



Políticas de currículo e signifiXação de qualidade: discursos e contextos de mobilização da BNCC

Erika Roberta Silva de Limaⁱ 

Escola Estadual Tertuliano Ayres Dias, Mossoró, RN, Brasil

Francisca Natália da Silvaⁱⁱ 

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN, Brasil

Kaiser Jackson Pereira de Sousaⁱⁱⁱ 

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN, Brasil

RESUMO

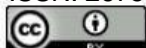
O referencial teórico pós-crítico compreende que as representações podem ser processos provisórios, permeados por construções discursivas e contextuais. Objetivou-se analisar a signifiXação de qualidade nos contextos de mobilização da política curricular presente na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, adotando uma revisão bibliográfica, que dialoga com o referencial teórico do ciclo de política de Stephen Ball (1998), além de pesquisas e publicações de brasileiros que dialogam com a produção do conhecimento Ball e Mainardes (2011), Lopes (2010, 2012 e 2013) e Lopes e Macedo (2011 e 2021), somado ainda às consultas e análise de documentos como a Lei n.º 13.415/2017, a Base Nacional Comum Curricular e a Portaria MEC n.º 331/2018. Compreende-se que não se está falando sobre significações fixas, mas sobre processos provisórios de signifiXação de qualidade. Assim, concomitantemente ao processo de significar a qualidade do currículo, construir-se-á a signifiXação de um projeto de sociedade democrática a ser alcançado.

Palavras-chave: Ensino Médio. Políticas de Currículo. Discurso de Qualidade.

Curriculum policies and quality meaning: discourses and contexts of BNCC mobilization

Abstract

The post-critical theoretical framework understands that representations can be provisional processes, permeated by discursive and contextual constructions. The objective was to analyze the meaning of quality in the contexts of mobilization of the curricular policy present in the National Common Curriculum Base of High School, adopting a bibliographic review, which dialogues with the theoretical framework of Stephen Ball's policy cycle (1998), in addition to research and publications by Brazilians that dialogue with the production of knowledge Ball and Mainardes (2011), Lopes (2010, 2012 and 2013) and Lopes and Macedo (2011 and 2021), in addition to consultations and analysis of documents such as Law no.





13.415/2017, the National Curricular Common Base and MEC Ordinance No. 331/2018. It is understood that we are not talking about fixed meanings, but about provisional processes of quality meaning. Thus, concomitantly with the process of giving meaning to the quality of the curriculum, the meaning of a democratic society project to be achieved will be constructed.

Keywords: High School. Curriculum Policies. Quality Speech.

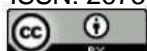
1 Introdução

Foi na conjuntura entre os Séculos XX e XXI, permeada pelo desejo da universalização da Educação Básica, que as reformas educacionais foram acontecendo de forma mais intensa. Essas reformas, apesar de ter sido engendrado pelo poder público, fortaleceu-se por meio das reivindicações e embates gerados pela sociedade civil por uma escola universal, gratuita e publica que as reformas ganharam destaque (SILVA, 2016).

Em uma perspectiva crítica e dialética, podemos compreender que o movimento reformista, que marca os séculos citados, utiliza-se como argumento os indicadores negativos das avaliações em larga escala: Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb); Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). Tais resultados, são compartilhados, sobretudo, nos meios de comunicação (LIMA; SILVA; SILVA, 2020).

Essas reformas foram anunciadas e justificadas à sociedade como medidas de superação dos atuais quadros negativos apontados nas, os quais indicam percentuais acentuados de evasão escolar e de repetência. Tais resultados são acompanhados de conclusões sobre a qualidade do ensino ofertado. Dessa forma, “a baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país” (FERRETTI, 2018, p. 26), sustentou a sugerida Reforma do Ensino Médio, especificamente no que diz respeito à flexibilização do currículo da última etapa da Educação Básica.

Diante disso, assume-se que as indagações aqui sistematizadas e a escolha do objeto de estudo não foram aleatórias. Respaldam-se na posição de destaque que as políticas de caráter curricular direcionadas ao ensino médio têm assumido na última década, sobretudo, pela promulgação da Lei n.º 13.415/2017, que institui modificações





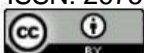
significativas na estrutura do currículo, além da promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dessa maneira, a presente proposta favorece o entendimento das mudanças decorrentes da BNCC e suas implicações para qualidade do ensino nas escolas públicas brasileiras, especificamente no Ensino Médio. Espera-se contribuir com professores, estudantes e pesquisadores da área da educação para o entendimento, mesmo que provisório, do sentido de qualidade de ensino público.

A proposição aqui apresentada analisou a significação de qualidade nos contextos de mobilização da política curricular. “Entender a política como significação parcial em formações históricas e culturais específicas e perceber os agentes políticos para além da determinação estrutural” (MACEDO, 2016, p. 1). O estudo esteve voltado para a BNCC e para o Ensino Médio que, na sua constituição histórica, sofreu reformas e reformismos quanto a sua estrutura curricular, objetivos e formas de oferta. As discussões atuais sobre essa etapa de ensino permanecem em torno da sua própria identidade e finalidade, se constituindo alvo e desafio na formulação de políticas públicas. O Ensino Médio passa por momentos de tensão quanto a sua qualidade. Desde o anúncio da reforma, movimento de resistência, pesquisadores e educadores têm discutido acerca da flexibilização curricular sugerida pela BNCC, afirmando que a mesma contribui para aprofundamento das desigualdades educacionais, ao invés de reduzi-las.

2 Metodologia

A realização do trabalho embasa-se a partir da percepção qualitativa que visa articular as análises das relações sociais sociais em contextos específicos (MARCONI; LAKATOS, 2007).

O desenvolvimento do trabalho resultou da revisão bibliográfica e consultas a documentos que tratam da temática discutida. Desenvolveu-se uma revisão bibliográfica, que dialoga com o referencial teórico do ciclo de política de Stephen Ball (1998), além de pesquisas e publicações de pesquisadores brasileiros que dialogam com a produção do





conhecimento Ball e Mainardes (2011), Lopes (2010, 2012, 2013) e Lopes e Macedo (2011 e 2021).

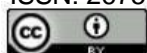
Concomitantemente à revisão bibliográfica, foram realizadas consultas e estudo de documentos que orientam a implementação da BNCC, compreendendo que esses discursos legais devem ser entendidos como resultados de múltiplos contextos sociais que agem na política e como tentativas de representação das políticas (BALL, 2011). Tal perspectiva respalda-se no entendimento que “o fato de selecionarmos para a pesquisa documentos produzidos no âmbito do Ministério da Educação não faz com que consideremos tais textos como uma produção exclusiva dessa instância ou que apenas mobilize sentidos associados a instâncias governamentais” (LOPES, 2010, p. 32).

O processo de construção da política considera a dinâmica de todos os contextos: influência, prática e produção de texto, mobilização, apresentação da proposta à comunidade escolar, processo de adesão e formação continuada ofertada. Tais categorias permitem que se analise a interrelação entre os discursos na definição da política nas dimensões contextuais que influenciaram o processo de significação, devendo ser considerados: “contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e contextos externos” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 38).

3 Resultados e Discussão

Concepções e políticas de currículo

Antes de se reafirmar o posicionamento em relação à concepção de currículo e políticas curriculares, torna-se necessário revisar, de forma breve, as diferentes concepções e características que se tem desenvolvido na formação do campo de estudo dos currículos. O decorrer dos últimos 50 anos aponta para formações teóricas que se complementam, divergem e negam às bases já formuladas. O “[...] currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e





aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições” (SACRISTÁN, 1999, p.61). A concepção citada nos remete a um binarismo que secundariza a escola e o aluno como outro que recebe um produto consolidado, pondo-os em condição de passividade diante de uma realidade já determinada.

Outra perspectiva curricular se destacou, entre os anos de 1970 a 1990, com abordagens que defendem a formação de diferentes níveis de currículo. Com isso,

5

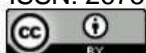
Até os anos de 1960, predominavam, no Brasil, teorias que enfatizavam o caráter prescritivo do currículo. Com vistas (a) à prescrição e à intervenção; (b) à seleção e à ordenação dos conteúdos em cada uma das disciplinas escolares e acadêmicas; (c) à sua adequação aos diferentes níveis de escolarização; e (d) à indicação de métodos considerados mais favoráveis a transmissão dos conhecimentos selecionados [...] (OLIVEIRA, 2017, p.98).

As abordagens curriculares predominantes, no contexto citado, estimulam uma concepção de educação e currículo bancários, que pressupõem um conjunto de conhecimentos já estabelecidos historicamente, com ênfase nos conhecimentos acadêmicos em detrimento das especificidades dos conhecimentos que fazem parte dos contextos locais. Nos anos 70, emergem as teorias da correspondência ou da reprodução (BOURDIEU; PASSERON, 1982), que passaram a questionar o papel social da instituição escolar, conseqüentemente, da representação do currículo como campo que produz relações de controle e reprodução das desigualdades sociais e educacionais.

O movimento desencadeado pelas teorias críticas do currículo “[...] colocava em pauta outras possibilidades de significar conhecimento, e esse, até hegemônico na sua perspectiva acadêmica, passava a ser entendido em uma associação direta ao poder político-econômico” (OLIVEIRA, 2017, p. 99). As teorias críticas do currículo passam a formular críticas à concepção tecnicista de organização dos conhecimentos escolares.

Em meados dos anos 80, constitui-se o movimento que fortalece a busca por uma elaboração curricular com base na recontextualização, com ênfase nos respectivos aspectos:

(a) a prática nas escolas como particulares, evidenciando uma cultura escolar; (b) a concepção de professor reflexivo, defendendo a resignificação do currículo formal pelo professor; (c) as histórias de vida dos professores [...]; (d) as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, que defendem as redes de conhecimento. Torna-se





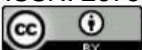
central crítica à sua ideia de universalismo. [...] essa crítica abria espaços para concepção de currículo como lócus de produção de sentido. (OLIVEIRA, 2017, p. 99).

Com isso, percebe-se que se tem um processo que, segundo Lopes (2013, p. 09), caracteriza-se “como se o currículo tivesse evoluído das teorias tradicionais para as teorias críticas de enfoque moderno e estruturalista para em seguida avançar para as teorias pós-críticas”. Ainda de acordo com a autora supracitada, no processo de consolidação, provisória, do campo do currículo, demarca-se como teorias pós-críticas os fundamentos filosóficos que problematizam os princípios fundantes da abordagem crítica. No Brasil, as pesquisas vinculadas à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), por meio do Grupo de Pesquisa Currículo: sujeitos, conhecimentos e cultura, com foco no pensamento curricular, “integra estudos críticos e pós-estruturais, com ênfase em abordagens discursivas” (LOPES, 2010, p. 35).

Dentre as concepções citadas de currículo, faz-se necessário delimitarmos para compreender a elaboração se significados em relação a BNCC. Com isso, definimos a perspectiva pós-crítica de currículo para fundamentar a análise em curso. Portanto, representar o currículo como espaço de luta e criação e ressignificação de sentidos, ou seja, um espaço de disputas em busca de consolidar e legitimar representações (LOPES; MACEDO, 2011). Diante dessa concepção de currículo entendida e aceita, pode-se considerar a BNCC para além de base para elaboração de currículos escolares, conforme foi apresentada, mas considerá-la currículo.

Assim, buscaremos, de forma sucinta, apresentar os aportes teóricos que embasam a construção deste objeto de estudo, sendo evidenciado ao longo do texto alguns focos que parecem centrais no debate.

Para sistematização da escrita desse texto, partimos de uma perspectiva que assume uma perspectiva de currículo como resultado de um processo que ultrapassa um produto fixo. Assim, trata-se de uma construção social que é resultado de um processo de mobilização social que busca legitimar determinados conhecimentos produzidos historicamente, tendo ao longo do processo, sistematização de culturas hegemônicas. Ou





seja, um enfoque que compreende sua contextualização como um significante inserido em um enfoque discursivo (LOPES, 2012).

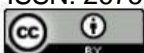
Dessa forma, partimos do pressuposto de que as políticas curriculares enfrentam recontextualizações durante os contextos supracitados. Segundo Lopes (2010), a recontextualização curricular ocorre por meio dos textos e discursos ao assumirem um caráter híbrido, ao mesmo tempo que são deslocados das questões e relações iniciais e inseridos em novas questões e relações, portanto, produzindo novos sentidos e significados para os recortes estabelecidos. Ao analisar como essas políticas curriculares estruturaram-se ao longo das últimas décadas, observa-se que seus resultados dos currículos escolares:

São territórios de disputa políticas onde está em jogo a educação que se deseja oferecer e/ou construir para crianças, jovens e adultos de determinada sociedade. As disputas não têm sido sempre leais e legítimas e podem produzir processos curriculares humanamente devastadores que, no lugar de promoverem a superação das desigualdades e o respeito às diversidades, impedem os sujeitos escolares de se emanciparem, afastando-os de seus direitos, como o de ter na vida escolar uma experiência de construção de dignidade (PONCE, 2018, p. 786).

Os anos 90 marcam não somente a intensificação das concepções pós-críticas de currículos, mas também representam um marco na ampliação de propostas curriculares nacionais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 1998).

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. “Nessa dinâmica, diferentes políticas são pensadas buscando superar os déficits apontados nesses resultados, sobretudo políticas voltadas à reestruturação dos currículos escolares” (LIMA; SILVA; SILVA, 2020, p. 455).

Como forma de perceber os processos de circulação e apropriação dos discursos que acompanham as políticas curriculares, relembramos as ações de divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, verificando-se uma ampla circulação de seus princípios. Tal circulação não resulta, necessariamente, em leituras diretas e aprofundadas do texto ou por meio de debates consistentes nas escolas, mas, decerto, das diferentes reinterpretações realizadas em formações e propostas curriculares





e livros didáticos (ABREU; LOPES, 2006). Com base nessa mobilização discursiva, buscaremos discutir os sentidos de qualidade que fizeram parte do processo de mobilização para formulação da BNCC para o ensino médio.

Signifixação de qualidade na BNCC do ensino médio

8

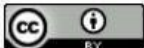
Assumido nossos posicionamentos teóricos em relação à concepção de currículo e políticas curriculares. Iniciamos neste tópico uma discussão que visa destacar às representações discursivas (LOPES, 2010; LOPES; MACEDO; 2010) que circunscrevem a formulação da BNCC em relação a busca pela signifiXação de qualidade da educação básica brasileira.

Para isso, retomamos os fundamentos jurídicos que respaldam a formulação do documento base, como a Constituição Federal (CF) de 1988, em seu artigo n.º 206, institui princípios como “garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988, p. 114), orientando a organização e oferta da educação brasileira. Já o Artigo n.º 211, reforça os direitos à qualidade do ensino ao instituir “O padrão mínimo de qualidade de que trata o § 1º deste artigo considerará as condições adequadas de oferta e terá como referência o Custo Aluno Qualidade (CAQ), pactuados em regime de colaboração [...]” (BRASIL, 1988, p. 115). A A Constituição Federal representou, historicamente, um avanço no reconhecimento dos direitos educacionais subjetivos.

As proposições assumidas na Carta Magna embasaram a formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, que reafirmam em artigos, parágrafos e incisos sobre a qualidade da educação brasileira. No texto, dentre os fundamentos de qualidade, refere-se aos “[...] padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996, p.02). Além disso, a Lei ressalta:

[...] levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino.

[...] A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino. (BRASIL, 1996, p. 28- 29).





Outra fundamentação legal da BNCC respalda-se nas proposições do Plano Nacional de Educação (PNE), que tem validade entre 2014 à 2024, instituindo metas e estratégias, dando ênfase ao sentido de qualidade:

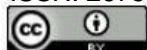
Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do **fluxo escolar** e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes **médias nacionais** para o Ideb. Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da **expansão no segmento público** (BRASIL, 2014, p.21, grifo nosso).

De forma geral, podemos observar que as primeiras normativas nacionais (CF/1988 e LDBEN/ 1996) anunciam a qualidade educacional de forma geral, anunciando-a como um direito a ser garantido. Já o PNE (2014-2024), enquanto plano, visa a materialização da qualidade por meio de metas e estratégias por um período delimitado. Ao analisar as proposições citadas nas políticas de Estado, identifica-se uma perspectiva de qualidade que a reduz a fatores como fluxo escolar, médias nacionais e expansão da matrícula. Um reducionismo da concepção de qualidade associada à transmissão de conhecimentos acadêmicos produzidos historicamente.

Além das metas e estratégias que buscam ampliar as condições de qualidade, a Lei nº 13.005/2014 reitera a necessidade de “diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local” (BRASIL, 2014, p. 4). Assim, intensifica-se um discurso que fixa o sentido de qualidade a uma concepção de currículo restrita que retoma parte das teorias que antecederam as abordagens pós-críticas.

Reconhece-se que o movimento, que tem início com a CF (1988), LDB (1996) e PNE (2014), resulta de um movimento reformista delineado internacionalmente, sendo colocada que

As reformas educativas desenhadas a partir desse movimento tiveram por base alguns elementos centrais, dentre os quais se destacam: os intensos processos de descentralização; a criação de sistemas nacionais de avaliação de desempenho e de valorização docente; as reformas curriculares; as novas formas de gestão dos sistemas de ensino (CABRAL, RODRIGUES, 2007, p.15).





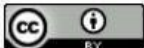
Com isso, o Estado, enquanto instância social de representação dos direitos sociais adquiridos historicamente, assume a responsabilidade de assegurar e manter o direito subjetivo de assegurar o acesso e a permanência na educação pública, gratuita, laica e de qualidade, bandeira de luta defendida por movimentos sociais, sindicais e sociedade civil (ADRIÃO; PERONI, 2009). Os autores citados ainda destacam

Estas alterações não ocorrem apenas no campo da educação, visto que são observadas nas políticas sociais de uma maneira geral e resultam das estratégias adotadas pelos setores hegemônicos como resposta à crise do capitalismo. Buscando melhor perceber esse movimento este texto objetiva refletir sobre as relações entre o poder público e o setor privado para a gestão e a oferta da educação básica (ADRIÃO; PERONI, 2009, p.107).

A mudança de percepção resultou na consolidação dos sistemas de avaliação das políticas educacionais, pautada na justificativa da necessidade do controle social dos resultados obtidos (FARIA, 2005). Atualmente, avaliações nacionais (SAEB) e internacionais (PISA) tem buscado avaliar comparando os rendimentos alcançados pelos sistemas nacionais, com isso, usam dos resultados obtidos para formulação de políticas públicas de educação. Além dos argumentos já citados, o Estado passa por um processo de redimensionamento das suas funções, buscando mecanismos de controle em relação as instituições de ensino.

[...] a introdução do mercado no campo educacional passou a defender a competição, a liberdade de escolha e a descentralização para permitir, em tese, a chamada transparência da gestão, da eficiência e da qualidade das instituições de ensino, de uma forma pretensamente neutra, gerando a despolitização da discussão das complexas questões da educação. Verifica-se que a “ideologia política é substituída por uma política da racionalidade”. (CABRAL; RODRIGUES, 2007, p. 40, grifos dos autores).

Nesse sentido, a política de gestão por resultados resulta na adesão e implementação de diversos programas, projetos e políticas que apresentam como finalidade precípua a qualidade da educação ofertada. Tal análise corrobora com Dourado e Bueno (2001), quando destacam as ações e reflexos da gestão gerencial na educação nos anos 1990, “um jargão gerencial de eficiência, eficácia e qualidade total, possibilita a





emergência de modalidades de privatização do público: escolas públicas pagas, autônomas, conveniadas, prestadoras de serviços e parceiras” (DOURADO; BUENO, 2001, p.55). Em relação ao Ensino Médio, identifica-se que,

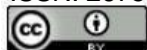
em menor ou maior grau, sempre esteve na pauta das reformas, sendo possível citar como exemplo os marcos regulatórios instituídos pelo Decreto 2.208/97 e pelo 5.154/04. Nesse sentido, nosso objeto de estudo emerge do movimento sociopolítico que se configura na tessitura das seguintes iniciativas: a) Proposta de Emenda Constitucional nº 95/2016; b) Medida Provisória nº 746/2016; c) Lei nº 13.415/2017; e d) Base Nacional Comum Curricular – Etapa Ensino Médio, considerando o contexto de desigualdades educacionais que caracteriza a educação brasileira (LIMA; SILVA; SILVA, 2021, p. 454).

Tomaremos a tramitação e aprovação da BNCC como exemplo de construção discursiva. Para aprovação da BNCC, houve, inicialmente, um processo de consulta pública da primeira versão do texto. Após inúmeras críticas em relação ao texto inicial, em maio de 2016, divulgaram a segunda versão da BNCC. De acordo com o Ministério da Educação¹, debates foram centrados em espaços institucionais como seminários e encontros, bem como pelo, realizados pelas secretarias estaduais de educação em todas as unidades da Federação, sob a Coordenação do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

Diante das mobilizações, articulações e embates envolvidos, a BNCC, aprovada em 15 de dezembro de 2017, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2019), caracterizando-se, legalmente, como um “[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2019, p. 7).

Nesse sentido, as políticas, as quais apontam mudanças curriculares, são planejadas, formuladas e implementadas com base na associação de discursos que relacionam as reformas curriculares à qualidade da educação. Nesse sentido, Lopes (2012) afirma que é necessário repensar como os textos oficiais, que circulam com o

¹ <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/bncc>.





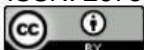
conjunto das políticas de currículos, são reinterpretados e, dessa maneira, como as políticas de currículo são produzidas em diferentes espaços. Em síntese, seria a busca por compreender quais os significados e os sentidos produzidos nas (re)leituras das concepções, práticas, valores, embates, disputas e intenções desses textos. Trata-se, assim, segundo a literatura que orienta esse estudo, de compreender que a busca por hegemonizar posições a que chamamos política poderia ser descrita como a tentativa de transformar as significações contingentes e parciais em significação universal (LOPES, 2012). Assim, pactuamos com a ideia que:

A afirmação de uma falta de qualidade da educação básica no país e a consequente crise socioeducacional atinente a essa falta de qualidade vêm garantindo a articulação de múltiplas demandas que se supõe ter seu atendimento impossibilitado pela crise instaurada. Ao mesmo tempo em que tal articulação – e os grupos por ela produzidos – só existe em função da própria crise enunciada (LOPES; MACEDO, 2021, p. 2)

As argumentações que integram a interpretação das políticas de currículo apontam, em diferentes sentimentos, para a intrínseca relação entre qualidade e currículo. Nessa busca, a qualidade caracteriza-se como uma reivindicação política pela definição de identidades fixas nessa luta, ao considerar que a luta política permite elaborar processos de identificação dos sujeitos com determinados projetos de qualidade, partem do pressuposto de que existem projetos estabelecidos que disputam a hegemonia de sentidos e significados (BALL, 2011).

Compreender os processos de mobilização e negociações políticas na busca pela significação de qualidade, em curso, na elaboração da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), significa reconhecer que existe em trâmite um conjunto de “políticas educacionais e curriculares no Brasil que têm se legitimado a partir da produção de uma ideia de crise da educação. Essa ideia de crise atua como um exterior constitutivo do discurso — ao mesmo tempo uma hegemonia e uma prática — da intervenção” (LOPES; MACEDO, 2021, p. 2).

Diante do que apresenta o discurso oficial sobre o objetivo da base, dos impactos, enquanto política pública, que a mesma representa em termos de reforma e de disputa de sociedade, partimos do pressuposto de que, nesse processo de implementação, ocorrem





em diversos momentos as disputas pelo preenchimento dos sentidos de educação de qualidade, os sentidos flutuantes com os quais concepções de uma educação de qualidade foi preenchida. Dessa maneira, entende-se qualidade como um processo de condensação provisório que hegemonizou alguns desses sentidos em detrimento de outros.

13

Segundo Lopes (2012), deve-se compreender que a qualidade do ensino a partir do primas do currículo, considerando, então, a categoria qualidade como projeções a serem elaborados e ressignificados, não sendo possível padronizar uma única alternativa, pois são múltiplos os contextos que produzem sentidos para essa qualidade. Dessa maneira, concomitantemente ao processo de significar a qualidade do currículo, constrói-se a significação de um projeto de sociedade democrática.

Todavia, devemos compreender que não estamos falando de significações fixas, mas processos provisórios de significação. De tal maneira, acreditamos existir, na dinâmica das produções de políticas curriculares, processos que poderiam ser descritos como uma signifiXação, para a qual torna-se necessário excluir um conjunto de outras possibilidades de significados inscritas na própria prática de atribuição de sentidos (MACEDO, 2016).

Por fim, compreendemos que a BNCC, ancorada no discurso de ampliar a qualidade da educação, desencadeia bases para formação de currículos nacionais e locais, tendo como orientação o pressuposto de universalização das aprendizagens por meio de conhecimentos hegemônicos. Assim, encerramos as discussões com o “desafio que nos colocamos é pensar políticas públicas em currículo, entendendo currículo como prática significativa, como espaço-tempo de produção de sentidos” (LOPES; MACEDO, 2021, p. 5).

4 Considerações finais

Os diálogos que permeiam a formulação e implementação da BNCC têm ganhado respaldo no debate acerca das políticas educacionais, com foco nas políticas de currículo,

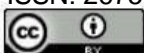




tendo como cerne das discussões a reforma do Ensino Médio, o qual vem sendo submetido às alterações curriculares significativas. Dessa forma, as indagações deste trabalho centraram-se em analisar a significação de qualidade nos contextos de mobilização da política curricular presente na BNCC do Ensino Médio, retomando marcos legais que abordam a questão da qualidade do ensino brasileiro. Para tanto, apresentamos as concepções e políticas de currículo, as quais enfrentam recontextualizações. Retomou-se os fundamentos jurídicos que respaldam a formulação do documento base, para conhecimento dos sentidos e mobilizações discursivas que se articulam com a finalidade de criar significações de qualidade com base em representações hegemônicas e, por fim, as argumentações que integram a interpretação das políticas de currículo apontam, em diferentes sentidos, para a intrínseca relação entre qualidade e currículo.

Sabemos que não é possível esgotar o debate sobre essas questões com este artigo, no entanto, o texto deu a ênfase de que discutir significação de qualidade na BNCC para o Ensino Médio vai além de estudar mais uma reforma. Trata-se de provocar questionamentos sobre a formação integral de milhões de jovens, do discurso que define os rumos sugeridos ao Ensino Médio, refletir sobre as principais intencionalidades desses projetos, levando-se em conta o contexto de implementação. Tais proposições foram voltadas à política de currículo, especificamente a BNCC, por ela se caracterizar como um instrumento de poder, cercado por lutas, por interesses e por projetos para a Educação.

Diante das leituras realizadas e considerando a justificativa para a Reforma do ensino médio, no qual se materializa-se da necessidade de atender às demandas de modernização do mundo globalizado, nota-se que o argumento de ampliar a qualidade da educação sugeriu as reformas curriculares, abrindo as portas, então, para políticas de currículo nacional. Pode-se considerar que o trâmite de discussão e elaboração da BNCC justificou-se mediante resultados de avaliações externas que indicam, principalmente, as questões de taxas de reprovação e matrículas. Assim, o discurso de formulação de uma base comum como alternativa para superar os déficits no ensino minimiza os demais fatores (condições de trabalhos, currículos contextuais, formação inicial e continuada de professores, valorização dos profissionais da educação, democratização da escola, entre





outros) que são relevantes para uma educação pública. Portanto, as formações discursivas em prol da BNCC buscam significar uma concepção de currículo descontextualizado e conteudista.

Referências

15

ABREU, Rozana Gomes; LOPES, Alice Casimiro. Políticas de Currículo para o Ensino Médio no Rio de Janeiro: o Caso da Disciplina Química. **Contexto e Educação**, v. 21, n. 76, Jul./Dez., 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2013/quimica_artigos/politica_curric_ens_med_quim_rio_janeiro.pdf. Acesso: 20 de março de 2020.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal. A educação pública e sua relação com o setor privado Implicações para a democracia educacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, jan./jun. 2009.

BALL, Stephen. Cidadania Global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heronda. **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

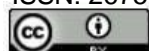
BALL, Stephen. J.; MAGUIRE, Meg.; BRAUN, Aannette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2. ed. 1982.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federal do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://planalto.gov.br/civil_03/Constituição%C3A7ao.htm>. Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 de novembro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.





BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Resolução n. 2, de 7 abril de 1998.

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.

16

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2017. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 20 março de 2021.

BRASIL. **Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018**, que institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-331-de-5-de-abril-de-2018-9385655?inheritRedirect=true>. Acesso em: 23 de janeiro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 06 de junho de 2021.

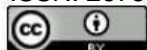
CABRAL NETO, Antônio; RODRIGUES, Jorge. Reformas Educacionais na América Latina: cenários, proposições e resultados. In: CABRAL NETO, Antônio et al. (Org.). **Pontos e contrapontos da política educacional: Uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Liber Livro, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes; BUENO, Maria Sylvia Simões. Público e o privado na educação. **Série Estado do Conhecimento**, n. 05, 2001.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta. A Política da Avaliação de Políticas Públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 20, n. 59, out, 2005.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados** [online]. 2018, v. 32, n. 93. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt>>. Acessado em: 02 fevereiro 2022.

LIMA, Erika; SILVA, Francisca; SILVA, Maria. Política de fomento às escolas de ensino médio em tempo integral: direitos iguais de aprendizagem para todos? **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 6, n. 17, 2020.





LOPES, Alice Casimiro. **Discurso e representação na política de currículo: o caso do ensino médio (2003-2010)**. Projeto de Pesquisa UERJ/CNPq, 2010.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. A qualidade da Escola Pública: uma questão de currículo? In: **A qualidade da escola pública no Brasil**. (Org). OLIVEIRA, Marcos Aurélio Taborda de. [et al]. Belo Horizonte; Mazza Edições, 2012.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias Pós-críticas, Política e Currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, 2013. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>. Acesso em: 17 de dezembro de 2020.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27181>. Acesso em: em 14 de maio de 2021.

MACEDO, Elizabeth, Por uma Leitura Topológica das Políticas Curriculares. **Education Policy Analysis Archives/Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, 2016.

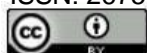
MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e excussão de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

OLIVEIRA, Ana. A tradição da centralidade do conhecimento nas políticas curriculares. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Marcia Betania. (Org.). **Políticas de Currículo: pesquisas e articulações discursivas**. Curitiba: CRV, 2017.

PONCE, Branca Jurema. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, set./dez. 2018.

SACRISTAN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, Francisca Natália. Ensino médio integrado à Educação Profissional: a implementação do Programa Brasil Profissionalizado em Mossoró-RN. 2016. 156 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, 2016.





ⁱ **Erika Roberta Silva de Lima**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5985-0945>

Escola Estadual Tertuliano Ayres Dias

Pedagoga (UERN) Especialista em Educação e Linguagem para Multiculturalidade (UERN), Mestre em Educação (IFRN). Atua como docente na Educação Básica (Rede Estadual do RN) e no Ensino Superior (Uniasselvi). Pesquisadora na área da gestão e políticas públicas.

Contribuição de autoria: em que esse autor colaborou com o texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0517462143965823>

E-mail: erika_limma@hotmail.com

ⁱⁱ **Francisca Natália da Silva**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4250-1319>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional - PPGEP do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte- IFRN. Atua como docente da área de Política e Gestão Escolar no IFRN.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8797788504989445>

E-mail: natalia.silva@ifrn.edu.br

ⁱⁱⁱ **kaiser Jackson Pereira de Sousa**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2637-1382>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Licenciado em Química (UERN). Especialista em Metodologia e Docência do Ensino Superior (FVJ). Mestre em Ensino pelo POSENSINO (UERN - UFERSA - IFRN). Possui vínculo profissional com o IFRN. Atua principalmente no ensino médio e orientações dos estágios da Licenciatura em Química.

Contribuição de autoria: em que esse autor colaborou com o texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2658464698071660>

E-mail: kaiser.sousa@ifrn.edu.br

Editora responsável: Cristine Brandenburg

Especialista *ad hoc*: Jean Mac Cole Tavares Santos

Como citar este artigo (ABNT):

LIMA, Erika Roberta Silva de; SILVA, Francisca Natália da; SOUZA, kaiser Jackson Pereira de. Políticas de currículo e signifiXação de qualidade: discursos e contextos de mobilização da BNCC. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 4, e47303, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.47149/pemo.v4.7303>

Recebido em 15 de novembro de 2021.

Aceito em 20 de março de 2022.

Publicado em 21 de março de 2022.

