

Currículo nacional comum: uma questão de qualidade?

André Vitor Fernandes dos Santos

Marcia Serra Ferreira

Resumo

Nas políticas de currículo formuladas a partir da década de 1990, a melhoria da qualidade da educação no Brasil tem se mostrado frequentemente associada à constituição de um currículo nacional e comum para a educação básica e para a formação de professores. Busca-se explorar como, historicamente, a emergência de uma determinada noção de qualidade veio se associando a padrões e normas de desempenho que acabam por produzir *quem devemos ser e o que devemos saber*, nas posições de sujeito de professores e de estudantes da educação básica. As análises apresentadas consideram a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica* (BNC-Formação) como documentos que, no tempo presente, reorganizam discursivamente certos critérios para a educação, normatizando práticas, conhecimentos e sujeitos. Nesse movimento, chama atenção como a noção de qualidade da educação se articula com outros enunciados que passam a assumir a centralidade na política do conhecimento oficial, regulando não apenas as possibilidades enunciativas acerca do currículo, como também dos materiais didáticos, das avaliações e da formação de professores.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; currículo nacional; qualidade da educação; reforma curricular.

Abstract

Common National Curriculum Base: is it a matter of quality?

In recent policies, the improvement of the quality of education in Brazil is associated to the development of a national and common curriculum for basic education and the training of teachers. Historically, the emergence of this notion of quality has been associated with performance standards and norms aimed at producing who we should be and what we should know. The analyzes consider the Common National Curriculum Base (BNCC), the National Curriculum Guidelines [...] and Common National Base for Initial and Continuing Education of Basic Education Teachers (BNC-Formation) as discursive surfaces that, in the present time, reorganize the quality criteria for education, regulating practices, knowledge and subjects. In this sense, it draws attention the way in which the notion of quality of education articulates with other statements that assume the centrality in the policy of official knowledge, regulating not only the enunciative possibilities about the curriculum, but also the didactic materials, the assessments, and the teacher training.

Keywords: Common National Curriculum Base; national curriculum; quality of education; remodeling of the curriculum.

Resumen

Currículo nacional común: ¿una cuestión de calidad?

En las políticas recientes, la mejora de la calidad de la educación en el Brasil está vinculada al establecimiento de un currículo nacional y común para la enseñanza y la capacitación de profesores. Históricamente, el surgimiento de esta noción de calidad se ha asociado con estándares y normas de desempeño que buscan producir quiénes debemos ser y qué debemos saber. Los análisis consideran la Base Nacional Curricular Común (BNCC) y las Directrices Curriculares Nacionales [...] y Base Nacional Común para la Formación Inicial de Profesores de la Educación Básica (BNC-Formación) como superficies discursivas que, en la actualidad, reorganizan criterios de calidad para la educación, con la estandarización de prácticas, conocimientos y sujetos. En este movimiento, es notable cómo la noción de calidad en la educación se articula con otros enunciados que llegan a asumir la centralidad en la política del conocimiento oficial, regulando no solo las posibilidades enunciativas sobre el currículo, sino también materiales didácticos, de las evaluaciones y de la formación de profesores.

Palabras clave: Base Nacional Curricular Común; currículo nacional; calidad de la educación; reforma curricular.

Iniciando a conversa

Este artigo objetiva refletir sobre como, nas políticas recentes, viemos associando a melhoria da qualidade da educação no Brasil à constituição de um currículo nacional e comum para o ensino e a formação de professores. Interessamos, em especial, compreender como a emergência dessa noção de qualidade se vinculou, historicamente, a padrões e normas de desempenho que produziram *quem devemos ser e o que devemos saber* no País. Para realizar essa tarefa, tomamos a *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (Brasil. MEC, 2019), as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC-Formação* (Brasil. MEC. CNE, 2019) como superfícies discursivas que, no tempo presente, reorganizam aquilo que temos enunciado como critérios de qualidade para a educação básica e superior no País, normatizando práticas, conhecimentos e sujeitos.

O estudo foi elaborado em meio a investigações¹ produzidas pelo Grupo de Estudos em História do Currículo que, desde 2005, no Núcleo de Estudos de Currículo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NEC/UFRJ), vem assumindo a historicização dos currículos como um modo potente de problematizar as *verdades* do nosso tempo. Mais recentemente, dialogando com Michel Foucault, curriculistas (Alfredo Veiga-Neto, Bernadette Baker, Marlucy Paraíso, Stephen Ball, Thomas Popkewitz) e historiadores (François Dosse, Paul Ricouer, Reinhart Koselleck), o Grupo veio construindo uma *abordagem discursiva* para os estudos históricos nesse campo (Ferreira, 2013, 2015; Ferreira; Santos, 2017), analisando a História do Currículo como História do Presente.² Em tal movimento, ao problematizar tanto as relações entre presente, passado e futuro quanto as noções de sujeito e poder com as quais vínhamos operando, tomamos as reformas curriculares dos anos 2000 como objeto de estudo. Concordando com Reinhart Koselleck (2006), entendemos que essas reformas reorganizam, no presente, tanto as experiências passadas quanto as expectativas, os medos e os desejos relativos ao futuro.

Este texto é efeito, portanto, de todo esse processo. Aqui, colocamos em evidência os enunciados que sustentam a *necessidade* de uma definição de currículo comum em nível nacional e sua vinculação com a garantia da qualidade da educação. Fazemos tal movimento a partir de algumas demandas, entre as quais destacamos:

¹ Trata-se dos projetos de pesquisa *Reformas em curso na formação de professores em Ciências Biológicas: significando a inovação curricular no tempo presente, Curriculum History: producing a discursive approach to researching curricular reforms in/of the present time e História do Currículo e das Disciplinas: desenvolvimento e uso de uma abordagem discursiva para investigações no ensino e na formação de professores*, coordenados por Márcia Serra Ferreira com recursos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Comissão Fulbright e do programa Cientista do Nosso Estado (CNE) da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj), no âmbito dos quais André Vitor Fernandes dos Santos (2017) desenvolveu sua tese de doutorado.

² No diálogo com os trabalhos de Popkewitz, temos assumido tal noção para considerar os sistemas de pensamento que ordenam e organizam, no presente, as formas pelas quais concebemos discursivamente certas compreensões acerca do currículo, como, no caso aqui apresentado, a necessidade de estabelecimento de um currículo nacional e sua vinculação com a garantia da qualidade.

em primeiro lugar, o fato de termos sido *contagiados*³ pelos efeitos do pensamento pós-crítico na área da Educação e, em particular, no campo do Currículo (Baker; Heyning, 2004; Paraíso, 2004); em segundo lugar, o desejo de continuarmos investindo na análise de reformas e inovações educacionais, temáticas que nos são caras desde o início de nossos envolvimento com esse campo de estudo (Ferreira, 2005, 2007; Santos, 2010, 2017; Santos; Ferreira, 2015); em terceiro lugar, a nossa crescente demanda por outros referenciais teórico-metodológicos para pesquisarmos as reformas recentes em perspectiva histórica.

Tem sido com tais demandas que temos investigado, em perspectiva histórica, as políticas de currículo produzidas no Brasil desde os anos de 1990. Focalizando tanto a educação básica (Charret; Ferreira, 2019; Santos, 2010, 2017; Santos; Ferreira, 2015) quanto a formação inicial de professores (Ferreira; Martins, 2019; Ferreira; Santos; Terreri, 2016; Ferreira *et al.*, 2017), vimos compreendendo esse movimento reformador em meio a um *sistema de pensamento*, no sentido proposto por Popkewitz (2001), no âmbito do qual são produzidas as regras que possibilitam pensar em termos de comparações e distinções. Isso significa entender que tanto o modo como viemos significando a melhoria da qualidade da educação no País quanto a sua associação com a constituição de um currículo nacional e comum são produções discursivas que participam da constituição de formas de pensar o ensino de qualidade e seu *objeto*: o ensino sem (ou de baixa) qualidade. Na próxima seção, exploramos mais centralmente a questão, utilizando a *abordagem discursiva* que vimos desenvolvendo no Grupo de Estudos em História do Currículo para explicitar os sentidos de qualidade da educação circulantes e fixados na área.

Historicizando sentidos de qualidade da educação

Como anteriormente mencionado, vimos construindo no Grupo uma *abordagem discursiva* para os estudos históricos no campo do Currículo, tomando-os como História do Presente. O empreendimento tem nos permitido entender os currículos como “construções sócio-históricas que produzem e hegemonomizam significados sobre quem somos e sobre aquilo que sabemos” (Ferreira, 2014, p. 187), em um movimento que parte do presente para investigar o passado. Ao analisarmos textos das políticas educacionais da atualidade – tais como a BNCC e a BNC-Formação –, estamos acessando aquilo que Reinhart Koselleck (2006, p. 309) denomina de *espaço de experiência*, por ele entendido como uma espécie de passado atualizado e compartilhado, “aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados”.

Na análise de tais documentos, estamos igualmente acessando o futuro, um *horizonte de expectativa* que “se realiza no hoje, é futuro presente, voltado para o ainda-não, para o não experimentado, para o que apenas pode ser previsto” (Koselleck,

³ Utilizamos o termo *contágio* no sentido proposto por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997), que diz respeito ao modo de expansão da teoria pós-crítica, como se esta fosse se espalhando e borbulhando em uma velocidade considerável, ganhando novos *adeptos* dessa forma de pensar e conceber os objetos de pesquisa e a *realidade*.

2006, p. 310), do qual emergem os nossos anseios, medos, demandas e vontades, assim como a nossa curiosidade e uso da razão. Afinal, de acordo com Koselleck (2006), o *tempo histórico* é efeito de uma permanente tensão entre passado e futuro, o primeiro percebido como *experiência* espacial, uma vez que é composto de recordações que se depositam no presente, e o segundo entendido como *expectativa*, uma linha do horizonte por meio da qual projetamos novas experiências no presente. É nessa aporia entre passado, presente e futuro que vimos percebendo qualquer História do Currículo como História do Presente, independentemente da época em que os acontecimentos (e os documentos) emergiram e criaram corpo em nossa sociedade.

Historicizar em tal perspectiva tem sido, portanto, um modo de escapar das explicações cronológicas, contínuas e binárias sobre os efeitos das políticas recentes no ensino e na formação inicial de professores. Em diálogo com Michel Foucault e alguns de seus interlocutores no campo do Currículo, temos investigado as políticas de currículo e de avaliação de maneira articulada e na perspectiva histórica aqui explicitada, entendendo-as como parte de uma *ecologia da reforma* relacionada a padrões de regulamentação social mais amplos. Assim, de acordo com Popkewitz (1997), as reformas educacionais não são o resultado de uma sequência de acontecimentos e/ou da convicção de certos indivíduos. Para esse autor, “o estudo da mudança considera as regras e modelos subjacentes ao conhecimento da escolarização e a forma como esse conhecimento é produzido e aceito como práticas sociais dentro de acordos institucionais” (Popkewitz, 1997, p. 22-23). Para investigá-las, assumimos que as políticas de currículo devem ser percebidas de modo complexo e menos verticalizado, em um movimento cíclico do qual participam diferentes textos e sujeitos, em variados contextos que produzem, ressignificam e traduzem tais políticas. Essa tem sido, portanto, a nossa motivação para abordar o *ciclo contínuo de políticas* (Bowe; Ball; Gold, 1992) como inspiração metodológica, concordando com Jefferson Mainardes (2006) sobre o quanto ela é potente na construção de uma análise que articula os processos micropolíticos e as demandas locais às estruturas sociais.

No campo do Currículo, autores que participam da *virada linguística* (Hall, 1997) também vieram se interessando pelo significante *qualidade da educação*. Um exemplo desse interesse está no artigo de Danielle dos Santos Matheus e Alice Casimiro Lopes (2014), que investigam em perspectiva pós-fundacional os sentidos atribuídos àquele significante nas políticas de currículo no Brasil, entre os anos de 2003 e 2012, e destacam “a hegemonização de um *projeto de centralidade curricular*” (Matheus; Lopes, 2014, p. 338 – grifo das autoras) que articula demandas sociais e educacionais variadas e se sustenta por meio da criação de um antagônico que precisa ser superado: o currículo tradicional, que tem produzido uma *escola sem qualidade*. Para as autoras, em interlocução com Ernesto Laclau, são tantas as demandas para a qualidade da educação que essa expressão se *esvazia* de um único significado, o que a torna capaz de aglutinar todas as demais. É nesse contexto que Matheus e Lopes (2014) analisam a articulação de enunciados antagônicos sobre qualidade, tanto aquela *que se pretende total*, mais fortemente vinculada ao mercado e à tecnocracia, quanto a *social*, que se institui na contramão da primeira como uma alternativa coletiva e democrática. Em ambos os casos, a noção de conhecimento

emerge como capaz de articular os sentidos de qualidade, promovendo, a um só tempo, o desenvolvimento individual e a justiça social.

Outro exemplo pode ser visto na produção de Dulce Mari Silva Voss e Maria Manuela Alves Garcia (2014), que analisam os efeitos do discurso sobre a qualidade da educação no governo da conduta dos professores da educação básica. Com base em Michel Foucault, as autoras examinaram depoimentos de professoras da rede pública de ensino do Rio Grande do Sul, atuantes no acompanhamento das ações relativas à melhoria dos resultados nas avaliações nacionais, buscando entender as práticas discursivas em meio a regimes de verdade que produzem as subjetividades docentes. Para Voss e Garcia (2014, p. 393), a noção de melhoria da qualidade da educação estreitamente vinculada ao aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) cria efeitos de autorresponsabilização nos professores, “gerando sentimentos ambíguos e contraditórios que mesclam crítica e adesão, confiança e repúdio, culpa, vergonha e autodeterminação”, produzindo práticas que reduzem o trabalho pedagógico (e a noção de qualidade) a uma política de resultados. Afinal, de acordo com as autoras,

[...] o discurso da qualidade pela via do Ideb busca ajustar a educação às lógicas da produtividade e competitividade provenientes do padrão de qualidade empresarial, o que requer o controle dos resultados do ensino e a vigilância sobre o trabalho das escolas e dos professores para que as metas sejam atingidas. Essas práticas gerencialistas de controle do trabalho escolar e docente fabricam condutas docentes ancoradas na performatividade e na autorresponsabilização para o êxito dos resultados, conforme o discurso preconizado pelas políticas de avaliação nacional. (Voss; Garcia, 2014, p. 392).

32

Os exemplos anteriores são *emblemáticos* de como vimos construindo maneiras de analisar, no campo do Currículo, as políticas recentes. Ainda que neste trabalho o uso de tais exemplos não tenha qualquer pretensão de totalidade, defendemos que eles evidenciam instigantes diálogos com autores e abordagens significativas no campo em meio ao *contágio* do pensamento pós-crítico (Baker; Heyning, 2004; Paraíso, 2004), dando-nos interessantes indícios de como vimos significando a qualidade da educação no presente. São abordagens potentes para problematizar de diferentes modos as usuais análises estadocêntricas e verticalizadas das políticas educacionais, ainda que, por vezes, invistam mais em regulações e efeitos *negativos* de poder do que em deslocamentos e subversões possíveis em meio aos *sistemas de pensamento* que participam da produção das *verdades* das políticas.

É desse ponto que partimos em defesa de uma *abordagem discursiva* que, ao historicizar os currículos como História do Presente, pode fazer emergir outras histórias possíveis, dando visibilidade a tais deslocamentos e subversões. Argumentamos que esse tem sido um modo de exercer a crítica em outros termos, entendendo-a não somente como o apontamento de problemas ou defeitos em uma realidade instituída, mas, no diálogo com Michel Foucault, como uma “prática que não apenas suspende o juízo, mas que também oferece uma nova prática de valores, baseada nesta própria suspensão” (Butler, 2013, p. 160). Isso significa perceber os documentos oficiais aqui analisados não como *bons* ou *ruins* a partir de parâmetros previamente definidos; diferentemente, significa questionar as nossas próprias

certezas relativas à estruturação do mundo, uma vez que elas impossibilitam formas alternativas de produzir e pensar esse mundo. Ou seja, a ideia aqui não é a de simplesmente criticar os textos das políticas recentes a partir de padrões que os inserem em um conjunto supostamente orquestrado de ações sobre o mundo. Em perspectiva diversa, nossa intenção é a de problematizar a forma como os enunciados aqui analisados vieram se articulando para instituir aquilo que a política oficial do conhecimento convencionou chamar de *qualidade da educação*. Para realizar essa tarefa, na próxima seção analisamos a BNCC e a BNC-Formação.

BNCC, BNC da formação de professores e qualidade como expectativa

Em produção anterior (Santos; Terreri, 2014), buscando historicizar a usual articulação entre as políticas de avaliação que vigoram atualmente e a garantia da qualidade da educação, identificamos que a emergência desse significativo no discurso pedagógico brasileiro data, pelo menos, da década de 1920, em meio à luta dos educadores que participaram do movimento de criação da Associação Brasileira de Educação (ABE). Posteriormente, essa luta assumiria outros contornos, com o lançamento do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* em 1932, no contexto de processos sociopolíticos mais amplos pelos quais passava o Brasil (Saviani, 2009). Na ocasião, ainda que matizada por questões próprias do início do século 20, como o expressivo crescimento urbano e a crescente industrialização do País, que impulsionavam os movimentos em torno da democratização das oportunidades educacionais, a garantia da qualidade da educação já aparecia como uma das bandeiras que mais mobilizaria atores sociais. Nas décadas subsequentes, enunciados relacionados à universalização do acesso à educação básica e à igualdade de oportunidades continuariam a circular entre educadores e formuladores das políticas, assumindo o *status* de direitos a serem assegurados aos estudantes oriundos de todas as classes sociais. Tais direitos, inevitavelmente, vieram se associando a alguma noção de qualidade.

É a partir da década de 1980, contudo, que as discussões passam a transbordar o círculo dos educadores, alcançando novas audiências e promovendo a atuação de sujeitos não necessariamente identificados com a área da Educação. A ampliação da participação social e a pressão por ações que resultem em melhoria dos níveis de qualidade da educação ofertada representam uma conquista significativa para essa área, sobretudo porque estamos construindo, desde a redemocratização do Brasil, depois da ditadura, espaços que garantam tal controle social. Entretanto, o que destacamos é que a participação desses novos atores não se faz sentir exatamente pela maior presença de representantes da sociedade civil que tenham algum vínculo com a área da Educação, mas de uma “parcela social com mais presença na mídia, em virtude de suas ligações com a área empresarial” (Saviani, 2009, p. 31). Ainda que a atuação desses sujeitos identificados com o empresariado não seja o foco de nossa análise, cabe destacar o protagonismo que eles vêm exercendo tanto na crítica a determinadas ações do Estado quanto na participação da concepção de

uma série de políticas educacionais. A circulação desses sujeitos e discursos, seja atuando em contextos de influência, seja em situações mais ligadas à produção dos textos políticos ou à prática (Bowe; Ball; Gold, 1992), contribui para a articulação discursiva entre enunciados relacionados a demandas sociais mais amplas, como a universalização do acesso à educação básica, com a garantia de qualidade.

É também a partir da década de 1980 que a questão da qualidade da educação emerge imiscuída em determinadas políticas de avaliação. É comum, por exemplo, encontrar em documentos produzidos por agências multilaterais – como o Banco Mundial – a menção a processos avaliativos como estratégias para a elevação da eficiência da educação (Aboites, 2012). Em Santos e Terreri (2014, p. 27), foi destacado que “essa nova configuração tem suscitado uma série de ações que visam ampliar o controle social por meio da publicização de índices, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), alcançados por escolas, municípios e estados”. Embora o Ideb tenha sido criado apenas em 2007, portanto, no período do governo Luís Inácio Lula da Silva, ele constitui-se um indicador de qualidade que é tributário de um projeto de educação iniciado na gestão anterior, a do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC). O governo FHC, fortemente identificado por uma matriz neoliberal, pautou a centralidade curricular na publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na avaliação de livros didáticos – por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁴ – e nos sistemas nacionais de avaliação que, contemporaneamente, têm no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) sua principal expressão. O Ideb, portanto, opera como um mecanismo articulador dessas três vertentes da política educacional, ao passo que seus resultados são calculados com base em dois fatores: o fluxo escolar e a média do desempenho do aluno nas avaliações. Ora, se o desempenho nessas avaliações externas em larga escala contribui para uma determinada noção de qualidade – seja como a tradução do tipo de “serviço” ofertado, seja como um ideal a se alcançar –, faz-se importante então que as experiências curriculares sejam demonstradas nos testes que compõem tais políticas.

Assim, vai sendo forjado um *sistema de pensamento* (Popkewitz, 2001) que, simultaneamente, obedece e determina regras que nos informam modos de pensar a qualidade associada ao estabelecimento de referenciais curriculares que permitem as mencionadas comparações e distinções. Nesse contexto, emergem e ganham força questionamentos em torno da efetividade dos PCN como documento que, de alguma forma, instrui as práticas curriculares nos estados e municípios, passando a circular, entre gestores e formuladores de políticas, a ideia de certa *necessidade* em se estabelecer um currículo comum com abrangência nacional. Não é por acaso, portanto, que autoras como Matheus e Lopes (2014) apontam uma continuidade nas políticas de currículo entre os governos FHC (1994-2002) e Lula-Dilma (2003-

⁴ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi criado em 1985 com o objetivo de racionalizar o processo de indicação e distribuição dos livros didáticos. A responsabilidade pela execução do PNLD foi transferida, em 1997, para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e o programa foi ampliado, passando a abranger a aquisição, de forma continuada, de livros didáticos das disciplinas escolares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, História e Geografia para todos os estudantes da rede pública de 1^a a 8^a série do ensino fundamental.

2016),⁵ ainda que apoiados em discursos aparentemente antagônicos. Em todo esse período, houve um acirramento dos mecanismos de centralização do poder, pois, além de ganhar força a ideia da *necessidade* de definição de um currículo único nacional, houve também a ampliação dos usos dos resultados de certas políticas de avaliação, como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

O que nos chama atenção é como o discurso acerca da *necessidade* da definição de um currículo comum para a educação básica e, mais recentemente, para a formação de professores se constitui uma regularidade no ideário dos formuladores das políticas. Sabemos que as discussões em torno da definição de conteúdos mínimos são bem anteriores aos governos supracitados, figurando no texto constitucional promulgado em 1988 como resultado do período de redemocratização do Brasil. No entanto, a forma como tais discussões passam a se articular com a ideia de que por meio de um currículo comum se alcançariam os patamares desejados de qualidade da educação é que se constitui um fenômeno relevante para o cenário educacional. Embora esse movimento não tenha um único marco temporal originário daquilo que mais tarde viria a se configurar como a BNCC, pode-se dizer que foi a partir da publicação do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, que a discussão ganhou destaque. Foi a partir daí, em um movimento que envolveu diferentes atores sociais, que se teve a constituição de um grupo de trabalho, formado por um conjunto de especialistas, para elaborar a proposta de uma BNCC:

[...] professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação. (Brasil. MEC, 2015).

Longe de ser consenso, mesmo entre os atores que participaram do processo de elaboração da proposta, a 1ª versão do documento foi apresentada em setembro de 2015, tendo sido discutida em diferentes fóruns, que contribuíram para efetuar nela algumas mudanças. Em maio de 2016, houve uma 2ª versão, mas foi, efetivamente, depois do conturbado processo de impedimento da presidenta Dilma Rousseff que o processo de consolidação da proposta da BNCC passou a seguir um fluxo acelerado de tramitação. Em julho de 2016, quando o referido processo de impedimento ainda tramitava no Senado Federal, foi instituído o Comitê Gestor da BNCC e da Reforma do Ensino Médio (Brasil. MEC, 2016). Como assinalam Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 82):

Contraditoriamente, essa medida significou a retirada do ensino médio da BNCC e a destituição dos especialistas envolvidos no processo de construção da BNCC até então. O MEC, contrariando todo o movimento de discussão, elaborou uma terceira versão e a encaminhou ao CNE em abril de 2017. Ao longo daquele ano, esse conselho promoveu cinco audiências públicas regionais com o objetivo de colher sugestões, com caráter exclusivamente consultivo, não garantindo à sociedade civil que suas reivindicações seriam acolhidas.

⁵ Isso não significa, como as autoras mencionam, que haja identidade entre esses governos. Ao contrário, eles se distinguem em várias áreas, inclusive a educacional, o que pode ser constatado pelos investimentos nos governos Lula-Dilma, pelas políticas inclusivas e pela expansão da oferta de vagas no nível superior, para citar alguns exemplos.

Apesar de um número expressivo de colaborações das entidades, o CNE não deu retorno sobre as proposições. No dia 15 de dezembro de 2017, a BNCC foi aprovada, com três votos contrários, publicando-se a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

O ensino médio havia sido, nos meses anteriores, objeto de uma profunda reforma (Brasil. Lei nº 13.415, 2017) que, entre outras coisas, definiu a organização dessa etapa em um segmento dedicado à formação geral e outro a uma variedade de itinerários formativos, rompendo com um modelo de organização curricular vigente há algumas décadas. Isso explica em parte a dissociação da discussão acerca da BNCC em dois blocos, um dedicado à educação infantil e ao ensino fundamental e outro ao ensino médio. Com efeito, a BNCC do ensino médio foi aprovada no último mês da gestão de Michel Temer, em um movimento que envolveu muito pouco a sociedade civil.⁶

O documento-síntese das três etapas da educação básica resultou em um volume de, aproximadamente, 600 páginas, das quais cerca de dois terços estão relacionados ao ensino fundamental. Para a etapa do ensino médio – objeto da reforma citada e para o qual há um conjunto de problemas constatados –, foram destinadas cerca de 150 páginas, que tratam exclusivamente do segmento da formação geral básica relativo ao cumprimento da BNCC, conforme estabelecido pela Lei nº 13.415/17, relegando às instituições de ensino a responsabilidade pela definição da oferta dos itinerários formativos. Ainda que haja a constatação de problemas (baixos índices de aprendizagem, repetência e abandono) que remetem a causas nem sempre ligadas a uma ou outra concepção curricular, a superação deles aparece associada ao mencionado projeto de centralidade curricular (Matheus; Lopes, 2014).

No que diz respeito à noção de qualidade da educação, esta aparece explicitamente vinculada à necessidade de um currículo comum e nacional já no primeiro parágrafo da apresentação do documento, assinado pelo então ministro da Educação Rossieli Soares. No documento, é enunciado que “a aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente, e a BNCC é uma peça central nessa direção, em especial para o ensino médio, no qual os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes” (Brasil. MEC, 2019, p. 5). Quanto a essa etapa, o texto, ao mesmo tempo que afirma que a *aprendizagem de qualidade* tem como peça central o estabelecimento de um currículo comum, utiliza a noção de “*flexibilidade* como princípio de *organização curricular*, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes” (Brasil. MEC, 2019, p. 468 – grifos do autor). Desse modo, a ideia de flexibilização como princípio que organizaria a construção dos currículos, com a intenção de atender à diversidade de histórias e interesses dos estudantes, aparece associada com a noção de que seria por meio dela que esses estudantes poderiam exercer o protagonismo juvenil e desenvolver os seus *projetos de vida*. Apesar de o desenvolvimento desses projetos

⁶ O texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio, apresentado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao Ministério da Educação em abril de 2018, foi objeto de cinco audiências públicas nas diferentes regiões do Brasil. Com efeito, algumas dessas audiências não foram realizadas em função de protestos de atores contrários à proposta. Ainda assim, o texto foi aprovado pelo CNE em dezembro de 2018, contando com 18 votos a favor e 2 abstenções.

surgir como um objetivo central no texto da seção relativa ao ensino médio, essa noção também consta na parte dedicada aos anos finais do ensino fundamental, quando se afirma que essa etapa pode contribuir para tal delineamento

[...] ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no ensino médio. Esse processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social. (Brasil. MEC, 2019, p. 62).

Nesse ponto, aproximamo-nos da compreensão desenvolvida por Popkewitz no que diz respeito à aprendizagem ao longo da vida ou da concepção de um sujeito que é tido como *aprendiz permanente*, porquanto no *sistema de pensamento* que, de acordo com o autor, produziu o cosmopolitismo:⁷

A criança virtuosa [...] é aquela que age como cosmopolita inacabado, um aprendiz permanente que responde ativamente às mudanças globais, compromete-se com a construção social e com a reconstrução da sociedade da aprendizagem como cidadão global. Se examinarmos a literatura da reforma e o discurso em que este relato está escrito, o aprendiz permanente é um discurso sobre o indivíduo que continuamente persegue o conhecimento e a inovação numa cadeia sem fim para o futuro. A subjetividade desse aprendiz entende-se sob a forma de um indivíduo empresário. A escolha torna-se o objetivo da vida. A solução de problemas e o trabalho colaborativo em comunidade são os caminhos para a contínua busca pela realização pessoal. A comunidade da sala de aula torna-se uma *estrutura de participação* interessada em criar identidades fluidas associadas à aprendizagem ao longo da vida. O cosmopolitismo implica a capacidade contínua de inovar e lidar com a mudança em processos de permanente escolha e solução de problemas. (Popkewitz, 2001, p. 88 – grifos do autor).

É importante destacar que o texto da BNCC, em diversos momentos, enuncia a flexibilidade como uma competência a ser desenvolvida, uma forma de se adaptar às “novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (Brasil. MEC, 2019, p. 464). Ou seja, a definição de um currículo que favoreça o protagonismo juvenil e o desenvolvimento de *projetos de vida* é vista menos em termos de expectativas, medos e desejos dos estudantes e mais como uma forma de pensar um conjunto de competências que esses sujeitos devem desenvolver para lidar com as exigências do mercado de trabalho e das adaptações impostas por este. A BNCC figura, então, como um mecanismo que asseguraria o desenvolvimento dessas competências, uma vez que garantiria

[...] o conjunto de *aprendizagens essenciais* aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das *dez competências gerais para a educação básica*, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus *projetos de vida* e a *continuidade dos estudos* (Brasil. MEC, 2019, p. 5 – grifos nossos).

A centralidade da noção de competências não é novidade no pensamento educacional brasileiro, pois todo o movimento reformista do currículo que emergiu na década de 1990 teve como base de sustentação esse ideário. A novidade talvez

⁷ Para Popkewitz, a noção de cosmopolitismo é a projeção de um cidadão universal no qual razão e racionalidade produzem liberdade e progresso, independentemente da nacionalidade.

seja a definição dessas *dez competências gerais para a educação básica* que seriam desenvolvidas ao longo da escolarização, com abrangência nacional, em caráter universalista. Para justificar a opção pelo uso dessa noção como estruturante da organização curricular, o texto recorre ao fato de que “o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos estados e municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos” (Brasil. MEC, 2019, p. 13). Sem apresentar qualquer análise sobre a eficiência ou o incremento na qualidade da educação ofertada nas proposições curriculares dos países citados (Austrália, Portugal, França, Colúmbia Britânica, Polônia, Estados Unidos da América, Chile, Peru), o texto recorre a algumas avaliações internacionais – da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) – para sustentar a opção pelo uso da *competência* como enfoque. Nessa perspectiva, as competências passam a ser não apenas o foco das decisões pedagógicas sobre *o que ensinar*, mas participam ativamente das decisões acerca *do que avaliar*, em processos avaliativos que permitam a demonstração delas, ou nos termos do texto, do que os alunos “devem ‘saber fazer’” (Brasil. MEC, 2019, p. 13).

O que se percebe por meio da análise da forma como o enunciado *qualidade da educação* vai sendo articulado no texto é que ele possui uma função enunciativa de dupla inscrição:

- constitui um referente segundo o qual gestores, instituições, professores e comunidade escolar devem planejar suas ações para a oferta da educação;
- é um patamar a se atingir, que pode ser mensurado por meio de mecanismos que permitam apreender a manifestação daquilo que é regulado pela própria noção de *qualidade*.

Isso nos permite pensar o enunciado *qualidade da educação* numa dimensão ontoepistemológica (Barad, 2003; Baker, 2009), o que significa problematizar sua emergência nos discursos oficiais em associação com determinadas noções, como a de *competência*, por exemplo, para pensar como passamos a concebê-lo de determinadas formas e não de outras. Ou seja, é problematizar a maneira como passamos a conceber a noção de conhecimento, associando-a sempre à capacidade de empregá-la em alguma situação para fazer algo, à ideia de educação e ao próprio papel do professor.

Nessa perspectiva, o texto da BNCC reconhece que uma base, por si só, não será capaz de alterar o quadro de “desigualdade ainda presente na educação básica do Brasil”, mas a afirma como essencial para que seja dado início a alguma mudança, uma vez que essa base, “além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção dos materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado” (Brasil. MEC, 2019, p. 5). De fato, o texto da BNCC logo começou a produzir efeitos sobre esse tripé que vem constituindo as tradições curriculares no Brasil. É premente a adequação dos livros didáticos a ela, pois o Saeb já conta com algumas de suas matrizes de

referência alinhadas à BNCC e o Enem parece realizar o mesmo caminho, com previsão de divulgação das matrizes de referência nos próximos anos.⁸ A formação de professores foi o último eixo a perceber os efeitos do *sistema de pensamento* instaurado a partir da homologação da BNCC.

O Parecer nº 22 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 7 de novembro de 2019, que versa sobre as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*, apresenta a BNCC como ato fundador de uma nova era nesse nível de ensino no Brasil. Considerada um “consenso nacional sobre as aprendizagens”, sua efetivação dependerá fundamentalmente dos professores, que

[...] devem desenvolver um conjunto de *competências profissionais* que os qualifiquem para colocar em prática as *dez competências gerais*, bem como as aprendizagens essenciais previstas na BNCC, cuja perspectiva é a de oferecer uma educação integral para todos os estudantes, visando não apenas *superar a vigente desigualdade educacional*, mas também assegurar uma educação de qualidade para todas as identidades sobre as quais se alicerça a população brasileira. (Brasil. CNE, 2019, p. 1 – grifos nossos).

Os docentes são concebidos como sujeitos que põem “em prática” as *dez competências gerais* e, para que isso aconteça, é necessário que a mudança desencadeada pela BNCC atinja também a formação de professores. Argumentando sobre o objetivo de adequar a formação docente à reforma do ensino médio e à BNCC, o texto se pauta em alguns eixos para construir a retórica da *necessidade* de proposta de um novo marco regulatório:

- a política de formação e valorização do professor;
- o baixo valor social da carreira do magistério no Brasil; e
- os referenciais e as diretrizes internacionais para a formação docente.

Em que pesem as considerações do Parecer CNE/CP nº 22/2019 acerca da urgência de uma política de formação robusta e do aumento daquilo que o documento denomina de *valor social da carreira do magistério*, o foco da proposta sustentada no texto é uma mudança *necessária* a ser implementada nos cursos de formação relativa ao desenvolvimento de competências profissionais dos futuros professores. Evocando a crítica ao tecnicismo, o parecer declara ser preciso romper com a dicotomia entre teoria e prática e com concepções de ensino baseadas na transmissão de conteúdos, aspectos amparados na Resolução CNE/CP nº 2/2015. Simultaneamente, o parecer afirma que

[...] as competências profissionais docentes pressupõem o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas a todos os estudantes. Nesse sentido, acompanhando-as em paralelo, o licenciando deve desenvolver as competências gerais próprias da docência, baseadas nos mesmos princípios. (Brasil. CNE, 2019, p. 15).

⁸ Conforme artigos 32 e 35 da Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018.

A essas competências gerais se somariam 12 competências específicas para a docência, “compostas por três dimensões: conhecimento, prática e engajamento profissionais” (Brasil. CNE, 2019, p. 15), que se desdobram em um conjunto variado de habilidades. Dessa forma, são estabelecidos objetivos educacionais para a formação de professores, por meio dos quais se atingiria o objetivo de desenvolvimento das *dez competências gerais* nos estudantes da educação básica.

É relevante destacar que tanto a BNCC quanto a BNC-Formação, ao se pautarem pelo discurso sobre a qualidade da educação, parecem dar mais atenção à definição de objetivos educacionais do que à conceituação da qualidade a ser atingida. Tal opção é especialmente expressiva porque os documentos a todo momento negam ou criticam as concepções tecnicistas de ensino, mas, simultaneamente, estabelecem objetivos, indicam meios para alcançá-los – como é o caso da definição de carga horária e da indicação de como deve ser a organização curricular, tanto para a educação básica como para a formação de professores –, e atrelam a verificação do atingimento de tais objetivos a processos avaliativos.

A noção de qualidade parece, portanto, reativar enunciados que circulam no pensamento educacional desde a década de 1990, como o ideário das competências e habilidades e a verificação de seu desenvolvimento mediante a demonstração de desempenhos via avaliações. Esse movimento envolve a circulação de sujeitos e discursos presentes tanto na década citada quanto na definição dos referenciais atuais, com destaque para a presença mais acentuada de representantes de organizações da sociedade civil que têm estreita relação com o empresariado. Dessa maneira, a qualidade não apenas está associada à noção de competência, como está assentada em uma perspectiva eficientista, passível de ser gerenciada por gestores, redes e sistemas, ampliando a regulação da autonomia docente e controlando aquilo que pode ser considerado (ou não) como conhecimento *válido*.

Algumas considerações

Historicizar o modo como vimos associando, nas políticas de currículo recentes, a melhoria da qualidade da educação no Brasil ao estabelecimento da BNCC e da BNC-Formação, como foi explicitado, é parte de um movimento teórico-metodológico mais amplo, realizado pelo Grupo de Estudos em História do Currículo. Nele, ao assumirmos uma *abordagem discursiva* dos estudos históricos no campo do Currículo, tomamos os documentos produzidos no presente para compreender como determinadas regras discursivas foram forjadas e participam da constituição de um *sistema de pensamento* que nos informa modos particulares de concebermos a *qualidade da educação*. Como evidenciado, esta aparece nas políticas de currículo como um enunciado que visa justificar a *necessidade* da elaboração de documentos curriculares para o ensino e a formação de professores. Esse enunciado é articulado com a noção de competência para, simultaneamente, informar a maneira pela qual se devem planejar as ações pedagógicas que garantam a qualidade e constituir um patamar a se atingir, verificado por meio de processos avaliativos. Nessa articulação discursiva, as competências

parecem reassumir a centralidade na política do conhecimento oficial, passando a regular as possibilidades enunciativas acerca do currículo, como também dos materiais didáticos, das avaliações e da formação de professores.

Defendemos que uma compreensão histórica de todo esse processo – tal qual a aqui formulada – tem nos permitido exercer a crítica nos termos propostos por Michel Foucault e debatidos por Judith Butler (2013). Afinal, a crítica usual às perspectivas tecnicistas presentes nos documentos analisados parece se render à forma como as competências permitem, em nova roupagem, proceder à formulação de objetivos educacionais, à organização das experiências de aprendizagem e à verificação, por meio das avaliações em larga escala, do atingimento desses objetivos. Aqui, diferentemente, assumimos a crítica no seu significado mais radical, entendendo que ela serve para não sermos *governados* pelas *verdades* advindas da articulação discursiva entre as competências, o nacional e o comum e a melhoria da qualidade da educação brasileira.

Referências

ABOITES, H. *La medida de una nación: los primeros años de la evaluación en México: historia de poder y resistencia (1982-2012)*. México, D. F.: Casa Abierta al Tiempo; Buenos Aires: Clacso, 2012.

BAKER, B. Borders, belonging, beyond: new curriculum history. In: BAKER, B. (Ed.). *New curriculum history*. Rotterdam: Sense Publishers, 2009. p. 9-35.

BAKER, B. M.; HEYNING, K. E. Dangerous coagulations? Research, education, and a traveling Foucault. In: BAKER, B. M.; HEYNING, K. E. *Dangerous coagulations? The uses of Foucault in the study of education*. New York: Peter Lang Publishing, 2004. p. 1-84.

BARAD, K. Posthumanist performativity: toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, v. 28, n. 3, p. 801-831, Mar. 2003.

BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. A BNCC da educação infantil e suas contradições: regulação *versus* autonomia. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./maio 2019.

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

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de

Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara da Educação Básica (CEB). Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 nov. 2018. Seção 1, p. 21-24.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Parecer nº 22, de 7 de novembro de 2019. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2019 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso: 7 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015. Institui Comissão de Especialistas para a elaboração de proposta da Base Nacional Comum Curricular. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 jun. 2015. Seção 1, p. 16.

42

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 790, de 27 de julho de 2016. Institui o Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e reforma do Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 jul. 2016. Seção 1, p. 16.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf> Acesso em: 7 jan. 2019.

BUTLER, J. O que é a crítica? Um ensaio sobre a virtude de Foucault. Tradução de Gustavo Hessmann Dalaqua. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, São Paulo, v. 1, n. 22, p. 159-179, 2013.

CHARRET, H. C.; FERREIRA, M. S. Sentidos de integração curricular nas reformas recentes do ensino médio: entre as áreas do conhecimento e a organização disciplinar. *E-Curriculum*, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1587-1603, 2019.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997. v. 4.

FERREIRA, M. S. *A história da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1980)*. 2005. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

FERREIRA, M. S. Investigando os rumos da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1970). *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45, p. 127-144, jun. 2007.

FERREIRA, M. S. História do currículo e das disciplinas: apontamentos de pesquisa. In: FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. (Org.). *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. Curitiba: CRV, 2013. p. 75-88.

FERREIRA, M. S. Currículo e cultura: diálogos com as disciplinas escolares Ciências e Biologia. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 185-213.

FERREIRA, M. S. História do currículo e das disciplinas: produzindo uma abordagem discursiva para investigar a formação inicial de professores nas Ciências Biológicas. In: LEITE, M. S.; GABRIEL, C. T. (Orgs.). *Linguagem, discurso, pesquisa e educação*. Petrópolis/Rio de Janeiro: DePetrus/Faperj, 2015. p. 265-284.

FERREIRA, M. S.; MARTINS, M. C. Inovação e reforma nos currículos da formação de professores em tempos democráticos (1990/2000). *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives*, v. 27, n. 153, p. 1-14, dez. 2019.

FERREIRA, M. S.; SANTOS, A. V. F. Discursos curriculares no/do tempo presente: subsídios para uma articulação entre a História e as Políticas de Currículo. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, M. B. (Orgs.). *Políticas de currículo: pesquisas e articulações discursivas*. Curitiba: CRV, 2017. p. 55-78.

FERREIRA, M. S.; SANTOS, A. V. F.; TERRERI, L. Currículo da formação de professores nas Ciências Biológicas: por uma abordagem discursiva para investigar a relação entre teoria e prática. *ETD: Educação Temática Digital, Campinas*, v. 18, n. 2, p. 495-510, abr./jun. 2016.

FERREIRA, M. S. et al. Reformas curriculares do/no tempo presente: investigando a prática como componente curricular na Licenciatura em Ciências Biológicas. In: MOHR, A.; WIELEWICKI, H. G. (Orgs.). *Prática como componente curricular: que novidade é essa 15 anos depois?* Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017. p. 39-57.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

KOSELLECK, R. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Contraponto, 2006.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MATHEUS, D. S.; LOPES, A. C. Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr./jun. 2014.

PARAÍSO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.

POPKEWITZ, T. S. *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POPKEWITZ, T. S. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTOS, A. V. F. *Investigando a disciplina escolar Educação Ambiental em Armação dos Búzios, RJ: entre histórias e políticas*. 2010. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SANTOS, A. V. F. *Regularidades discursivas sobre mudança curricular e a produção de subjetividades no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SANTOS, A. V. F.; FERREIRA, M. S. História da disciplina escolar Educação Ambiental em Armação dos Búzios, RJ: entre necessidades e condições de emergência de uma inovação curricular. *Pedagogia y Saberes*, Bogotá, n. 42, p. 153-165, ene./jun. 2015.

SANTOS, A. V. F.; TERRERI, L. Políticas públicas em educação: a avaliação como um problema curricular contemporâneo. *Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 7, n. 1, p. 26-40, jan./abr. 2014.

SAVIANI, D. *PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC*. Campinas: Autores Associados, 2009.

44

VOSS, D. M. S.; GARCIA, M. M. A. O discurso da qualidade da educação e o governo da conduta docente. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, p. 391-412, abr./jun. 2014.

André Vitor Fernandes dos Santos, doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), atua no curso de Licenciatura em Ciências Naturais da Faculdade UnB Planaltina (FUP) – Universidade de Brasília (UnB).

andrevfsantos@gmail.com

Marcia Serra Ferreira, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), atua na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação dessa instituição. É bolsista de produtividade do CNPq (PQ2) e cientista do Estado do Rio de Janeiro (CNE/Faperj). Coordena o Grupo de Estudos em História do Currículo, no âmbito do Núcleo de Estudos do Currículo (NEC/UFRJ).

marciaserraferreira@gmail.com

Recebido em 9 de janeiro de 2020

Aprovado em 27 de janeiro de 2020