Elí Henn. Constituição de um ethos de formação no Pibid/UNISINOS: processos de subjetivação na iniciação à docência. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 19, n. 1, p. 77-87, 2015.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher; SILVA, Jonathan Vicente da. Docência S/A: gênero e flexibilidade em tempos de educação customizada. *In*: FABRIS, Elí Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da (orgs.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. São Leopoldo, Oikos, 2018. p. 53-74.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher; SILVA, Miriã Zimmermann da. Trabalho docente, gênero e políticas neoliberais e neoconservadoras: uma leitura crítica da Base Nacional Comum de Formação de Professores da educação básica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-21, 2020.

DAVIDSON, Arnold. Governo de si e dos outros. *In*: FOUCAULT, Michel. **Filosofia: antologia**. Paris: Gallimard, 2004. p. 651-664.

DUARTE, Ana Lucia Cunha; SILVA, Renato Moreira; MOURA, Neria. Concepção de competência na BNCC e no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM). **Educação em Revista**, Marília, v. 21, n. 2, p. 21-36, 2020.

FABRIS, Elí Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Nenhuma escola está imune às ondas de violência e conservadorismo. **IHU On-Line**, São Leopoldo n. 516, p. 56-60, dez. 2017.

FABRIS, Elí Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; KLAUS, Viviane. **Pedagogia**: cenários da carreira. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2013.

FERREIRA, Michella Adriana Bibiano. **Base Nacional Comum Curricular para 4 a 6 anos**: os efeitos camuflados. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2019.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. *In*: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.). **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 117-140.

FONSECA, Daniel José Rocha. **Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: PUC, 1995.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003a.

FOUCAULT, Michel. Poder e saber. *In*: FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. Ditos e escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003b. p. 223-240.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; DIAS, Rosanne Evangelista. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 1, p. 7-15, jan./mar. 2018.

GALLO, Sylvio. Biopolítica e subjetividade: resistência? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 66, p. 77-94, out./dez. 2017.

GASTALDO, Denise. Ensinando pesquisa qualitativa em saúde no Canadá: alguns avanços e novos desafios. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 591-593, mar. 2012.

GATTI, Bernardete. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2007.

GATTI, Bernardete. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.

GOERGEN, Pedro Laudinor. A ética em pesquisa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 301-315, jul./dez. 2015.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2014.

HORN, Cláudia Inês; FABRIS, Elí Henn. A docência *design* na educação infantil. *In*: FABRIS, Elí Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da (orgs.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. São Leopoldo, Oikos, 2018. p. 29-52.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, 2019.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, estado e regulação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 1996.

LÜDKE, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. A metapesquisa no campo da política educacional: aspectos teóricos, conceituais e metodológicos. *In*: MAINARDES, Jefferson. **Metapesquisa no campo da política educacional**. Curitiba: CRV, 2021. p. 19-43.

MAINARDES, Jefferson. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 303-319, nov./dez. 2018.

MANDARINO, Cláudio Marques. **Docência cuidadosa**: produção de sentidos em obras pedagógicas acadêmicas. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

MARQUES, Stela; OLIVEIRA, Thiago. Educação, ensino e docência: reflexões e perspectivas. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p. 189-211, dez. 2016.

MASSCHELEIN, Jan. O ódio à educação pública: a escola como marco da democracia. *In*: MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 95-123.

MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 47-62.

MORAES, Otávio Augusto de. **Base Nacional Comum Curricular**: concepções sobre a adolescência e projeto de vida. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2020.

NEVES, Francisca Jandira Machado. **Da Base Nacional Comum Curricular ao Documento Curricular do Território Maranhense**: contextualizações e aproximações. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2020.

OLIVEIRA, Ariane Pereira Magalhães de. **Profissão e profissionalização docente**: limites, contradições e possibilidades. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

OLIVEIRA, Zélia Maria Freire. Currículo: um instrumento educacional, social e cultural. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 24, maio/ago. 2008, p. 535-548.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 23-45.

PAULA, Alessandra Valéria de. **BNCC e os currículos subnacionais**: prescrições indutoras das políticas educacionais e curriculares. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

PEREIRA, Jennifer Nascimento. **Nova Escola e padrão BNCC de docência**: a formação do professor gerenciado. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

PIASSA, Zuleika Aparecida Claro. **O conceito de diferença no currículo escolar**: uma reflexão filosófica sobre os fundamentos pedagógicos da BNCC. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 13-29.

PIZOLATI, Audrei Rodrigo da Conceição. **Flexibilização curricular, aprender a aprender, responsabilização individual e meritocracia**: análise crítica de políticas educacionais brasileiras (1996-2021). 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2022.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulinas, 2004.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 184-201, dez. 1999.

ROCHA, Nathália Fernandes Egitto. **Base Nacional Comum Curricular e micropolítica**: analisando os fios condutores. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

ROCHA, Nathália Fernandes Egitto. **Base Nacional Comum Curricular**: discursos e significações. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

RODRIGUES, Vivian Aparecida da Cruz. **A BNCC em questão**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Porto Alegre: Paulus, 2015.

SANTOS, Bruna Oliveira dos. **A docência na ótica das DCN: formação para qual trabalho?** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2017.

SANTOS, Ecksamia Taylene Leal dos; LISBOA, Eliana Santana; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. Competências para a docência on-line: um estudo com professores do curso de Pedagogia do núcleo de educação a distância da Universidade Federal do Maranhão. **Paideia**, Santos, v. 8, n. 14, p. 1-38, 2016.

SANTOS, Gisele da Silva. **Vozes que constituem o discurso da igualdade educacional na Base Nacional Comum Curricular brasileira**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2019.

SCHERER, Renata Porcher. **A desfeminização do magistério: uma análise da literatura pedagógica brasileira da segunda metade do século XX**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

SENNET, Richard. **O artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SIBÍLIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Miriã Zimmermann da; TOMASEL, Soraia. Socialização e desejos: a docência terapêutica em dois atos. *In*: FABRIS, Elí Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da (orgs.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo: articulações entre pesquisa e formação**. São Leopoldo, Oikos, 2018. p. 108-125.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Comunidades como espaço de intervenção pedagógica: um estudo da docência no ensino médio. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, p. 945-966, 2014.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; FABRIS, Elí Henn. Docências inovadoras: a inovação como atitude pedagógica permanente no ensino médio. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 250-261, maio/ago. 2013.

SILVA, Vanessa Silva da. **Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

SILVEIRA, Catharina da Cunha. **Bom senso como prática docente na educação infantil**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

SOUZA, Alice Moraes Rego de. **Base Nacional Comum para quê/quem?** Uma cartografia de conflitos discursivos na produção de um currículo oficial. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2019.

SOUZA, Rachel Freire Torrez de. Os efeitos da BNCC na formação docente. **OKARA**, João Pessoa, v. 12, n. 1, p. 69-79, 2018.

STRECK, Danilo Romeu. A pesquisa em educação na região sul: percursos e tendências. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 263-271, maio-ago. 2015.

SWIRSKY, Luciane Godolfim. **Nas infâmias da docência**: contingência, currículo e exercício docente na sala de aula. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

TELLO, César. As epistemologias da política educacional: vigilância e posicionamento epistemológico do pesquisador em política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 53-68, 2012.

TELLO, César; MAINARDES, Jefferson. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, 2015.

UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Ministério da Educação. Brasília, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. A liquefação da docência (contemporaneidade e currículo). **Revista do Seminário de Educação de Cruz Alta - RS**, Cruz Alta, v. 5, n. 1, p. 33-34, out. 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 113-140, 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Equívocos ou o (falso) problema da relação entre teoria e prática, na formação docente**. Resumo expandido. Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.