

Processos de ressignificação após a BNCC: aspectos da produção curricular em Mato Grosso

*Resignification processes after BNCC: aspects of curricular production
in Mato Grosso*

*Procesos de resignificación después de la BNCC: aspectos de la
producción curricular en Mato Grosso*

Geniana Santos¹

Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Departamento de Ensino e
Organização Escolar, Professora.

<https://orcid.org/0000-0001-6926-0132>

Resumo: Este texto discute a ressignificação curricular após a normatização da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018; Resolução CNE/CP n° 2/2017 (BRASIL, 2017a) e Parecer CNE/CP n° 15/2017 (BRASIL, 2017b)), entendida como política educacional regulatória ampla que projeta sentidos, identidades e garantias para a Educação Básica. Objetiva abordar o processo reformista (BALL, 2002, 2010) a partir da realidade de Mato Grosso, de modo a descrever a lógica de cascadeamento proposta pelo Ministério da Educação (MEC) nos dois primeiros ciclos de implementação da BNCC. Tendo em vista a negociação global e local, são apresentados sentidos que indicam a fragilidade do conceito de implementação como norteador para a proposição de um "novo currículo" às escolas (MATO GROSSO, 2018). Como aporte teórico, o trabalho em tela pauta-se na compreensão de Política de Ball (2002, 2010), Mainardes (2006, 2018) e na perspectiva discursiva, de Lopes (2011). Como estratégia analítica, o trabalho recorre aos pressupostos da Análise Retórica, conforme proposto por Leach (2002) e Charaudeau e Maingueneau (2008). Os resultados indicam a produção curricular como ação dinâmica e passível de ressignificação em realidades diversas. Nesse sentido, a experiência de produção curricular no contexto mediador das políticas - as secretarias de educação - tendem a tanto reproduzir aspectos mandatários para outros locais, conduzindo práticas discursivas de normatização conforme o Ministério da Educação, como ressignificar a intencionalidade educativa projetada para um âmbito normativo mais restrito, em municípios e escolas.

Palavras-chave: BNCC. Ressignificação. Currículo. Perspectiva discursiva.

Abstract: *This text discusses the curricular resignification after the standardization of the National Common Curricular Base - BNCC (BRASIL, 2018; Resolution CNE / CP n° 2/2017 (BRASIL, 2017a) and Statement CNE /*

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro; Mestre em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso.

CP n° 15/2017 (BRASIL, 2017b)), understood as a vast regulatory educational policy that projects meanings, identities, and guarantees for basic education. It aims to approach the reformist process (BALL, 2002, 2010) from the reality of Mato Grosso, in order to describe the cascading logic proposed by the Brazilian Ministry of Education (MEC) in the first two cycles of BNCC implementation. Considering the global and local negotiation, meanings that indicate the weakness of the concept of implementation are presented as a guide for proposing a "new curriculum" to schools (MATO GROSSO, 2018). As theoretical support, the work under examination is guided by Ball (2002, 2010) and Mainardes' (2006, 2018) understanding of politics and in the discursive perspective by Lopes (2011). As an analytical strategy, the work uses the assumptions of Rhetorical Analysis, as proposed by Leach (2002), and Charaudeau and Maingueneau (2008). In this sense, the experience of curricular production in the mediating context of policies - the Secretaries of Education - tends to reproduce also the mandatory aspects to other locations, conducting discursive normative practices according to the Ministry of Education, both re-signifying the educative intentionality designed for a more restricted normative scope, in municipalities and schools.

Keywords: BNCC. Resignification. Curriculum. Discursive perspective.

Resumen: En este texto se discute la resignificación curricular después de la estandarización de la Base Nacional Común Curricular - BNCC (BRASIL, 2018; Resolución CNE/CP n. 2/2017 (BRASIL, 2017a) y Parecer CNE/CP n. 15/2017 (BRASIL, 2017b)), comprendida como una política educativa regulatoria amplia que proyecta significados, identidades y garantías para la educación básica. El objetivo es abordar el proceso reformista (BALL, 2002, 2010) a partir de la realidad de Mato Grosso, para describir la lógica en cascada propuesta por el Ministerio de Educación (MEC) en los dos primeros ciclos de implementación de la BNCC. En vista de la negociación global y local, son presentados sentidos que indican la fragilidad del concepto de implementación como guía para la propuesta de un "nuevo currículum" a las escuelas (MATO GROSSO, 2018). Como base teórica, este trabajo se basa en la comprensión de Política de Ball (2002, 2010), Mainardes (2006, 2018) y en la perspectiva discursiva de Lopes (2011). Como estrategia analítica, el trabajo utiliza los supuestos del Análisis Retórico, tal como lo propone Leach (2002) y Charaudeau y Maingueneau (2008). Los resultados indican la producción curricular como una acción dinámica y pasible de resignificación en diferentes realidades. En ese sentido, la experiencia de la producción curricular en el contexto mediador de las políticas, las secretarías educativas, tiende a reproducir aspectos obligatorios para otros lugares, conduciendo prácticas discursivas de estandarización según el Ministerio de Educación, como resignificar la intencionalidad educativa proyectada a un ámbito estandarizado más restrictivo, en municipios y escuelas.

Palabras clave: BNCC. Resignificación. Currículum. Perspectiva discursiva.

Recebido em 13 de fevereiro de 2020

Aceito em 29 de julho de 2020

Publicado em 24 de setembro de 2020

1 INTRODUÇÃO

O termo currículo possui inúmeras significações, mobiliza disputas que traduzem tendências pedagógicas de caráter conservador, progressista ou emancipatório. Essas disputas revelam posições de poder e lutas sociais que fazem da Educação sua principal arena. Neste trabalho, aposta-se no sentido de currículo como interação/negociação. O estudo busca focalizar a ressignificação curricular após a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir da experiência do Estado de Mato Grosso (MT) com os ciclos de implementação propostos pelo Ministério da Educação – MEC (2018/2019). Ressalta-se que a BNCC opera na contenção das diferenças, impondo uma compreensão conservadora de currículo, como conjunto de conhecimentos, embora, retoricamente, sinalize para práticas pedagógicas como cerne curricular.

Este estudo, ao evidenciar a conjectura de um “novo currículo” à Educação Básica (EB), viabiliza interpretações para os sentidos que preenchem/transbordam essa expressão significativa. A perspectiva discursiva desenvolvida por Lopes (2011, 2013, 2019) orienta a interpretação de política em que a instância da enunciação é a estrutura de produção político-cultural que mobiliza sentidos, mas, sobretudo, constrói um campo de possibilidades à ressignificação curricular.

Com o conceito de ressignificação, concebe-se a produção de sentido para além de projeções identitárias construídas alhures e da possibilidade de aterrisagem de um “novo currículo” nas escolas brasileiras, via implementação. Tal iniciativa é vista como impossibilidade teórico-prática, haja vista que o currículo é produção cultural que excede a prescrição e o controle. Nesse sentido, por ressignificação, enfatizam-se estratégias utilizadas pelos sujeitos da política para a manutenção do diferir em face das práticas discursivas homogeneizadoras.

A BNCC, como instância textual, se impõe no âmbito de produção curricular reformista como elemento que sintetiza e simplifica o próprio sentido do que venha a ser currículo. Esse movimento centralizador do texto apaga a produção da política como ato mais complexo, como o processo de construção de referenciais nos estados, por exemplo. Além disso, o imaginário em torno de um novo currículo, a ser implementado, pode mascarar outros processos como a sobreposição do nacional ao local e o engavetamento das propostas construídas junto aos estados, haja vista as necessidades e as expectativas de cada região.

Reconhece-se que o MEC, por meio do ProBNCC, programa de apoio de implementação à Base, ao compor as equipes de currículo nos estados, salientava que a BNCC não seria o currículo, este entendido como prática. Contudo, tal construção discursiva não se sustentou no decorrer da produção dos documentos curriculares de referência nos

estados, uma vez que a propositura de implementação de um “novo currículo” foi aventada após articulação local.

A contradição discursiva, foco da análise retórica, impõe um constrangimento entre o dito e o por dizer, reforçando que o currículo é prática, relação/dialógica e construção de sentidos, como anteriormente sustentado nos discursos fomentados pelo ProBNCC, algo que confronta essa nova prática discursiva que surge em espaços discursivos que não os locais (regionais), sobre um novo currículo, garantido pela dinâmica de cascadeamento e premissas de qualidade (BRASIL, 2019). Nesse sentido, esta discussão retoma Mainardes e Marcondes (2009, p. 305) quando destacam que o processo de tradução das políticas (textuais) em práticas “[...] é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto a prática é ação, inclui o fazer coisas.” A contradição entre o proposto e o praticado é, neste trabalho, objeto da análise retórica. No tocante a esse aspecto, a partir do que afiança Lopes (2019), as políticas culturais necessitam ser construídas com e pelos sujeitos em dinâmicas horizontalizadas e não para os sujeitos, tendo como enfoque a verticalização inerente às propostas de implementação.

O desenvolvimento deste trabalho está estruturado em tópicos, sendo eles: 1. Política Curricular: operadores analíticos como estratégia teórico-prática, mediante o qual são expostos os pressupostos teóricos e metodológicos para interpretação política; 2. Ciclos de implementação da BNCC em Mato Grosso, no qual as etapas do processo de implementação, conforme propositura do MEC, são descritas sem que haja a pretensão de se alcançar o *status* de estudo de caso; 3. “Novo currículo” e as premissas de qualidade para implementação, com destaque aos documentos estudados e apresentação de análise retórica proposta.

2 POLÍTICA CURRICULAR: OPERADORES ANALÍTICOS COMO ESTRATÉGIA TEÓRICO-PRÁTICA

Neste trabalho, são instâncias de significação: a BNCC, os documentos de orientação à implementação, como o Guia de implementação (BRASIL, 2018) e o Programa de Implementação (BRASIL, 2019); os Documentos de Referência Curricular para Mato Grosso – DRC/MT – (MATO GROSSO, 2018). As práticas discursivas sobre implementação, como concebida pelos órgãos centrais, traduzem proposituras menos dialógicas à Educação, visto que propõem a encenação do texto político, sendo oportunas a resignificação e a valorização da produção curricular dos professores e demais profissionais que atuam na (EB).

Os critérios da pesquisa qualitativa foram adotados por abarcarem um conjunto de expressões e de sentidos humanos (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 1994), próprios do processo

de negociação, salutar à construção de políticas potencialmente democráticas. No tocante a isso, Günther (2006, p. 202) destaca que a compreensão é uma das intencionalidades da pesquisa qualitativa, sendo a investigação reconhecida como “ato subjetivo de construção”. Outro relevante aspecto a ser retratado, é que “[...] a pesquisa qualitativa é uma ciência baseada em textos, ou seja, a coleta de dados produz textos que nas diferentes técnicas analíticas são interpretados hermeneuticamente.”

Como estratégia de coleta de dados, utiliza-se da pesquisa documental em conformidade com o que salientam Günther (2006) e Gil (2008) acerca da construção e sistematização de informações a partir de documentos oficiais. Já o processo analítico pauta-se na análise retórica, proposta por Leach (2002), considerando também o que apontam Charaudeau e Maingueneau (2008) acerca dos estudos retóricos contemporâneos.

Neste estudo, o processo de coleta recorre à pesquisa documental, tendo em vista a textualidade curricular proposta a partir da BNCC. No que concerne aos domínios da pesquisa documental, Gil (2008, p. 51) assinala que para sua realização, o pesquisador “[...] vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.”

Nessa direção, Günther (2006, p. 205) destaca que “A análise de documentos é a variante mais antiga para realizar pesquisa [...]” Ela se mostra pertinente para utilização de documentos como meio de sistematização de informações em diversas perspectivas, espaços e períodos. Ainda que existam diferentes formas de encarar a pesquisa documental, a depender da natureza dos documentos utilizados, este estudo interessa-se pela lógica retórica assumida no processo de implementação da BNCC nos estados e municípios, em uma espécie de transição/ressignificação de contextos: do texto à prática.

A análise retórica se faz pertinente nesta investigação, visto que a contradição é o elemento de central interesse para esse foco analítico. A retórica é “[...] definida pelos teóricos da Antiguidade e foi desenvolvida até a época contemporânea por um paradigma de pesquisa autônomo.” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 433). Nessa direção, Leach (2002, p. 298) salienta que aos estudos em retórica não cabe a intenção de ser científico “[...] ou ser capaz de categorizar a persuasão para todos os tempos e para todos os lugares. O poder da análise retórica é sua proximidade, sua habilidade de falar sobre o particular e o possível, não sobre o universal e o provável.”

Considerando os estudos em análise retórica, a base curricular é sustentada por um discurso/retórica que judicializa práticas pedagógicas, articulando discursos deliberativos (de ampla participação e decisão) e judicativos (de garantias e de responsabilização), consistindo importante foco para estudos discursivos, seja pela adesão ou rejeição provocada nos contextos locais pelos sujeitos que atuam na Educação. Em retórica, interessa compreender

os efeitos de sentido das sínteses, das condensações, por meio de metáforas e, igualmente, dos deslocamentos e das contiguidades que deixam rastros de sentido em outros termos ou conceitos (LEACH, 2002).

Aposta-se na análise retórica como elemento teórico desconstrutivo de lógicas que acenam para a naturalização/banalização do político, em que não faz sentido preparar ações interventivas para uma escola ideal, para um professor ideal, para um estudante ideal. Além disso, a análise retórica possibilita situar a escola como lugar estratégico para a construção social mais digna, sem, contudo, fortalecer discursos que imponham à escola um caráter salvífico para conter toda ordem de barbárie/desigualdade.

Conforme evidencia Lopes (2015, p. 447-448):

Com essa interpretação, o propósito utópico fixo de mudança social – a sociedade sem poder ou sem classes, a sociedade sem desigualdades, sem conflitos, ou qualquer outra construção utópica análoga que se possa enunciar – é abandonado ou pelo menos substituído por agendas contextuais e localizadas, impossíveis de serem enumeradas.

A perspectiva discursiva (LOPES, 2011, 2019) é utilizada como orientação para interpretação da política curricular ora abordada, pois permite avançar na compreensão contemporânea da retórica, mediante os gêneros da estase e os tipos de discurso (deliberativo, jurídico e epidêitico) que, no contexto da BNCC, não se apresentam como gêneros puros, mas se hibridizam para subsidiar a composição de uma retórica educacional consultiva, jurídica e salvífica. Outrossim, tanto a perspectiva discursiva quanto a análise retórica se delineiam como ferramentas para o estudo da produção política (LEACH, 2002; LIMA, 2011; LACLAU, 2013).

Concorda-se com Macedo (2014, p. 7) quando afirma que existem “[...] nas políticas curriculares recentes, demandas por equidade, por representatividade de ‘grupos minoritários’, por universalismo epistemológico, por direito ao acesso e à permanência na escola [...] sob o significativo qualidade.” Tais demandas produzem ampla identificação, uma vez que assinalam a garantia de direitos à criança e ao adolescente, retórica injuntiva que sustenta ações mais agressivas nos processos de responsabilização docente.

Este trabalho demarca que as reflexões e as ressignificações possíveis em face da BNCC, em especial em Mato Grosso, necessitam considerar o cotidiano das escolas, suas condições reais de funcionamento, as conquistas em torno da formação humana, bem como o projeto de formação humanizadora que cada lócus estabelece como intencionalidade formativa. Assim, urge considerar o texto político como uma das dimensões da produção curricular, não a única ou mais importante, e defender a abertura de espaços dialógicos para a ressignificação das práticas pedagógicas possíveis à escola e aos professores que as produzem.

Esta investigação alinha-se à “[...] interpretação da política realizada no âmbito dos enfoques pós-fundacionais e pós-estruturais.” (LOPES 2013, 2015, p. 447-448). Destaca o esforço pelo compromisso teórico e social das pesquisas em Educação a partir dos contextos escolares existentes de forma a combater o avanço do discurso jurídico e seus efeitos sobre a (EB) brasileira, seus professores e seus estudantes.

Nessa esteira, como estratégia teórico-metodológica, o trabalho ora apresentado utiliza do ciclo contínuo de políticas, por ser essa uma abordagem analítica das políticas que focaliza processos de construção e de implementação de programas educacionais, procurando abarcar também seus efeitos (MAINARDES, 2006).

O ciclo contínuo de políticas, como se conhece, foi proposto em um período de transição entre as décadas de 1980 e 1990 por Ball e colaboradores, dentre eles Bowe e Gold, como ferramenta analítica sobre o processo de implementação do currículo nacional inglês. O repertório analítico, no período supramencionado, dispunha de uma gramática diversa da apresentada atualmente, em que contextos eram significados como arenas de disputas ou facetas (MAINARDES, 2018).

Para esta discussão, são retomados sentidos atribuídos por Ball e colaboradores, tendo em vista que tais termos exemplificam o processo de implementação projetado para a BNCC como um projeto nacional em face de uma crise educacional sem precedentes. Desse modo, o enfoque na primeira arena proposta pelo ciclo de políticas permite identificar diferentes tipos de discursos que operam de forma a pressionar mudanças.

Na política proposta ou oficial, é possível reconhecer intenções que não se restringem ao governo, mas representam uma série de sujeitos que se identificam com uma ideia generalizada de crise educacional a ser contida pela BNCC. Nessa arena, disputam espaços entes públicos e privados, que projetam intencionalidade educativa para a escola do século XXI. Ainda nessa esteira, a retórica educacional hibridiza/aglutina e ressignifica diferentes sentidos dos campos empresariais, jurídicos e deliberativos, como abordado por Lima (2001).

Esse campo de força, lido a partir da BNCC, exemplifica a atuação orgânica entre entes privados que encarnam um movimento capaz de incluir todos pela educação brasileira, mas não dispensa a instância de textos, como política de fato e de uso, a serem replicados nas práticas de professores como forma de garantir a qualidade da educação (MAINARDES, 2018).

Nesse jogo discursivo, é relevante observar que o campo externo, formado por empresários, governo, sociedade de modo amplo, consegue calcular com exatidão a fórmula a ser aplicada pelas secretarias locais e, por conseguinte, por professores responsáveis por dirimir a ausência de qualidade da Educação brasileira. Essa arena, por sua influência, pressiona à performatividade (BALL, 2002, 2010; MAINARDES, 2006) os sujeitos escolares, nessa retórica injuntiva, não somente professores, mas, sobretudo, estudantes.

Tendo em vista essa primeira abordagem do processo de construção de um projeto de implementação, conquanto este trabalho privilegie as reformulações em contextos do ciclo contínuo das políticas, a análise retórica permite compreender que, no princípio de implementação, é necessária a existência de uma formação discursiva complexa, aglutinadora em face de uma negatividade a ser vencida (LACLAU, 2013), que neste caso é a ausência da garantia de direitos de aprendizagem/ausência de qualidade na Educação.

Neste trabalho, o discurso é definido como tentativa de ordem, de estruturação e, como está submetido a diferentes jogos de linguagem, a diferentes contextos, mostra-se contingente. Discurso é resultado das práticas articulatórias que organizam as relações sociais. Conforme Laclau (2013, p. 116), “O discurso constitui o território primário da construção da objetividade enquanto tal.” Desse modo, o social é um esforço por sua própria construção (LACLAU, 2013).

O ciclo contínuo de políticas é importante ferramenta para a compreensão da produção curricular, principalmente, tendo em vista a superação de uma visão linear da política com forte vocação centralizadora, em que a implementação é imposta, partindo de um espaço de produção do texto ao espaço da prática educativa. Com as reformas educacionais em marcha, as problematizações propostas acerca desses contextos mostram-se continuamente atuais e pertinentes. A noção de contextos traduz a impossibilidade de uma transposição da proposta política de um espaço a outro, os quais são organizados em contextos de influência, da produção de texto, da prática, dos resultados (efeitos) e da estratégia política (MAINARDES, 2006).

Pontua-se que dois usos do termo “ciclo” são feitos neste trabalho. O primeiro diz respeito à dinâmica proposta por Ball (2002) e Mainardes (2006), a qual alude à impossibilidade da implementação e destaca a pertinência de abertura para o diálogo e ressignificação; e o segundo destaca a maneira como o termo “ciclos” tem assumido um caráter polivalente no âmbito da gramática que formaliza a reforma curricular a partir da BNCC.

O termo “ciclos de implementação” tem sido utilizado nos documentos do MEC (BRASIL, 2019) como estratégia ligada ao tempo necessário para a reforma educacional, destacando um caráter progressivo para a mudança das práticas em face de um novo currículo, algo que não se efetiva pela complexidade das ações a serem realizadas.

3 CICLOS DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC EM MATO GROSSO

O processo de implementação da BNCC foi iniciado em 2018, tendo como principal referência o Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular: orientações para o processo de implementação da BNCC (2018), disponibilizado pelo Programa de Apoio à

Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), este, estruturado com recursos do Plano de Ações Articuladas (PAR).

O Guia supramencionado previa a implementação curricular em sete dimensões, ainda que reconhecesse a existência de outras a serem tratadas em outros momentos pelo MEC. O documento analisado destaca:

Este Guia apresenta sete dimensões para orientar o processo de implementação da BNCC. As dimensões estão organizadas em um percurso que visa facilitar o trabalho das secretarias, mas podem ser realizadas de maneira concomitante a depender do planejamento dos estados e municípios. Cada dimensão traz questões para reflexão, sugestões de ações e materiais de apoio que podem ser utilizados para realizá-las. Existem outras dimensões de suma importância, que serão tratadas pelo MEC em outros documentos orientativos e em programas. (BRASIL, 2018, p. 3).

As dimensões referidas no documento tratam da: (1) formação da equipe de governança; (2) estudo das referências curriculares; (3) (re) elaboração curricular; (4) formação continuada para os novos currículos; (5) revisão dos projetos pedagógicos; (6) produção de materiais didáticos; (7) avaliação e acompanhamento da aprendizagem (BRASIL, 2018).

As dimensões foram posteriormente condensadas em dois ciclos relacionados à construção dos documentos curriculares e seus desdobramentos, haja vista que os processos de gestão foram pensados no âmbito da governança pelos dirigentes Estaduais e Municipais em processo de regime de colaboração.

Os ciclos de implementação da BNCC, propositura da estrutura ProBNCC, são apontados no Documento de Orientação. Assim, o processo de implementação considerava dois momentos e suas respectivas ações: “Ciclo 1: Revisão ou Elaboração dos Currículos Estaduais em Regime de Colaboração. Ciclo 2: Formação dos Profissionais da Educação e Revisão dos Projetos Pedagógicos.” (BRASIL, 2019, p. 3).

Esses dois ciclos foram e estão sendo vivenciados em Mato Grosso mesmo que o *status* do primeiro ciclo esteja concluído na estrutura ProBNCC. Isso ocorre, pois, existem cidades, dentre as 141 que compõem o estado, que ainda estão revisando seus documentos de referência em alinhamento ao documento do estado, nomeado de Documento de Referência Curricular de Mato Grosso, DRC/MT, bem como organizando equipe de formação local para conduzir os próximos passos do processo.

Quanto ao ciclo 2, é importante ressaltar que a formação destacada se refere à formação continuada dos profissionais da Educação, e que ela está sendo concebida ainda sem articulação com as instituições de formação inicial. Como objetivos do processo

de implementação, o documento nomeado de Programa de apoio à implementação da BNCC dispõe os seguintes:

Formar os profissionais da educação das redes estaduais e municipais com relação aos *novos currículos*, alinhados à BNCC. Meta: mínimo de 30h de formação para 85% dos professores. Revisar os projetos pedagógicos das escolas das redes estaduais e municipais com relação aos *novos currículos*. Meta: mínimo de 70% das escolas com projetos revisados. (BRASIL, 2019, p. 8).

No Estado de Mato Grosso, dois ciclos das ações de implementação já foram formalmente realizados, um em 2018, em que foram contempladas as articulações necessárias para elaboração de um documento próprio a partir da BNCC, e o segundo ciclo em 2019, que abarca a formação dos profissionais para um “novo currículo” que se enuncia.

3.1 PRIMEIRO CICLO (2018) – CENTRALIDADE NA PRODUÇÃO TEXTUAL

A BNCC é uma proposta de política curricular centralizada na instância textual, que propõe um currículo por competências para toda a (EB). Ela impõe a universalização curricular pela via da implementação, em uma lógica de transição entre contextos, da produção do texto à prática educativa (BALL, 2002, 2010). Isso se exemplifica no documento Guia:

A partir de 2019, todos os professores terão a oportunidade de serem formados para o trabalho com os novos currículos, elaborados em regime de colaboração e norteados pela BNCC. Para isso, a Coordenação Estadual de Currículo deverá estabelecer uma estrutura de formação continuada em regime de colaboração capaz de garantir a implementação dos novos currículos em cada sala de aula. (BRASIL, 2018, p. 35).

No tocante à produção do Documento de Referência do Estado, com pouca adesão da rede de ensino privada, bem como das Universidades públicas e privadas, o trabalho impunha-se à (EB), sendo realizado pelos professores do estado e dos municípios ou por consultores externos. Em Mato Grosso, a decisão foi envolver os professores das redes e, não aceitar os consultores. As Secretarias Estaduais e Municipais realizaram um trabalho em regime de cooperação técnica em uma estrutura de governança definida pelo Ministério da Educação/Conselho Nacional de Secretários de Educação (MEC/Consed). Conforme o documento guia:

Sugere-se que cada estado conte com uma equipe central, composta por Coordenadores Estaduais de Currículo e lideranças das ações de formação continuada das redes estadual e municipais, assim como equipes regionais distribuídas no estado. Essa equipe central deve garantir a formação dos professores e equipes gestoras das escolas estaduais e municipais do estado para o novo currículo. (BRASIL, 2018, p. 40).

Em Mato Grosso, o regime de colaboração foi formalizado por meio de termo assinado pelos dirigentes dos 141 Municípios que compõem o estado, com participação de representantes do Consed, da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), do Conselho Estadual de Educação, do Sindicato dos trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (Sintep/MT), entre outros atores. Contudo, embora existissem representantes formalmente alocados no processo, alguns pouco participaram efetivamente no decorrer da produção da proposta curricular.

Para a condução do primeiro ciclo de implementação, foram selecionados dois coordenadores estaduais como responsáveis pelo processo (um representando a Secretaria do Estado de Educação e um representando as Secretarias Municipais, via Undime). No que pode ser denominado primeiro ciclo, também foram selecionados três coordenadores de etapa (um para a Educação Infantil, um para os anos iniciais do Ensino Fundamental e um para os anos finais). A seleção dos profissionais foi realizada mediante avaliação do currículo, não existindo, para as etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental, processo seletivo para composição da equipe. Nessa organização, somente um analista de gestão, externo, selecionado pelo ProBNCC, compôs a equipe no decorrer dos dois ciclos analisados neste trabalho.

Sua função, conforme o exposto no documento guia seria: “• Apoiar coordenadores estaduais da BNCC nas atividades de implementação curricular; • Acompanhar e garantir o cumprimento dos cronogramas; • Trabalhar com o articulador de regime de colaboração no envolvimento dos municípios.” (BRASIL, 2018, p. 25).

Como responsáveis pela articulação entre estado e municípios, havia ainda na estrutura disposta: um representante do Conselho Estadual de Educação (UNCME) e um representante da Undime. Importante se faz destacar que todo esse processo compreendia, em 2018, somente a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, cujo documento nacional havia sido aprovado, em 2017.

Após a organização da equipe de governança, foram selecionados redatores para as etapas e as áreas de conhecimento, tanto para a Educação Infantil quanto para o Ensino Fundamental. Nesse sentido, há de destacar-se o número de redatores selecionados para cada etapa, sendo três pedagogas somente para a Educação Infantil, dois professores de área para os anos iniciais do Ensino Fundamental (somente um professor de língua portuguesa e

um professor de matemática²) e aproximadamente dois professores por componente curricular para os anos finais do Ensino Fundamental. Essa discrepância com relação à distribuição de redatores entre as etapas causou muitas dificuldades para a redação da proposta curricular do estado, bem como a necessidade de convite para colaboradores que atuaram tanto nos estudos quanto na produção do documento de referência.

Um problema a ser considerado nesse primeiro ciclo de produção textual foi o tempo disponibilizado ao estudo e produção, tendo em vista que os profissionais que atuaram nesse momento, não dispunham de liberação das atividades laborais já executadas para dedicação ao trabalho a ser desenvolvido. Além disso, não havia, entre os propositores do MEC e profissionais da Educação, consensualidade sobre currículo e produção curricular, algo que demandou negociação por parte dos redatores envolvidos no processo.

Ao findar o prazo para a entrega da proposta preliminar de Mato Grosso, o material foi submetido ao processo de consulta pública, ficando o documento disponível para apreciação e crítica por 53 dias em uma plataforma semelhante à utilizada para o processo de consulta pública da BNCC. A organização das contribuições dos profissionais de todo estado foi feita mediante os centros de formação – Centro de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (Cefapro/MT) – e, posteriormente, pela equipe ProBNCC das Secretarias.

As diferenças de entendimento sobre a validade ou não de uma BNCC, entre professores que atuam nas escolas e professores que atuam como Assessores Técnicos, revelam que estes, ao contrário dos professores, se aproximam muito mais das discussões acadêmicas, tendo assumido um discurso crítico ao processo de reforma curricular, mas que não dialogava com os professores das escolas. A ausência de diálogo fortalece um fenômeno cada vez mais frequente entre as escolas e as Secretarias, expresso por um suposto distanciamento entre teoria e prática. Nesse sentido, em Mato Grosso, há um enfrentamento patente entre os que são do “chão da escola” e os que estão, momentaneamente, em algum posto de trabalho como assessores técnicos.

O processo de revisão e sistematização das contribuições procurou considerar as pontuações dispostas pelos profissionais da Educação do estado, pois não se aceitava, por parte dos redatores e equipe de governança, o argumento que estabelecia a ausência de qualificação dos sujeitos a participarem do processo. Ainda assim, é preciso considerar que alguns aspectos reclamados pelos professores do estado causaram surpresa aos profissionais envolvidos na produção da proposta. A principal delas diz respeito ao processo de alfabetização. Nesse tocante, a proposta de Mato Grosso apresentava a manutenção do

² Torna-se relevante destacar que, embora na estrutura do MEC não houvesse espaço para redatores Pedagogos nos Anos Iniciais, isso foi contornado em Mato Grosso com convites para colaboração aos Pedagogos atuantes nas escolas.

ciclo de alfabetização de três anos, permanecendo em conformidade com o que o estado já havia estabelecido mediante legislação própria. A consulta pública revelou o anseio dos profissionais em alinhar, sem diferenças, o DRC/MT à BNCC.

Existem poucos estudos se dedicando a observar a “proficiência” das escolas no estado, mas, em geral, é observado que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a proficiência apresentada é adequada à média nacional. O fato é que ainda que a proposta curricular do estado tenha se diferenciado, procurando resguardar o tempo considerado adequado ao ciclo de alfabetização, os professores que atuam nas escolas e que participaram do processo de consulta pública mostraram interesse em alinhar todos os aspectos do documento de Mato Grosso à BNCC, em alguns momentos enunciando sobre uma BNCC do Mato Grosso, confusão que gerou inúmeros desgastes nesse cenário de disputas. A adesão e a precipitação em alinhar a proposta do estado à BNCC pode ser expressa por inúmeras considerações feitas por meio da expressão “sigam a BNCC” presentes no relatório da consulta pública, algo que revela que parte dos professores das escolas que realizaram a leitura e colaboraram com o documento concordavam com o disposto pela BNCC.

Mato Grosso foi o terceiro estado a finalizar o processo de produção da proposta curricular, “batendo” a meta de participação na consulta pública e configurando-se entre os cinco primeiros estados a ter aprovado pelo Conselho Estadual de Educação seu documento de referência. Em termos de gestão, ainda que seja um estado rico e produtivo, acompanha o discurso nacional sobre a crise econômica e calamidade financeira, o que implica em cobrança por resultado dos setores públicos e adesão às políticas nacionais emergentes. Até início do ano de 2019, existiam estados ainda produzindo, estudando e negociando com os sujeitos interessados em dialogar, aquilo que seria privilegiado no documento local. Essa agilidade do estado não foi alcançada sem prejuízos para a equipe de redatores. Tendo em vista a celeridade com que o primeiro ciclo foi encerrado, era de se esperar que o Estado cobrasse ainda mais de seus redatores, agora também formadores, a predisposição para o ciclo que viria a seguir.

A dinâmica descrita elucida o que ocorreu em Mato Grosso em termos de produção de documento normativo estadual, mas não em termos de produção da política cultural. Portanto, propõe-se a evidenciar alguns aspectos que explicam, sem, contudo, justificar a adesão ao ideário reformista definido pela BNCC. Nesse sentido, aponta-se um campo de influência, como sinalizam Ball (2002) e Mainardes (2006) que se formalizou no sentido de fortalecer a ideia de uma BNCC como algo positivo entre os profissionais da (EB) de Mato Grosso.

1. Em Mato Grosso, as políticas educacionais estaduais, consideradas de cunho democrático, foram, em sua maioria, instituídas via decreto, portarias, resoluções, sendo a BNCC, para muitos profissionais, a primeira experiência de colaboração

oficial com a instância da produção do texto político. Houve desse modo, um investimento retórico de caráter deliberativo no processo de construção de sentidos de democracia para a produção curricular (LEACH, 2002).

2. A Secretaria do Estado de Educação instituiu, há quase 20 anos, uma organização curricular denominada por Ciclos de Formação Humana, de três anos, criticada por pesquisadores, professores que atuam nas escolas, estudantes e pais de estudantes³. As críticas a essa organização de ensino, ao menos em Mato Grosso, já estão estruturadas pelo discurso jurídico, desde 2011, via Termo de Ajustamento de Conduta (TAC), formalizado pelo Ministério Público de Mato Grosso. A lógica injuntiva, judicativa já era, portanto, uma retórica reconhecida como familiar no contexto discursivo mato-grossense (LEACH, 2002).
3. Os índices de proficiência em Mato Grosso são baixos, principalmente em aprendizagem matemática entre o final do ensino fundamental e ensino médio. Algo que tem reforçado a ideia de uma baixa qualidade da Educação do estado. Temática abordada pelas perspectivas discursivas como estruturantes para o âmbito reformista (MACEDO, 2014).
4. Os professores destacam a ausência de retenção/reprovação como um problema à aprendizagem, solicitando formas mais rígidas de controle e organização das escolas. Essa demanda é nuclear para a identificação dos professores com o projeto da BNCC, que opera uma organização escolar anual, objetiva e controlada (LACLAU, 2013).
5. Mato Grosso possui uma organização curricular por Ciclo de Formação Humana, em termos de concepção, mas ferramentas avaliativas (sistemas de lançamento) que centralizam a aprendizagem (avaliação por objetivos de aprendizagem, conceitos como Abaixo do Básico, Básico, Proficiente e Avançado), algo que dificulta o trabalho dos professores devido a inconsistências conceituais e práticas. Tal ambivalência tem contribuído para uma contradição, enquanto elemento retórico, entre o proposto e o praticado por professores e comunidade escolar em Mato Grosso (LEACH, 2002; CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008).

³ Um dos Termos de Ajustamento de Conduta (TAC/2011), imposto judicialmente contra o estado e sua Secretaria de Educação exige modificações na condução do Ciclo de Formação Humana em três aspectos: organização curricular, formação de professores e enturmação; relaciona-se aos resultados da aprendizagem dos estudantes e ao sistema de promoção automática que, somente a partir de 2015, foi revista.

Os aspectos supramencionados têm criado, entre os profissionais da Educação de Mato Grosso, uma dicotomia considerável, para alguns a organização curricular atual é compreendida como válida para a garantia do acesso e da permanência dos estudantes mais pobres na escola; outros destacam a promoção automática como motivo pela baixa qualidade da Educação.

Outro fator que pode ter contribuído para a ausência de oposição ao Ensino Fundamental projetado pela BNCC foi a reforma do Ensino Médio e a BNCC dessa etapa de ensino, que, com vários pontos polêmicos, apagou, ao menos em parte, a oposição ao processo de construção da proposta para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

No dia de homologação do Referencial Curricular do Estado, em que estiveram presentes todos os representantes que compunham a equipe de governança, houve rejeição parcial ao documento, principalmente por estudiosos de algumas áreas. Profissionais que não sabiam que sua instituição havia se recusado a participar do processo, acusaram a equipe de governança de ignorá-los, apontando a necessária revisão do documento, principalmente em termos teóricos e de concepções. Em sua maioria, os conceitos rejeitados foram propostos pela própria BNCC, já aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 2017, como currículo por competência, modelo taxionômico, multiletramentos, alfabetização, entre outros.

O DRC/MT foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, com um parecer orientativo, e homologado em dezembro de 2018, um ano após a homologação da BNCC (Educação Infantil e Ensino Fundamental), com indicação, por parte da equipe de currículo, de revisão trienal.

3.2 SEGUNDO CICLO – QUALIDADE DA FORMAÇÃO E UM NOVO CURRÍCULO

O ciclo voltado à formação apresentou muitos desafios, um deles relaciona-se ao amplo conhecimento acerca da BNCC e do DRC/MT, visto que muitas pessoas desconhecem os fatos que sucederam o processo de consulta pública da BNCC em 2017. Outro aspecto está relacionado à adesão que a proposta teve junto aos professores que realmente atuam nas escolas de (EB), muitos deles solicitavam formação para colocar em prática o “currículo”, como se o documento fosse o próprio, demonstrando a crença de que o texto encarna o sentido de currículo.

Em 2019, a equipe de redatores foi nomeada como equipe formadora, responsável pela dinâmica de cascadeamento, algo que trouxe problemas no interior das Secretarias, que, em sua maioria, já contavam com equipe de formação distinta da responsável pelo DRC/MT. Na dinâmica proposta pelo MEC, os redatores tornaram-se formadores de formadores

em um sistema de efeito cascata para descentralizar informações, garantindo assim, na formação, o que está contemplado no documento. A ausência de reconhecimento dos redatores/formadores, nesse segundo ciclo, foi nitida nas práticas de retaliação aos sujeitos e nos trabalhos designados. Como ilustração, circulou nesse segundo ciclo outro termo de cooperação/colaboração, que os municípios custaram a assinar junto aos Cefapros.

Para intensificar as dificuldades de cumprimento das ações destinadas ao segundo ciclo, no ano de 2019, Mato Grosso enfrentou uma longa greve, o que pressionou o trabalho alternativo com atendimento à Rede Municipal. Essa contingência imprimiu uma diferença na formação, distanciando profissionais do Município e do Estado, inviabilizando o regime de colaboração disposto no primeiro ciclo.

A divisão nos 15 polos regionais intensificou a dificuldade de articulação entre assessores técnicos da Secretaria e assessores que atuam nos Centros de Formação, seja do estado ou do município. Além disso, a existência de redatores/formadores tanto da Secretaria Estadual quanto das Secretarias Municipais criou um problema de logística para a realização dos trabalhos, visto que assessores técnicos que trabalham nas Secretarias possuem atribuições distintas dos profissionais que atuam como formadores, não apresentando a mesma *expertise* na prática de formação que os profissionais que se dedicam a pensar a formação da rede.

Os 15 polos do Cefapro foram instrumentos importantes para a realização do trabalho disposto no segundo ciclo, atuando de forma mais orgânica junto às Secretarias Municipais. O segundo ciclo de implementação, conforme delineado pelo MEC, foi iniciado em 2019, com metas ousadas, guiadas por premissas de qualidade e com um calendário bastante curto. Os trabalhos foram iniciados com a abordagem sobre a produção de propostas pedagógicas pelas Secretarias Municipais e projetos políticos pedagógicos, pelas escolas.

Mato Grosso dedicou-se, nesse momento, a discutir currículo, prática pedagógica e Projeto Político Pedagógico (PPP). Em muitas realidades eram solicitados um rol de autores para estudo, como se o segundo ciclo dependesse de uma identidade teórica. Esse entendimento teórico não foi fortalecido, tendo em vista as inúmeras diferenças existentes em Mato Grosso. Acordou-se, então, que a produção curricular nas bases via PPP privilegiasse direitos de aprendizagem, as competências e as metodologias ativas (MATO GROSSO, 2018).

Embora a aprendizagem ativa não seja tema novo na Educação, em diferentes momentos e lugares de Mato Grosso, era como se fosse. Assim, o principal exercício da equipe de redatores era mostrar, nesse momento, o que já era feito, de modo a destacar que o “novo currículo” enunciado se mostrava mais como uma nova intencionalidade pedagógica, orientada pela responsabilidade sobre a aprendizagem, sem contudo, trazer práticas inéditas ao contexto do ensino.

Essa foi uma estratégia proeminente para retirar o foco da expressão significativa “novo currículo”, presente em diferentes momentos do processo de implementação, destacando uma dispersão de sentidos para o conceito de implementação da política curricular. De certo modo, a força dessa ideia foi reforçada nas aparições das expressões “novo currículo, novos currículos”, com sessenta e sete (67) ocorrências no documento guia para implementação, ainda que ausentes nos documentos elaborados pela equipe de Mato Grosso.

4 “NOVO CURRÍCULO” E AS PREMISSAS DE QUALIDADE PARA IMPLEMENTAÇÃO

Para o processo de implementação proposto pela BNCC, são estipuladas as premissas de qualidade que buscam garantir que o novo currículo esteja nas escolas a partir de 2020. Esse processo, como argumentamos, impõe-se a partir da noção de ausência de qualidade como um elemento a ser combatido (MACEDO, 2014). Desse modo, somente mediante o reconhecimento da ausência é que o sentido de uma suplementação se faz necessária, principalmente nos processos formativos relacionados à (EB).

Além disso, como construção retórica, a compreensão de que um novo currículo irá chegar até as escolas denota a defesa de currículo como um elemento tangível, materializado, estrangeiro, algo que confronta a noção de prática produzida no primeiro ciclo como estratégia para aceitação da BNCC, a qual aludia: base não é currículo. Tal contradição é nuclear para a análise retórica proposta neste estudo (LEACH, 2002).

As premissas de qualidade da formação para a BNCC estão sustentadas principalmente na ideia de cascadeamento, como condensação de todo o processo de implementação (LEACH, 2002; LACLAU, 2013). Na gramática da BNCC, essa lógica consiste na projeção de uma formação continuada de maior alcance por meio da disseminação de informações de um grupo central aos periféricos, o que garantiria a chegada do novo currículo às escolas, expressão significativa que opera como promessa salvífica, desconstruindo o que já foi construído no contexto da prática (LACLAU, 2013; BALL, 2002; MAINARDES, 2006). Assim, um grupo central, denominado equipe do currículo, realiza a mediação da informação para outro grupo subordinado a ele, garantindo que não haja defasagem na informação fornecida pelo grupo central, nesse caso do MEC/Estados e Municípios/Equipes regionais de formação/Escolas. Nessa organização, lógicas de controle são estabelecidas para que não haja defasagem do conteúdo enunciado, sentidos de um documento que não era o currículo, mas que, pela falta de qualidade educacional, passou a ser, se não o próprio currículo, o que permite sua chegada.

Isto posto, é relevante considerar o que é orientador nessa organização por premissas de qualidade, conforme salienta o guia de implementação (BRASIL, 2019, p. 44): “Quais as principais mudanças trazidas pelo novo currículo com relação ao currículo vigente que deverão impactar a prática dos professores?”

No questionamento imposto, os sentidos de falta desse currículo vigente abarcam o velho, o defasado e o ineficiente, condensam a crise educacional (LEACH, 2002). As premissas de qualidade são expressas, igualmente, pelas responsabilidades listadas à equipe do currículo, pois cabe à tal equipe: “Estudar o histórico curricular do estado e produzir os textos do novo currículo, de maneira alinhada com a equipe de gestão.” (BRASIL, 2019, p. 11).

A política curricular oficial, como texto proposto ou como contexto de produção, já foi destacada por Bowe, Ball e Gold (1992), embora inúmeros autores tenham se esforçado para discutir as políticas educacionais fora da lógica *top down*. A expressão “novo currículo” faz emergir a verticalização, por meio de um cascadeamento, da BNCC, documento que apaga a construção dos currículos de referência dos estados, no caso de Mato Grosso, do DRC/MT.

São responsabilidades atribuídas aos profissionais da Educação e, principalmente, da equipe de currículo no âmbito das Secretarias: “Formar-se e atualizar-se continuamente sobre o novo currículo e sobre metodologias efetivas de formação continuada, como descritas nas premissas desse Guia.” (BRASIL, 2019, p. 47). Além disso, cabe a tais profissionais compreender e responder ao questionamento: “Como os objetivos de aprendizagem/habilidades/objetos do conhecimento do novo currículo corresponderão às indicações da BNCC?” (BRASIL, 2019, p. 25).

Embora a BNCC já traga suas próprias questões ao campo do currículo, propondo inclusive a substituição do que ocorre/existe nas realidades locais (a negociação, a interação, a prática) por um novo currículo, a leitura desse novo traz inúmeros questionamentos. Dentre eles, o que o novo currículo propõe, apaga, silencia? Qual é o velho, defasado, obsoleto em termos de prática de significação que deve ser substituído por um novo e moderno currículo?

Tais questões imprimem uma dicotomia existente nas políticas curriculares contemporâneas, que gravita em torno das práticas discursivas sobre ineficiência e eficiência da escola em ensinar conhecimentos, além de, por meio de índices de proficiência, mensurar a qualidade de educação a partir dos resultados da aprendizagem dos estudantes. A BNCC não nega a existência de um currículo praticado no âmbito local como afirmam alguns estudiosos, ela reafirma a existência de um inadequado e obsoleto currículo no contexto da prática dos professores a ser substituído por um novo currículo de ordenamento jurídico e, por isso, textual e oficialmente imposto.

A proposta de cascadeamento apresentou e continuará apresentando muitas dificuldades, já que as escolas necessitam da proposta pedagógica da Secretaria para

a reelaboração do seu PPP. A concomitância, além de indicar que houve um equívoco na construção de um calendário para o segundo ciclo, faz refletir sobre a possível crença de que os documentos seriam replicados, chegando rapidamente às escolas, por meio dos projetos políticos pedagógicos, sendo esse, talvez o novo currículo.

Isso, ao menos em 2019, não ocorreu. Os municípios, ainda que tenham assumido os princípios dispostos na BNCC e do DRC/MT, iniciaram os estudos locais e a reelaboração de suas propostas. Eles não sacrificaram, portanto, a fase do PPP. No estado, que já tinha o DRC/MT, os trabalhos de orientação acerca dos projetos políticos pedagógicos foram iniciados muito timidamente, pois o grupo responsável pela formação das equipes regionais tem sido a mesma que deverá cumprir a meta de analisar 70% dos Projetos Pedagógicos. Vale lembrar que no contexto abordado, somente a Rede Estadual possui mais de 700 escolas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, foram apresentados alguns aspectos do processo de ressignificação curricular em Mato Grosso. Problematicou-se, principalmente, o que tem sido denominado ciclos de implementação em prol de um novo currículo. Foi destacado o percurso de produção curricular em Mato Grosso de forma a salientar o âmbito complexo de negociação instaurado desde 2018.

Com a emergência da BNCC, Mato Grosso operou de forma a confrontar a ideia de currículo como texto, apontando-o como uma dimensão da produção curricular. Essa estratégia foi produtiva no que foi denominado de ciclo 1, mas insuficiente no ciclo 2, visto que tudo o que foi produzido em termos de diálogo entre as redes tem sido suspenso em prol de um novo currículo que irá chegar de algum lugar às escolas do estado. Isso posto, outro esforço realizado foi no sentido de evidenciar que os ideias progressistas apresentados na BNCC não traziam elementos novos aos já vivenciados em Mato Grosso, sendo a prática pedagógica real dos professores um ponto de partida para a necessária garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes (MATO GROSSO, 2018).

Contudo, no ciclo 2, o uso constante da expressão “novo currículo”, juntamente à ideia de colocar em prática o novo currículo, provocou constrangimentos importantes para a construção de um conceito de currículo entre os profissionais da Educação, do estado e dos municípios. Os movimentos retóricos, nos gêneros dispostos pela análise retórica, a contradição e os constrangimentos se devem a estratégia deliberativa de participação utilizada pelo ProBNCC, aliada ao discurso de responsabilização e performatividade docente (BALL, 2010), caracterizado como retórica jurídica que alude para os direitos de aprendizagem

ou sua negligência como elemento situado na vontade pessoal de pôr em prática um novo currículo, além das características epidíticas que revelam o louvor à BNCC (novo currículo) como forma de salvar a educação (LEACH, 2002; LACLAU, 2013).

A retórica formulada a partir da BNCC traz uma promessa de qualidade da Educação quando indica que um novo currículo chegará às escolas, mas essa promessa apresenta como condicionante o tempo sempre adiado, pois está atrelado à totalidade da formação a partir de premissas de qualidade. Essa totalidade fracassada da qual fala Laclau, impossibilita a construção de ações reais que beneficiariam a produção de sentido com e pelos sujeitos escolares com vista à ressignificação das práticas pedagógicas. Em face das complexidades e das extensões territoriais mato-grossenses, a lógica do cascadeamento não parece uma estratégia ruim para a ressignificação em diferentes dimensões da produção curricular, caso seja utilizada para a produção de autoria e trocas de experiências nas escolas.

A utilização dos termos “novo currículo”, veiculados em diferentes espaços de orientação sobre a implementação, como encontros e materiais do MEC entre 2018 e 2019, evidencia a síntese/a condensação e o deslocamento/a contiguidade de um processo de construção, de aprovação e, agora, de implementação (LACLAU, 2013). A esse respeito, cabe destacar, que a expressão “novo currículo” não foi utilizada no documento Base Nacional Comum Curricular: educação é a base, 2018, versão pós homologação, mas, sim, no Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular: orientações para o processo de implementação (2018) e outros materiais com esse enfoque em 2019, como o programa de apoio à implementação.

Na expressão “novo currículo”, nota-se a propositura de um bloco pronto e acabado a ser posto em “prática” por sujeitos de diferentes espaços brasileiros, algo que torna questionável a construção deliberativa desse discurso em torno dos projetos educacionais antes e após a aprovação da BNCC. Igualmente, a expressão significativa traz consigo o conceito de implementação na lógica da implantação, introduzindo e fixando algo em algum lugar, tendo em vista uma falta identificada, a falta de qualidade nas práticas pedagógicas existentes nos espaços escolares mato-grossenses.

Destarte, é possível ressaltar que o conjunto de documentos opera tanto no contexto de influência, ao contingenciarem as ações formativas no Estado, quanto no contexto da produção de texto, visto que assinalam a projeção de sentidos às políticas locais, comprometendo e pondo sob suspeita o currículo como prática possível em escolas de diferentes realidades de Mato Grosso. Além disso, enquanto elemento retórico, a conjunção entre os tipos de discursos: judicativos, com força de lei; deliberativos, por serem participativos e consultivos em diferentes instância de produção do texto; e de caráter epidítico, de modo a delinear o louvor ao novo currículo, imprimem à experiência da BNCC aspectos de superação e performatividade, mas sobretudo, de culpabilização docente pelas práticas educativas existentes nos espaços escolares. Tais estratégias retóricas, alocam ainda toda produção

curricular na instância da individualidade, da força de vontade dos professores, projetando um caráter injuntivo sobre uma suposta negligência docente aos atos de ensino.

REFERÊNCIAS

- BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.
- BALL, S. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.
- BALL, S.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, Londres, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BRASIL. *Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular: orientações para o processo de implementação da BNCC*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://implementacaobncc.com.br/wp-content/uploads/2018/06/guia_de_implementacao_da_bncc_2018.pdf. Acesso em: 26 out. 2019.
- BRASIL. *Parecer CNE/CP nº 15/2017*. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, [2017a]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-ppc015-17-pdf/file>. Acesso em: 5 jun. 2018.
- BRASIL. *Programa de Apoio à implementação da BNCC - ProBNCC: documento orientador*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/doc_orientador_probncc_2019.pdf. Acesso em: 26 out. 2019.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP Nº 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. Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, [2017b]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 5 jun. 2018.
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2008.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.
- GUNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 22, n. 2, p. 201-209, 2006.
- LACLAU, E. *A razão populista*. Tradução: Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Três Estrelas, 2013.
- LEACH, J. Análise Retórica. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 293-318.

LIMA, L. C. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, M. A. de. *A retórica em Aristóteles: da orientação das paixões ao aprimoramento da eupraxia*. Natal: IFRN, 2011.

LOPES, A. C. *Discurso nas políticas de currículo*. Rio de Janeiro: Faperj, 2011.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./maio 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i25.963>

LOPES, A. C. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, A. C.; MENDONÇA, D. (org.). *A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas*. São Paulo: Annablume, 2015. p. 117-147.

LOPES, A. C. Teorias pós-crítica, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 39, p. 7-23, 2013.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez. 2014.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 12, n. 16, p. 1-19, ago. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v12i0.59217>

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.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MATO GROSSO. *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: concepções para a Educação Básica*. Cuiabá: SEDUC/MT, 2018. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/12ldfeadygzglyA2FnyYBOtpHZiYSJw9p/view>. Acesso em: 10 dez. 2019.

MINAYO, M.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1994.

Endereço para correspondência: Rua Quarenta e Nove, 2367, Boa Esperança, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil; genianaufmt@gmail.com