

<https://doi.org/10.56117/ReSBEnQ.2023.v4.e042307>

Recados da escola – narrativas docentes e políticas públicas. O que a escola tem a dizer sobre si?

*Messages from the school – teaching narratives and public policy.
What does the school have to say about it?*

Mensajes desde la escuela – narrativas docentes y políticas públicas. ¿Qué tiene que decir la escuela sobre ti?

Carolina Luiza de Castro da Silva(carolluiza.castro@gmail.com)
Universidade Federal Fluminense
Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
<https://orcid.org/0000-0003-0025-7933>

Sandra Lucia Escovedo Selles (escovedoselles@gmail.com)
Universidade Federal Fluminense
<https://orcid.org/0000-0002-7921-0478>

Resumo

A escola é um espaço privilegiado de socialização infantil. É nesse espaço que a profissão docente se desenvolve e os/as professores/as continuam a construir seus processos formativos, como profissionais de educação e atores sociais, ressignificando suas práticas cotidianas e o próprio ambiente escolar. O trabalho desenvolvido, silenciosa e cotidianamente, nas escolas, desafia o sentimento de crise, gerado pela modernidade líquida, e convida a questionar os sentidos dos conhecimentos ali produzidos. Isto posto, o presente artigo, propõe-se a refletir sobre a formação de docente em Química, tendo a escola como um dos *locus* de formação desses sujeitos. Enfatiza-se a maneira como os docentes significam e ressignificam as políticas educacionais, em especial a BNCC, pois esta modifica, consideravelmente o fazer docente e o ambiente escolar. Para isso, colocamos em diálogo narrativas de três docentes de Química que atuam em escolas públicas, buscando indagar sobre os atravessamentos de sua formação inicial em suas práticas profissionais cotidianas. Suas narrativas testemunham que no ambiente escolar se encontram inúmeros desafios que tolhem a participação dos/as professores/as nos processos de formação de políticas. Essa pouca participação se reverte em um silenciamento que favorece que os/as professores/as também se

ausentem do processo de implementação dessas políticas. Tal ausência enfraquece o caráter coletivo da docência e deixa uma lacuna para o avanço de política educacionais que, ao invés de aprimorar a Educação Básica, acentua as históricas desigualdades sociais em países como o nosso. Os participantes da pesquisa reconhecem a importância do envolvimento na produção de políticas voltadas a escolas e advogam espaço institucional para refletir sobre os aspectos que perpassam suas atividades profissionais e suas formações.

Palavras-chave: BNCC. Escola. Formação docente.

Abstract

The school is a privileged space for child socialization. In this space, the teaching profession develops, and teachers continue to build their training processes, as education professionals and social actors, re-signifying their daily practices and the school environment. The work carried out in schools, silently and daily, challenges the feeling of crisis, generated by liquid modernity and in contemporary times, invites us to question the meanings of the knowledge produced there. This article reflects on the initial training of Chemistry teachers, regarding school as one of the loci of professional learning of these subjects. It emphasizes how teachers signify and re-signify educational policies, especially the BNCC, as it modifies teaching and the school environment. For this, we put in dialogue narratives of three Chemistry teachers who work in public schools, seeking to inquire about the crossings of their initial training into their daily professional practices. Their narratives testify that in the school environment numerous challenges hinder the participation of teachers in policy formation processes. This impediment reverts into a silencing that pushes teachers to be absent from implementing these policies. Such absence weakens the collective character of teaching. It leaves a gap for advancing educational policies that accentuates the historical social inequalities in countries like ours instead of improving General Education. Research participants recognize the importance of involvement in producing policies aimed at schools and advocate institutional space to reflect on the aspects that permeate their professional activities and training.

Keywords: National core curriculum (BNCC). Schools. Initial teacher training.

Resumen

La escuela es un espacio privilegiado para la socialización infantil. Es en este espacio que se desarrolla la profesión docente y los docentes continúan construyendo sus procesos de formación, como profesionales de la educación y actores sociales, resignificando sus prácticas cotidianas y el propio ámbito escolar. El trabajo realizado, silenciosa y cotidianamente, en las escuelas, interpela el sentimiento de crisis, generado por la modernidad líquida y en la contemporaneidad, invita a

cuestionar los significados de los saberes allí producidos. Dicho esto, este artículo se propone reflexionar sobre la formación de profesores de Química, teniendo la escuela como uno de los locus de formación de estas materias. Enfatiza la forma en que los docentes significan y resignifican las políticas educativas, en especial la BNCC, ya que modifica considerablemente la enseñanza y el ambiente escolar. Para ello, ponemos en diálogo narrativas de tres profesores de Química que actúan en escuelas públicas, buscando indagar sobre los cruces de su formación inicial en sus prácticas profesionales cotidianas. Sus narrativas atestiguan que en el ámbito escolar existen numerosos desafíos que dificultan la participación de los docentes en los procesos de formación de políticas. Esta poca participación revierte en un silenciamiento que favorece que los docentes también estén ausentes del proceso de implementación de estas políticas. Tal ausencia debilita el carácter colectivo de la docencia y deja un resquicio para el avance de políticas educativas que, en lugar de mejorar la Educación Básica, acentúan las históricas desigualdades sociales en países como el nuestro. Los participantes de la investigación reconocen la importancia del involucramiento en la producción de políticas dirigidas a las escuelas y abogan por un espacio institucional para reflexionar sobre los aspectos que permean sus actividades profesionales y de formación.

Palavras-clave: BNCC. Escuelas. Formación docente.

Introdução

O processo de formação da escola ocidental, sua abrangência e estruturação são frutos de um intenso, disputado e complexo processo que é profundamente ligado à construção das sociedades modernas. Sendo assim, reflete as características, contradições e disputas dessa construção (Tardif & Lessard, 2005).

Atualmente, as sociedades experimentam um novo modo de organização: as identidades nacionais estão fragilizadas (embora haja um intenso e preocupante movimento de incitação a um patriotismo exacerbado e violento); as informações são trocadas na velocidade de um clique; e os aspectos culturais de diferentes sociedades são compartilhados globalmente. Novas características sociais são estabelecidas, novos desafios se colocam à escola e, ao mesmo tempo, acentuam a necessidade de estabelecermos novas maneiras para enfrentar esses desafios e outros ainda não resolvidos. De modo geral, as mudanças sociais e suas complexas relações com o ambiente escolar, não raro, sugerem que o conhecimento e a escola vivenciam uma acentuada crise.

Cabe ressaltar que a escola é o espaço privilegiado de socialização infantil, no qual as crianças ingressam na vida social fora de seu ambiente familiar e, em certa

medida, aprendem a conviver com as diferenças. É também na escola que a profissão docente se desenvolve e os/as professores/as continuam a construir seus processos formativos, como profissionais de educação. Nela, os sujeitos ressignificam suas práticas cotidianas e revisitam as experiências que tiveram no próprio ambiente escolar.

Assim, o trabalho desenvolvido nas escolas, silenciosa e cotidianamente, desafia o avassalador sentimento de crise atual e nos convida a questionar sobre os conhecimentos produzidos neste ambiente. Esse questionamento traz implícita a assunção de que a modalidade de conhecimento escolar é sistematizada e intencionalmente significada nas escolas, e, portanto, é distinta do conhecimento produzido em centros acadêmicos (Lopes, 1999). O conhecimento escolar se produz, de maneira significativa, no relacionamento e na articulação entre o conhecimento científico e o conhecimento contextual (conhecimento histórico, político e social) para potencializar o desenvolvimento social e humano (Zanon & Maldaner, 2019).

Esse entendimento se aproxima das reflexões de Andrade e Andrade (2016) sobre história pública e educação, nas quais salientam que,

Sabe-se que os professores de História ensinam a história, e pensa-se, comumente, que este conhecimento já está pronto em algum outro lugar, do lado de fora de suas práticas. Acaso seria demais arriscar a hipótese de que a história que ensinam de algum modo se produz ali mesmo, ao ensinar? Tem soado indiscutível a crítica ao distanciamento (nem tanto à desarticulação) entre a história aprendida na universidade e a história ensinada na escola, mas em geral se atribui a responsabilidade à própria escola e seus profissionais, que parecem escolher o conformismo e a desatualização. Mal-entendidos à parte, o conhecimento produzido na universidade não tem primado pela busca do diálogo e pelo reconhecimento e respeito à especificidade e à diferença (p.177).

Embora os autores se refiram à história ensinada na escola, suas reflexões ecoam nas demais disciplinas escolares, haja vista que estas se instituem como uma instância de conhecimento com epistemologia própria (Lopes, 1999). Andrade e Andrade (2016) destacam que a responsabilidade das críticas feitas ao distanciamento entre as duas modalidades de conhecimento – acadêmico e escolar – parece recair sobre a escola, atribuindo-lhe adjetivos depreciativos, e salvaguardando a universidade de seu comprometimento em encurtar as distâncias entre elas. A inferência desses autores evidencia que há um descompasso entre o conhecimento produzido em pesquisas acadêmicas e o conhecimento construído no ambiente escolar, mesmo quando essas pesquisas tencionam compreender esse

espaço. Assim, a pesquisa acadêmica tende a caracterizar a escola e seus profissionais pelo que falta, pelo que ainda está em processo de construção (Selles, 2015). Em consequência a isto, muitas pesquisas acadêmicas falham em compreender a complexidade do ambiente escolar. Por sua vez, as escolas respondem a essas críticas fechando-se à pesquisa acadêmica, aumentando assim a distância entre esses dois importantes espaços de formação.

Sendo assim, para compreendermos as escolas e seus profissionais é importante que questionemos: o que perguntar à escola sobre os processos de ensino e aprendizagem em Química? Ou até mesmo, o que perguntar à escola sobre os processos de formação dos docentes de Química?

Isto posto, o presente artigo, se propõe a refletir sobre a formação do docente de Química, envolvendo docentes recém-formados, tendo a escola como um dos *locus* de formação desses sujeitos, ou seja, um espaço no qual eles dão continuidade ao seu processo formativo em constante diálogo com seus colegas de profissão e com o ambiente escolar e suas demandas peculiares.

Para isto, apresentamos resultados de uma pesquisa inspirada pela perspectiva narrativa, na qual conversamos sobre profissão e formação docente com três docentes de Química, Ana, João e Joaquim¹, formados em instituição de ensino superior pública e atuantes na rede estadual de educação do estado do Rio de Janeiro. Essas conversas aconteceram em três encontros distintos e em ambiente virtual, devido à pandemia de Covid-19. Os participantes foram convidados a participar livremente de nossa roda de conversas. Entretanto, para manter o fluxo narrativo, quando as conversas tendiam ao silêncio, as pesquisadoras intervinham propondo um novo tópico de discussão através de algumas perguntas norteadoras, que elaboramos à priori

Tomando como referência o método de imersão proposto por Goodson (2015), assumimos que as narrativas são construídas em alteridade e, portanto, expressam os processos individuais de ressignificação dos fenômenos sociais

¹ Ana, João e Joaquim são nomes fictícios, dados a esses sujeitos nessa primeira comunicação. Os três docentes participantes são professores jovens, possuíam, no momento da pesquisa, idades que variavam entre 30 e 32 anos. Lecionam há mais de cinco anos nas diversas redes de ensino do estado do Rio de Janeiro. Entretanto, atuam principalmente na rede pública. Formaram-se em licenciatura em Química na mesma instituição de ensino superior, há cerca de 10 anos atrás. Cabe destacar que a pesquisa comunicada foi aprovada pelo comitê de ética e possui número de processo CAAE 49080921.4.0000.8160.

vivididos em interação com outros sujeitos. Desse modo, estabelecemos diálogos entre os professores / a professora narradores/a, participantes da pesquisa, e os referenciais teóricos que selecionamos para pensar a formação e a profissão docente em Química.

Como dito anteriormente, a educação brasileira, em especial a educação pública brasileira, enfrenta desafios históricos, que além de precarizar o ambiente escolar, subalterniza seus docentes. Soma-se isto à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e temos um momento bastante turbulento, que ameaça de maneira mais intensa o contexto educacional. Por esse motivo nos interessa, de maneira mais premente, refletir sobre como os/as professores/as de Química significam e ressignificam as políticas públicas direcionadas à atuação docente. Para tal, é necessário situarmos histórica e socialmente o processo de formação das escolas, suas relações com o tecido social e, portanto, com as políticas públicas educacionais. É isto que fazemos nos itens que seguem essa breve introdução.

Escola e contemporaneidade

A escola vem sendo, há quase três séculos, o principal modo de socialização e formação nas sociedades modernas (Tardif & Lessard, 2005). Isto significa que, nesse espaço de socialização infantil, fora do ambiente familiar, as crianças constroem novas e diferentes relações em contato com métodos e práticas que refletem as relações sociais, históricas, culturais e políticas, construídas cotidianamente em um determinado tempo histórico. Assim, essas relações e práticas possuem as marcas de seu contexto sócio-histórico e do projeto de sociedade que se pretende formar e no qual, ao mesmo tempo, se está inserido.

Após a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, no final do século XVIII e início do século XIX, a escola ocidental se configurou como o local no qual os conhecimentos dos cidadãos instruídos seriam fornecidos aos homens do povo, para que estes pudessem se integrar “pacificamente na ordem das sociedades fundadas sobre as luzes da ciência e do bom governo” (Rancièrre, 2018, p.10). Logo, os princípios que balizaram o nascimento, a estruturação e o funcionamento da escola foram alicerçados na aceitação do servilismo de uns para exaltação do lugar social de outros, instituindo competição e exclusão. Ou como salienta Goodson (2019), no poder de diferenciar.

No Brasil a institucionalização da educação se desenvolveu de maneira semelhante. As primeiras escolas foram fundadas e administradas pelos jesuítas até as reformas pombalinas. Sob essas bases, o sistema formal de ensino se estabeleceu de maneira dicotômica: um ensino destinado aos filhos das classes mais abastadas e outro ensino destinados aos indígenas, negros e pobres do sexo masculino. Às mulheres era destinado apenas o ensino de prendas domésticas (Trindade & Trindade, 2007).

Mesmo após a abertura das escolas às demais classes sociais em 1827, com a Lei de Instrução do Império (Brasil, 1827), as características observadas anteriormente se mantiveram, uma vez que as necessidades de sobrevivência dos filhos dos trabalhadores nem sempre permitiam que estes acessassem a escola (Guedes, 2012).

Assim, ao se tornar um sistema de escolarização de massas, a escola não conseguiu incorporar as culturas, os conhecimentos e as peculiaridades dos diferentes grupos sociais que a partir daquele momento acessavam os conhecimentos socializados na escola. Em outras palavras, a universalização da ciência europeia e sua significativa influência na estruturação dos ambientes formais de ensino secundarizou todas as outras formas de conhecimento e cultura das classes menos privilegiadas.

O valor atribuído a conhecimentos referenciados por padrões europeus acompanha a história educacional brasileira, tendo sido reforçado pela influência estadunidense ao longo do século XX. Nas últimas quatro décadas, a educação passou a ser disputada pela ideologia neoliberal, em um quadro de mundialização do capital, por meio do qual a sociedade brasileira também passou a ser profundamente influenciada. Vive-se um momento de migrações massivas, de globalização, de hibridização de culturas e combinações múltiplas de conhecimentos (Canclini, 2015). Neste contexto, a escola deixou de ser a principal fonte de informação (Pozo, 2004), pois o acesso a conhecimentos produzidos universalmente passou a ser disputado por empresas de comunicação internéticas que os comercializa. Abriu-se mais um flanco de desvalorização da escola e ela ficou exposta a uma enxurrada de fake News e teve que se ocupar com questões que, não raro, extrapolam sua função social.

Sem querer dizer que até a contemporaneidade o projeto social escola tenha se estabelecido sem conflitos e resistência, estamos salientando que as bases sociais sobre as quais as escolas foram construídas estão instadas a se modificarem. Os projetos nacionais estão enfraquecidos ou se tornam, paulatinamente, inexistentes nas sociedades baseadas na modernidade líquida (Bauman, 2001) - ou na pós-modernidade, para os que assim preferem. Por isso não é de se estranhar que o projeto social escola tenha se tornado ainda mais excludente e suscite uma série de críticas, agora acrescidas de questionamentos sobre seu obsoletismo diante das tecnologias digitais. Neste contexto, a escola brasileira contemporânea insiste em negar conhecimento aos filhos das classes populares, aprofundando a dualidade que divide a população juvenil por meio de oportunidades desiguais, como faz a atual BNCC², insistindo na retórica meritocrática. É preciso enfrentar esse fosso histórico para que consigamos estabelecer um novo modelo para a educação formal e, certamente outras referências sociais.

Cabe dizer também que as fragilidades nas dinâmicas históricas e sociais de formação da educação estatal de massas fazem com que a escola e sua função social sejam constante e cotidianamente ressignificadas no ambiente escolar. Longe de capitulação, a escola tem produzido respostas por meio do trabalho cotidiano e incansável de sua comunidade docente. Sendo assim, cabe considerar que as escolas têm algo a dizer sobre si, sobre suas práticas, sobre suas finalidades. Em especial, em períodos de intensos retrocessos elas têm muito a nos contar para que possamos estabelecer novos processos de ensino-aprendizagens e, conseqüentemente, novos modos de ser e estar no mundo contemporâneo. Para tal, necessitamos ouvir os

² Fazemos essa afirmação considerando que a BNCC reduz consideravelmente o tempo de aula de todas as disciplinas. Além de suprimir algumas disciplinas em determinadas fases da educação básica. Para exemplificar esta questão utilizarei a própria disciplina Química. Sem a BNCC temos dois tempos semanais de cinquenta minutos nos três anos do Ensino Médio. Um currículo, relativamente, extenso, que não considera as defasagens que precisamos sanar. Assim, não raro, terminamos o ano sem abordar aspectos importantes da ciência Química e do ensino de Química. Com a implementação da BNCC esta disciplina só será lecionada nos primeiros e segundos anos do Ensino Médio. A partir do terceiro ano esta disciplina passa a ser componente de um dos itinerários formativos opcionais. Essa diminuição de horas-aula, e, portanto, de compartilhamento e construção de conhecimentos acontecem em todas as disciplinas, inclusive em Língua Portuguesa e Matemática, únicas disciplinas mantidas em todas as três séries do Ensino Médio. O tempo dessas disciplinas é substituído por disciplinas como “Brigadeiro Caseiro”, “Vamos jogar”, “O que rola por aí?”, entre outras – todas essas disciplinas citadas foram ofertadas pela Metropolitana I (um dos órgãos responsáveis pela organização das escolas de uma das regiões metropolitanas do Rio de Janeiro), para o ano letivo de 2023. Diante disto, cabe-nos assim questionar, critica e duramente, por que/ para que tamanho alijamento?

recados da escola, o que seus atores sociais podem dizer sobre esse espaço, suas potencialidades e necessidades. Sendo assim, nos perguntamos: O que a escola tem a dizer sobre si e sobre as políticas públicas que as atravessam?

O que as escolas têm a dizer?

Nas últimas décadas, as pesquisas narrativas têm desempenhado um papel significativo para entender as práticas escolares, mormente, por se basearem na escuta do que os docentes têm a contar (Bragança, 2012). Uma pluralidade metodológica acompanha esse esforço de escutar e produzir textos narrativos em diversos formatos e com estrito respeito aos narradores (Abraão, 2011). Gill e Goodson (2015), por exemplo, ressaltam que algumas pesquisas que se baseiam na perspectiva narrativa tendem a apresentar as vozes dos participantes sem alterações para evitar “colonização acadêmica” (p. 216). Entretanto, esses mesmos autores ponderam que nessa opção corre-se o risco de não explorar os contextos, as ações e as complexidades do narrado. Desse modo, deixamos de examinar como essas “pequenas” ações cotidianas se inserem no tecido social, pois elas permitem entender a complexidade do fenômeno social, algo que é compromisso da pesquisa.

Por esse motivo, ao apresentar o relato dos professores participantes de nossa pesquisa, estabelecemos um diálogo entre três partes distintas que se complementam: os professores narradores, as professoras pesquisadoras que conduzem a pesquisa e as teorias científicas estabelecidas pela literatura acadêmica. Nesse diálogo, as vozes se alternam ao longo dos excertos narrativos selecionados para compor o texto que apresentamos. Nele, apresentamos a perspectiva dos narradores sobre a maneira como o ambiente escolar significa e ressignifica as políticas educacionais, atribuindo-lhes o protagonismo de suas ações.

O ponto de partida para esse diálogo implica em assumir que as políticas educacionais brasileiras vêm sendo instituídas sem a participação efetiva daqueles que se dedicam ao ofício docente. Assim, subalternizam-se o trabalho docente e os profissionais em educação, em especial os/as professores/as (Selles & Andrade, 2016). Submetidos a pressões tão diversas e numerosas no que diz respeito às políticas públicas, os/as professores/as, não raro, se permitem expressar sua impotência diante delas e a incompatibilidade de atuar pedagogicamente em duas frentes de trabalho:

Olha isso aí [discutir as políticas educacionais] eu não tenho tempo não. A gente tem muito desses momentos. Infelizmente a gente não consegue se dedicar tanto [pequena ênfase na palavra tanto], até por questões de salário. A gente precisa trabalhar mais para ganhar razoavelmente bem e eu acho que isso tem um grande impacto nessa questão de: - Ah, eu não tenho tempo às vezes! Não tenho tempo mesmo [ênfase] e a gente às vezes acaba passando por uma coisa no Estado e não sabe muito bem de onde veio, por que ela [a política pública] veio (Ana, 03 julho, 2020).

As condições de precariedade e a pouca, ou a quase inexistente, valorização social da escola pública e do trabalho docente, como salientam Tardif e Lessard (2005), aliadas ao sentimento de prescrição criado pelos processos verticalizados de implementação das políticas públicas brasileiras, geram dúvidas e levam os docentes a rejeitarem os parcos e insuficientes processos de consulta instituídos por instâncias estatais, como salientou Joaquim,

Eu confesso que em relação a BNCC [Base Nacional Comum Curricular], na escola em que eu estava, tivemos momentos de discussão, de estudo, daquele, acho foi um resumo que foi apresentado. E eu te confesso que eu percebia que os professores não achavam necessário participar desses momentos de discussão, uma vez que eles acreditavam que era algo já pronto e que deveria ser seguido (Joaquim, 03 julho, 2020).

Joaquim ainda expressa seu desconforto em participar da discussão por lhe faltar elementos conceituais ou desconhecer os interesses implicados nas políticas:

Mas acaba se tornando um pouco difícil quando uma realidade é diferente da outra. Acho que nunca acaba sendo [uma questão] universal. Então, por não ser universal, há necessidade de realmente sentar e discutir esses programas que são apresentados para gente. Particularmente, eu também me coloco dentro desse grupo que não tem muito domínio sobre. Não vou me colocar como aquele que não acha necessário discutir, mas eu confesso que não tenho tanto domínio para estar à frente de uma discussão dessas. Eu me sentiria muito mais confortável em estar presente em momentos de formação para que consigamos adequar todo esse programa, toda essa estrutura que vem para nossa realidade de escola (Joaquim, 03 julho, 2020).

O professor narrador registra uma característica desse tipo de política pública, qual seja, a pretensa universalidade predominante na concepção da normativa ministerial. Sua narrativa permite entrever o lugar menor reservado aos docentes quando são considerados técnicos e não intelectuais. Sufocado pelas inúmeras demandas da ação cotidiana, o professor narrador não se anima a aprofundar seu entendimento a respeito dos conflitos de interesses que atravessam a produção da BNCC. Ele reconhece sua fragilidade momentânea, induzido pelo falso antagonismo entre ensinar e se posicionar acerca de algo que não tem tempo para discutir. Devido à prioridade de seus compromissos com a escola, deixa de participar do debate e

demanda momentos formativos para que os docentes possam refletir sobre seu trabalho e sobre o ambiente escolar.

Esse sentimento de frustração leva ao desencanto e mina expectativas. A insistência das instâncias educacionais oficiais em exigir uma participação superficial dos docentes em relação a orientações curriculares faz com que rejeitem a se sentir manipulados, conforme assevera João,

... eu não sei até que ponto, culturalmente, a gente tende a rejeitar tudo que vem de uma maneira meio que arbitrária. Mas, depois que eu tive a oportunidade de ser coordenador pedagógico eu vi que muitas coisas não são simplesmente arbitrárias (João, 03 julho, 2020).

E exemplifica:

... os professores de Matemática e Português dos 3º anos das escolas foram convocados pelas Metropolitanas para participarem da capacitação e da consulta pública dos assuntos que eram ditos mais importantes dentro da preparação [de uma avaliação em larga escala do governo estadual]. Os professores que participaram dessa reunião, [participaram da] votação dos conteúdos que eram considerados mais importantes dentro de um plano de conteúdos mais global e a prova foi confeccionada pensando então nessas competências, nessas habilidades ditas pelos professores/as. Então, eu não sei até que ponto esse tipo de análise, de avaliação diagnóstica ou exploratória vai ser subsídio, por exemplo, para gente pensar em novas políticas curriculares, novas estratégias, novas possibilidades dentro do campo de atuação. E eu não sei até que ponto esse tipo de documento chega de uma forma pronta para os professores/as por conta de realmente chegar pronta ou por conta de, de repente, não ter todo esse processo [de participação] (João, 03 julho, 2020).

O diálogo entre esses dois participantes (João e Joaquim) mostra a complexidade das relações normativas ditas arbitrárias, e destacam (especialmente a fala do Joaquim) a desaprovação com a atuação dos órgãos governamentais, que se utilizam de consultas públicas aligeiradas e formatadas para reforçar a ideia de que há participação efetiva da população e dos docentes nos processos de produção das ditas reformas educacionais. Pelo emprego dessas consultas, legitima-se uma “pseudodemocratização” dessas políticas, correspondendo a um “pseudodesejo” de ouvir os sujeitos que participam dos processos educativos. Já o estrato de narrativa de João nos permite vislumbrar o refinamento das estratégias dos grupos produtores de políticas para legitimar seus processos de expropriação do trabalho docente. Nega-se, ainda, o direito fundamental a aprendizagens que levem nossos estudantes a desenvolverem a criticidade necessária para atuarem democraticamente, em busca de uma sociedade mais igualitária e plural.

Ainda que os docentes da Educação Básica nem sempre se atentem para essa pseudoparticipação nas anunciadas reformas educacionais, argumentamos que existem sérias consequências provocadas pelas políticas verticalizadas. O silenciamento docente nos processos de produção de políticas é o mais perigoso. Esse silenciamento (ou, talvez, esse afastamento) afeta diretamente o fazer docente dentro e fora das salas de aula, pois as tentativas de homeogeneizá-los sob a rubrica das avaliações de desempenho, da produção de ranqueamentos de escolas e de formas inusitadas de controle, fomentam processos de discriminação nos ambientes escolares e reforçam o que Goodson (1995) denomina “barganha diabólica” (p. 68). Essa barganha faz com que os/as professores/as se refugiem no lugar que somente eles podem ocupar ou dirigir suas ações pedagógicas, entrincheirados do aparato burocrático, para exercer seu poder em suas “salas de aula como um espaço no qual ele é o chefe e ele manda” (Ana). Ou dito de outra forma, permite que alguns professores se compreendam como seres autônomos “no governo autocrático de uma sala de aula” (Selles & Andrade, 2016, p.58). Tal percepção, aliada ao intenso processo de desprofissionalização material e psicológica do trabalho docente, fomenta os seguintes questionamentos nos docentes:

Será que essas mudanças que, à princípio, poderiam ser mudanças muito mais profundas, se perpetuaram como mudanças efetivamente na prática docente? Ou será que isso não teve impacto, de fato, no nosso dia a dia como professor? E a gente continua reproduzindo o mais do mesmo ... Porque, ... se eu pego uma aula por exemplo, ‘Como é que ocorriam as aulas de Química que eu tive no Ensino Médio [em] 2004, 2005, 2006?’ Eu já penso hoje em dia, 12, 13, 14 anos depois, [e] muitas vezes são as mesmas coisas, é o mesmo assunto abordado, é o mesmo conteúdo, da mesma maneira, da mesma forma. E a gente já teve algumas mudanças curriculares nesses últimos anos (João, 03 julho, 2020).

Estou refletindo aqui sobre a mudança e eu acho que algumas coisas mudaram sim, a questão do livro didático mudou sim. Mas, me parece que a aula que dou hoje, mal comparando, ainda é muito da aula que eu tive no Ensino Médio. Eu sinto que tem algumas coisas que não concordava, como questão de dar aula às vezes muito decoreba, que eu passei por isso e eu não tenho essa prática. Mas, a raiz do que a gente dá ainda é a mesma ... Não acho que tenha mudado muita coisa, apesar de todo mês a gente ter uma novidade da SEEDUC. Eu não vejo isso, não vejo essa mudança (Ana, 03 julho, 2020).

... eu acho que todas essas políticas só conseguem chegar dentro da sala de aula, efetivamente, talvez, pela flexibilidade que o professor possa ter. ... É lógico que considerando todos esses ‘N’ trabalhos que a gente acaba tendo, em funções não somente como professor, mas também [em] nossa vida particular, nossos estudos, a gente acaba não deixando acontecer. E talvez, muitas vezes, a gente acaba fazendo com que isso [fazer o que não concorda] realmente se aplique e chegue até o nosso aluno não de forma individual na minha disciplina apenas. Eu talvez possa enxergar

algo bem similar em ações feitas nas escolas em grupo, em projetos que são desenvolvidos no decorrer do ano (Joaquim, 03 julho, 2020).

Os estratos de narrativa transcritos acima nos sugerem que as relações entre sujeitos e políticas públicas são afetadas pelas estratégias dos grupos produtores de políticas que provocam uma corrida por resultados e exaltam uma performance que deforma o fazer docente. Confusos, os/as professores/as buscam refúgio em suas experiências passadas e mesmo que as critiquem, terminam se rendendo a elas para produzir os resultados esperados. As prescrições curriculares estabelecem certos parâmetros que podem ser transgredidos se a autonomia docente permanecer nas salas de aula, mas o cerceamento é intenso, pois as ações docentes ficam cerceadas, por padrões de desempenho, por um currículo mínimo, ou pelo livro didático, por exemplo. Assim, se promove “a aceitação dos modos estabelecidos nas relações de poder” (Goodson, 1995, p.68), reforçada pela conversão dos recursos da educação pública em lucro para o capital educativo internacional (edu-business), com suas indústrias de consultoria para formação continuada, seus materiais didáticos e a produção de aulas e pacotes pedagógicos, cada vez mais formatados e direcionados à perspectiva utilitarista do conhecimento acadêmico e escolar (Ball, 2014).

Cabe destacar que as disputas por sentidos atribuídos ao trabalho docente e à escola pelas políticas educacionais não são recentes, nem tampouco são invenção da educação em bases neoliberais. Entretanto, o arsenal ideológico que resume a educação à obtenção de resultados e ranqueamentos vem incidindo de forma agressiva e inédita sobre os sistemas educativos de diversos países, especialmente, o Brasil. Argumentamos que a BNCC, por seu comprometimento em sustentar o sistema nacional de avaliação, materializa-se como “o ápice” das políticas de desprofissionalização e precarização da profissão docente, e conseqüentemente, da escola. Fortalecidas pelo avanço da extrema direita e baseadas na face mais perversa do neoconservadorismo e neoliberalismo (Apple, 2013), as atuais “deformas” educacionais pretendem instituir o que Ball (2005) denomina “pós profissionalismo”. Uma deformação do profissionalismo que, em última instância, se reduz à obediência irrefletida a regras externas ao ambiente profissional (neste caso, externas ao ambiente educacional) e estabelece formas de desempenho que, por sua vez, se limitam a práticas mensuráveis e quantificáveis, impostas por padrões e julgamentos externos à prática profissional.

Nesse contexto, as funções da escola são transformadas de tal maneira que a lógica que passa a governar este espaço é a da produção eficiente e em escala maciça de indivíduos capazes de “funcionar sem problemas nos ‘negócios’ da sociedade” (Apple, 2013, p. 64, aspas do autor). Tal lógica impede que a escola possa ser compreendida como espaço de formação coletiva e contínua, como “casa comum” (Nóvoa, 2019, p.203), na qual o autor defende uma relação dialógica, sistemática e regular para negociar as distâncias entre conhecimento escolar e científico, mas, também, para encurtar a distância entre escola e universidade. Talvez estejam aí, os grupos de formação que os/as professores/as narradores reivindicam como legítimos.

Nóvoa (2019) advoga que esse espaço de formação profissional, essa “casa comum”, deve ser construído com as universidades,

ligando a universidade em rede com um conjunto de escolas da educação básica que se assumam como “escolas formadoras”. A intenção é construir, coletivamente espaços de experimentação pedagógica e de novas prática que sejam ambientes propício à formação dos novos professores” (p.203).

A complementariedade entre escola e universidade ressaltada por Nóvoa (2019) está advertida pelo processo histórico de “subordinação” da escola às universidades. Mesmo que não tenham formulado nos termos do autor, os participantes de nossa pesquisa ressaltam que o espaço formativo deve ser construído dentro das escolas, realçando seu protagonismo institucional como base do aprendizado profissional. Desta maneira, além de acentuar a relação entre docentes em formação, docentes atuantes e docentes formadores e, conseqüentemente, entre ensino, reflexão, pesquisa e ação pública, reforça-se a ideia de permanente continuidade do processo formativo docente iniciado nas universidades. Desse modo, urge valorizar as experiências construídas nos diferentes ambientes escolares, incluindo nesses processos formativos a análise crítica das políticas educacionais e a busca por ampliar os horizontes conceituais.

Considerações Finais

Neste artigo, nos propomos a ouvir o que a escola, pelas vozes de três professores narradores, tem a dizer sobre as políticas públicas educacionais, principalmente a BNCC. Pelo seu caráter impositivo, ela modifica, não apenas o

currículo da Educação Básica, mas altera, de maneira significativa, o cotidiano das escolas ao instituir os itinerários formativos³, amplamente criticados atualmente. As normativas do Ensino Médio afetam diretamente as práticas dos/as professores/as de Química, como da maioria dos docentes que atuam nesse segmento. Provocados por mais essa (agressiva) interferência, os participantes expressam seus constrangimentos em lidar com as políticas educacionais.

A partir dos relatos desses três professores foi possível dimensionar inúmeros desafios que residem no ambiente escolar e como dificultam a participação desses profissionais nos processos de formação de políticas. A precarização do trabalho docente é um desses desafios crônicos. A contrapelo, esses sujeitos reconhecem a importância dessa participação e advogam espaços para que possam refletir sobre os aspectos que perpassam suas atividades profissionais e suas formações, inclusive as políticas públicas.

A importância dessa reflexão poderia ser justificada apenas pelas características da política curricular nacional, especialmente, para o Ensino Médio: uma “reforma” que mina a formação docente em suas bases, tanto na formação inicial (ao incentivar e promover a Base Nacional Comum para formação docente – BNC-formação) quanto nos espaços de agência docente, pela possibilidade de adoção do “notório saber” e pela expropriação e transferência dos recursos educacionais para empresas e entidades privadas que lucram com o mercado de materiais didáticos e pedagógicos. Todavia, devemos ainda ressaltar, que o quase inexistente incentivo à continuidade da formação docente em bases críticas, substituindo-a por treinamentos para “aplicação da BNCC”, sufoca o tempo para refletir e discutir a docência entre os pares da escola, afastando cada vez mais a

³ Segundo o texto da BNCC, os itinerários formativos são compostos pelas disciplinas que pertencem a uma determinada área do conhecimento, como ciências da natureza, por exemplo. Esses itinerários tem a flexibilidade como princípio norteador, segundo o citado documento, não são obrigatórios e serão fornecidos “segundo a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (p.468). Silva e colaboradoras (2019) salientam que, ao instituir os itinerários a BNCC nos leva a questionar: esses itinerários serão lecionados por apenas um professor? Que conteúdos serão selecionados em cada itinerário? Já documento publicado pela Associação Brasileira para o Progresso da Ciência, em 2018, afirma a organização em itinerários formativos não é compatível com as demandas da Educação Básica. Lopes (2019) ratifica a incoerência da aplicação dos itinerários formativos nessa etapa da escolarização e salienta que os estados e municípios brasileiros possuem dificuldades de articulação para garantir a efetiva implementação desses itinerários. Enfim, muitas são as críticas à essa maneira de organizar o currículo da Educação Básica.

profissão docente de seu caráter coletivo. Mais que isso, sustenta-se por uma competição que desumaniza a docência.

Não surpreende que essas “reformas” tenham ganhado imensa força durante um período político de grande retrocesso no cenário brasileiro, especialmente os anos 2018-2022. Areladas às características desse momento turbulento e à influência de grupos empresariais, essas políticas se coadunam com um projeto de sociedade que aprofunda as desigualdades sociais, insistem no acirramento da competitividade e da exclusão e no fortalecimento dos princípios de meritocracia e darwinismo social, conforme afirma, Freitas (2018, p. 18): “(...) se o mundo é pautado pela concorrência, há que se preparar as crianças para “competir” nele, tal como ele é. Nenhuma perspectiva de humanização ou transformação social é agregada aos processos educativos, daí seu caráter reacionário e conservador”.

Devemos ressaltar ainda, que a escrita desse texto ocorre em 2023 e vivemos um momento político diverso do observado no momento de realização da pesquisa. As forças políticas se movimentam, mas ainda duvidamos se podemos conseguir vitórias significativas no que diz respeito à implementação das citadas reformas. Portanto, nosso alerta permanece necessário e atual: é fundamental que insistamos no caráter coletivo do fazer docente, incentivando processos formativos dialógicos, entre universidade e escola, que considerem o ambiente escolar locus de formação docente, de produção de conhecimentos e ressignificação de políticas. Nesse fazer as universidades e a pesquisa acadêmica têm muito a contribuir, especialmente, as pesquisas que buscam compreender as inventividades docentes. A despeito de todo quadro de subalternização e precarização, essas criações “permanecem como oficinas de práticas que mais as afirmam como o reduto da esperança e do labor do que o lugar da inoperância” (Selles, 2015, p. 102).

Nesse movimento coletivo e cooperativo, poderemos assumir, individual e coletivamente, formas de resistência “aos critérios segregadores dominantes de igualdade e diferença, resistindo às estruturas políticas que os legitimam. (...) [Afinal] as lutas por educação são inseparáveis de suas lutas pelo direito às diferenças” (Arroyo, 2020, p. 26), pois elas aludem à concepção de sociedade que queremos. Para isso, precisamos ouvir os recados da escola, reconhecendo-os como indispensável para a organização da resistência.

Referências

- ABRAHÃO, M. H. M. B. (2011). Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagogia em formação. *Educação*, v. 34, n. 2, p. 165-172.
- ANDRADE, E. P. de & ANDRADE, N. (2016). História pública e educação – Tecendo uma conversa, experimentando uma textura. **In:** MAUAD, A. M.; ALMEIDA, J. R. de; SANTIAGO, R (org.). *História pública no Brasil – Sentidos e itinerários* (pp. 175 – 184). Letra e Voz.
- APPLE, M. W. (2013). A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? **In:** MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). *Currículo, cultura e Sociedade* (pp. 71 – 106). Cortez.
- SBPC (2018). *SBPC entrega ao CNE sugestões para a Base Curricular do Ensino Médio*. Jornal da Ciência. Recuperado em 27 de abril de 2023, de <http://www.jornaldaciencia.org.br/sbpc-entrega-ao-cne-sugestoes-para-a-base-curricular-do-ensino-medio/>.
- ARROYO, M. G. (2020). *Memórias de formação de docentes-educadores: pelo direito às diferenças*. Paidéia, n. 23, p. 11 – 30.
- BALL, S. (2005). Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-564.
- BALL, S. (2014). *Educação Global S. A. – Novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Editora UEPG.
- BAUMAN, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Zahar.
- BRAGANÇA, I. de S. (2012). *Histórias de vida e formação de professores – diálogos entre Brasil e Portugal*. EDUERJ.
- BRASIL (1827) Lei de instrução do Império. Recuperado em 27 de abril de 2022, de https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html.
- CANCLINI, N. G. (2015). *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Editora UFRJ.
- FREITAS, L. C. (2018). *A reforma empresarial da Educação – Nova direita, velhas ideias*. Expressão Popular.
- GILL, S. & GOODSON, I. (2015). Métodos de histórias de vida e narrativa. **In:** SOMEKH, C. L. *Teorias e métodos de pesquisa social*. (pp. 215 – 224). Vozes.
- GOODSON, I. (1995). *Currículo: teoria e história* (cap. 4). Vozes.
- GOODSON, I. (2015). *Narrativas em Educação: a vida e a voz dos professores*. Porto Editora.
- GOODSON, I. (2019). O contexto de invenções culturais – aprendizado e currículo. **In:** GOODSON, I. *Currículo, narrativa pessoal e futuro social* (pp. 47 – 72). Editora da Unicamp.

- GUEDES, J. R. de Q. (2012). *Cenários do Processo de Escolarização do Recôncavo da Guanabara: a História de Iguassú (1833-1858)*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro). <http://educacao.unirio.br/uploads/Disserta%C3%A7%C3%B5es/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20PPGEdu%20-%20%20Jordania%20Rocha%20de%20Queiroz%20Guedes.pdf>.
- LOPES, A. C. (1999) *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. EdUERJ.
- LOPES, A. C. (2019). Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. *Revista retratos da escola*, v. 13, n. 5, pp. 59 – 75.
- NÓVOA, A. (2019). Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem fronteira*, n.1, v. 19, pp. 198 – 208.
- POZO, J. I. (2004). A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. *Revista Pátio*. <http://files.nte-aracatuba.webnode.com/200000014-67246691cd/A%20sociedade%20da%20aprendizagem%20e%20o%20desafio%20de%20converter%20informa%C3%A7%C3%A3o%20em%20conhecimento.pdf>.
- RANCIÈRE, J. (2018). *O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual* (3. ed.). Autêntica Editora.
- SELLES, S. L. E. (2015). Quando as políticas curriculares e a pesquisa educacional mandam: reflexões sobre a colonização do trabalho docente. *Boletim GEPEN*, n. 67, v. 1, p. 100 – 117. <http://dx.doi.org/10.4322/gepem.2016.009>.
- SELLES, S. L. E. & ANDRADE, E. P. (2016). Políticas curriculares e subalternação do trabalho docente. *Educação em Foco*, n. 1, v. 21, p. 39 – 64.
- SILVA, C. L. de C., CASAGRANDE, O, OLIVEIRA, A. C., SELLES, S. L. E. (2019, junho). Reforma do Ensino Médio: redes de sociabilidades e nova identidade docente. *Anais do Encontro de Pesquisa em Educação em Ciências*. Natal, RN, Brasil.
- TARDIF, M. A. & LESSARD, C. (2005). *O trabalho docente – elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Vozes.
- TRINDADE, D. F. & TRINDADE, L. dos S. P. (2013). Os Caminhos da Educação Brasileira. *Planeta Educação*. <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=775>.
- ZANON, L. B.; MALDANER, O. A. (2019). A Química escolar na inter-relação de saberes constitutivos da Educação Básica para todos. **In:** SANTOS, W. L. P. dos; MALDANER, O. A.; MACHADO, P. F. L. (Org.). *Ensino de Química em Foco* (pp. 87 – 108). Editora Unijuí.

Submetido em: 30/04/2023

Aceito em: 20/12/2023

Publicado em: 30/12/2023