



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: ENSINO DE LÍNGUAS E  
LITERATURA**

**CAMILA RODRIGUES VIANA**

**BNCC E MARANHENSIDADE EM JOGO DISCURSIVO: DA ESTRUTURAÇÃO  
CURRICULAR AOS POSICIONAMENTOS DE PROFESSORES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS**

Araguaína, TO  
2021

**CAMILA RODRIGUES VIANA**

**BNCC E MARANHENSIDADE EM JOGO DISCURSIVO: DA ESTRUTURAÇÃO  
CURRICULAR AOS POSICIONAMENTOS DE PROFESSORES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins, como requisito parcial para a obtenção do grau em Doutora em Letras.

Araguaína, TO  
2021

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

V614b Viana, Camila Rodrigues .  
BNCC E MARANHENSIDADE EM JOGO DISCURSIVO: DA  
ESTRUTURAÇÃO CURRICULAR AOS POSICIONAMENTOS DE  
PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS . / Camila  
Rodrigues Viana. – Araguaína, TO, 2021.

146 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus  
Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Doutorado) em Letras  
Ensino de Língua e Literatura, 2021.

Orientadora : Janete Silva Dos Santos

1. BNCC. 2. Maranhensidade. 3. Jogos discursivo. 4. Currículo. I. Título

**CDD 469**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer  
forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.  
A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184  
do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os  
dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

**BNCC E MARANHENSIDADE EM JOGO DISCURSIVO: DA ESTRUTURAÇÃO  
CURRICULAR AOS POSICIONAMENTOS DE PROFESSORES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Letras.

Aprovada em: 20 / 12/ 2021

**BANCA EXAMINADORA**



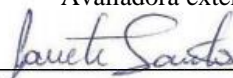
---

Prof.ª Dra. Janete Silva dos Santos (UFNT)  
Orientadora



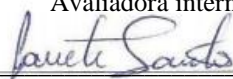
---

Prof.ª Dra. Dieysa Kaniela Fossile (UFSC)  
Avaliadora externa



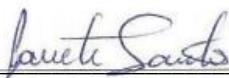
---

Prof.ª Dra. Maria José de Pinho (UFNT)  
Avaliadora interna



---

Prof.ª Dra. Mônica da Silva Cruz (UFMA)  
Avaliadora externa



---

Prof. Dr. Pedro Albeirice da Rocha (UFNT)  
Avaliador externo

Dedico a minha filha, Júlia Viana, ao meu cônjuge, Jailton Viana, aos meus pais, Antônio e Raimunda, e aos professores da educação básica que fazem do chão de sala de aula seu pó mágico para transformar o ensino.

Em especial, a professora e amiga de uma longa jornada acadêmica, Elem kássia Gomes (*in memoriam*), que fez de sua prática docente um projeto de vida. Uma profissional que rompeu paradigmas didáticos e curriculares em prol de uma educação de qualidade e integral para seus alunos, uma inspiração.

## AGRADECIMENTO

Em primeiro lugar a Deus por me guiar nos melhores caminhos para atingir meus objetivos, dando-me força e transformando minhas lágrimas em coragem para não desistir, bem como por ter colocado anjos nesse processo, sou grata pela sua bênção.

À nossa senhora, com seu manto protetor, que me deu a persistência e a força de produzir um texto acadêmico durante uma gestação.

Meus eternos agradecimentos aos meus pais, Antônio Galdino e Raimunda Rodrigues, e irmãos, Rafael Rodrigues, Lucas Rodrigues e Antônio Galdino Junior, por sempre acreditarem na minha capacidade e darem apoio nessa jornada.

Ao meu esposo e companheiro, Jailton Romão, pelo seu apoio, incentivo, paciência e, principalmente, por estar sempre ao meu lado. Um alicerce essencial para minha formação acadêmica e profissional.

À minha orientadora, Dra. Janete Silva dos Santos, pelo acolhimento, subsídio e contribuições ao longo deste processo.

Ao Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura - PPGL, campus Araguaína, pelo subsídio acadêmico e por ter proporcionado saberes essenciais para a minha formação.

Aos professores do PPGL da Universidade Federal do Tocantins, campus de Araguaína, em especial ao professor João de Deus que contribuiu diretamente para a construção do objeto de investigação desta pesquisa, além dos incentivos e acolhimento.

Aos colegas da turma de mestrado e doutorado do PPGL da turma de 2017.2-2021.2, campus de Araguaína. De modo específico, aos colegas de orientação, Alinny, Álvaro, Ana Claudia, Elem Kássia (*In memoriam*) e Rubens pelos diálogos, parcerias e apoio nessa jornada acadêmica.

Aos conselhos, apoio, amizade e maturidade de Eloiza Marinho e Dijan Leal. Se tornaram companheiras de viagens, aulas e de eventos científicos. Professoras que inspiram e deixam o encantamento da arte de ensinar e aprender.

Ao professor e amigo Witembergue Zaparoli, que é um anjo e exemplo de conduta profissional e acadêmica, pelo seu carinho, incentivo e principalmente pelo apoio direto para a concretização desta pesquisa. Seus conselhos foram fundamentais para meu amadurecimento acadêmico, profissional e pessoal.

À Carla Bastiani, amiga e parceira acadêmica, pelas sábias correções, incentivo, carinho e cumplicidade no percurso científico. Pelos diálogos, acolhimento e escuta ativa.

Uma amizade que rompeu as barreiras acadêmicas e geográficas e tornou essa etapa mais suave, dinâmica e menos solitária.

Aos professores colaboradores da pesquisa da rede municipal de ensino fundamental anos iniciais e a equipe da SEMED- Imperatriz-MA- que disponibilizaram seu tempo, acolhimento e credibilidade para o desenvolvimento deste doutorado.

Aos pareceres e contribuições da banca examinadora, Dieysa Fossile, Maria José de Pinho, Mônica Cruz, Pedro Albeirice da Rocha e Witembergue Zaparoli que aprimoraram e potencializaram o desfecho deste trabalho.

À Universidade Federal do Maranhão (UFMA) que apoia meu crescimento acadêmico e profissional. Em especial, aos professores dos cursos de Pedagogia e Jornalismo, campus Imperatriz.

Finalizo com as palavras de Clarice Lispector, quando diz que quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado, com certeza chegará mais longe. Obrigada aos amigos e a todos que perto ou distante, direto ou indiretamente, me acompanharam e apoiaram neste caminho de conclusão de doutoramento.

*A prática de si é concebida como um combate permanente. Não se trata, simplesmente, de formar para o futuro um homem de valor. É preciso dar ao indivíduo as armas e a coragem que lhe permitirão lutar durante toda a sua vida. (FOUCAULT, 1997, p.124).*



## RESUMO

O presente estudo analisa as formações discursivas da implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no ensino fundamental anos iniciais em território maranhense a partir dos posicionamentos de professores, em diferentes posições sociais, envolvidos no processo. Investiga-se, também, o jogo discursivo na implementação do Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) na rede municipal de educação de Imperatriz, bem como as relações imbricadas entre currículo, alfabetização e o lugar da maranhensidade como prática pedagógica. Como parâmetro teórico-metodológico, foram adotadas as concepções de Foucault (2002, 2008, 2010), em específico a arqueologia do saber que é constituída de relações de diferentes práticas, saberes e forças de poder. Em paralelo, mobilizam-se, também, os documentos oficiais que regem as políticas da educação como embasamento teórico e documental e os que subsidiaram a criação e estruturação de um currículo-base. Trilham-se, desse modo, caminhos ancorados nos paradigmas da pesquisa integrativa, do tipo estudo de caso educacional, e como instrumento de análise o uso de entrevista, do tipo pauta, e o questionário, aberto e fechado. Os sujeitos da pesquisa foram compostos por dois grupos: A e B. O grupo A representa os 9 professores com a posição social de gestão: 1 articulado, 1 coordenador e 7 formadores pedagógicos. O grupo B representa 160 professores dos anos iniciais que atuam em sala de aula. Assim, problematizam-se tanto a materialidade, as condições de possibilidades dos documentos, como as forças discursivas das posições dos sujeitos-professores. Ao longo das análises, nota-se que a circulação da BNCC em território maranhense teve a presença de controle de discursos do tipo de *interdição*, *vontade de verdade*, *comentário* e *rarefação*. Os resultados mostraram uma diversidade de posicionamentos dos professores com marcas da hierarquia das relações e forças sociais. De modo geral, tanto a BNCC como o DCTMA foram implantados seguindo as fases estabelecidas pelo Programa Nacional da BNCC. O DCTMA trouxe mobilizações teóricas e práticas para o ensino de Imperatriz, assim como a possibilidade de inserir a maranhensidade no campo educacional. No entanto, foi perceptível um distanciamento entre o que prevê e a prática da base em sala de aula. O caminho da pesquisa forneceu um exercício reflexivo de compreender o discurso como uma arqueologia, tessitura de fios conectados, em que o lugar de onde se fala constitui um sujeito e uma prática discursiva heterogênea e marcado pela relação entre saber, história e poder. A partir dos resultados foi possível protagonizar os posicionamentos dos professores envolvidos na implementação da BNCC e do DCTMA, destacando as concepções, desafios e as condições de possibilidades da criação dos documentos em pauta com diálogos do que se prevê e de como se efetivou no ensino fundamental anos iniciais. Logo, delineia-se um percurso no qual analisar o discurso implica interpretar os sujeitos falando e as formações de quando o dizer discursivo e o dito se (inter) legitimam por meio de forças discursivas, poder e saber.

**Palavras-chave:** BNCC; Maranhensidade; Jogos discursivos; Currículo; Ensino Fundamental anos iniciais.

## ABSTRACT

This present study analyzes the discursive formations of the implementation of the Common National Curriculum Base (BNCC) in elementary education in the early years in Maranhão territory, based on the positioning of teachers, in different social positions, involved in the process. It also investigates the discursive game in the implementation of the Curriculum Document of the Maranhense Territory (DCTMA) in the municipal education network of Imperatriz, Maranhão, as well as the intertwined relationships between curriculum, literacy and the place of maranhensidade as a pedagogical practice. As a theoretical-methodological parameter, the conceptions of Foucault (2002,2008,2010) were adopted, which have the discursive field as an archeology of knowledge constituted by relationships of different practices, knowledge and power forces. In parallel, official documents that govern education policies were also mobilized as a theoretical and documental basis, specifically those that supported the creation and structuring of the basic curriculum. Thus, paths are followed anchored in the paradigms of integrative research, of the educational case study type, and, as an instrument of analysis, the use of an interview, of the agenda type, and the open and closed questionnaire, subdivided into a qualitative corpus and quantitative. The research subjects were composed of two groups: A and B. The group A represents the 9 teachers with the social position of management: 1 articulated, 1 coordinator and 7 pedagogical trainers. The group B represents 160 teachers from the early years who work in the classroom. Thus, both the materiality, the conditions of possibilities of the documents, and the discursive forces of the positions of the subject-teachers are problematized. Throughout the analyses, it is noted that the circulation of BNCC in Maranhão territory had signs of control discourses of the type of interdiction, will to truth, comment and rarefaction. The results showed a diversity of teachers' positions with marks of the hierarchy of social relations and forces. The DCTMA brought theoretical and practical mobilizations for the teaching of Empress, as well as the possibility of inserting Maranhense in the educational field. The research path provided a reflexive exercise to understand the discourse as an archeology, weaving of connected threads, in which the place where one speaks constitutes a subject and a heterogeneous discursive practice, marked by the relationship between knowledge, history and power. Based on the results and theoretical and documental mobilizations, it was possible to take the lead in the positions of the teachers involved in the implementation of the BNCC and the DCTMA, highlighting the conceptions, challenges and conditions of possibilities for the creation of documents with dialogues on what is expected and how to effective in elementary school early years. Therefore, a path is outlined in which analyzing the discourse implies interpreting the subjects speaking and the formations of when the discursive saying and what is said are (inter)legitimized through discursive forces, power and knowledge.

**Keywords:** BNCC; Maranhensidade; Discursive games; Curriculum; Elementary school early years.

## LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CF/88 – Constituição Federal de 1988  
CONSED - Conselho Nacional dos Secretários de Educação  
CEE- Conselho Estadual de Educação  
DCTMA – Diretrizes Curriculares do Território Maranhense  
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MA- Maranhão  
MEC – Ministério da Educação  
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
ONG- Organização Não Governamental  
PAR- Plano de Ações Articuladas  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PNE - Plano Nacional de Educação  
ProBNCC- Programa de Apoio à Implementação da BNCC  
SEDUC/MA - Secretaria da Educação do Estado do Maranhão  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação  
UNDIME/MA- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Maranhão  
UNCME/MA- União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Maranhão

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Fluxograma 1:</b> Síntese do perfil da pesquisa .....	27
<b>Fluxograma 2:</b> Contexto da pesquisa.....	31
<b>Fluxograma 3:</b> Linha da evolução histórica da criação de uma base-curricular.....	69
<b>Figura 1:</b> Evolução do IDEB no estado do Maranhão .....	29
<b>Figura 2:</b> Capa do DCTMA.....	30
<b>Figura 3:</b> Estrutura dos PCN para o Ensino Fundamental .....	74
<b>Figura 4:</b> Estrutura do ensino infantil e fundamental alinhada à BNCC.....	74
<b>Figura 5:</b> As 10 competências gerais da BNCC .....	79
<b>Figura 6:</b> Organização dos componentes curriculares da BNCC.....	81
<b>Figura 7:</b> Exemplos de habilidades do componente de língua portuguesa voltada para os anos iniciais do ensino fundamental .....	85
<b>Figura 8:</b> Síntese comparativa das propostas pedagógicas voltada para o ensino fundamental anos iniciais .....	86
<b>Figura 9:</b> Estruturação ProBNCC voltada a (re) estruturação curricular .....	89
<b>Figura 10:</b> Passos do percurso da implementação da BNCC nos estados.....	94
<b>Figura 11:</b> Exemplo de organização pedagógica do componente curricular de língua portuguesa.....	102
<b>Figura 12:</b> Exemplo de organização pedagógica do componente curricular de matemática .....	102

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Procedimento de formas de controle discursos exteriores .....	53
<b>Quadro 2:</b> Procedimento de formas de controle de discursos interiores .....	53
<b>Quadro 3:</b> Metas do PNE .....	63
<b>Quadro 4:</b> Noção conceitual da BNCC do grupo A.....	112
<b>Quadro 5:</b> Concepções conceituais de BNCC do grupo B.....	114
<b>Quadro 6:</b> Concepções de maranhensidade como prática pedagógica .....	126
<b>Quadro 7:</b> Concepções do grupo B, sujeitos-professores, acerca da maranhensidade .	127

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Perfil acadêmico do grupo B.....	34
<b>Gráfico 2:</b> Atuação Profissional do grupo B .....	36
<b>Gráfico 3:</b> Tempo de serviço do Grupo B .....	37
<b>Gráfico 4:</b> Avaliação da criação de uma base-comum curricular.....	109
<b>Gráfico 5:</b> Nível de leitura/conhecimento do grupo B sobre o documento da BNCC .....	111
<b>Gráfico 6:</b> Avaliação da criação do DCTMA pelo grupo B.....	120
<b>Gráfico 7:</b> Frequência do grupo B nas formações continuadas .....	122
<b>Gráfico 8:</b> Avaliação das mudanças pós BNCC pelo grupo B.....	124

## SUMÁRIO

<b>CAMINHOS INICIAIS.....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>CONSTRUINDO O MOSAICO METODOLÓGICO .....</b>	<b>21</b>
<b>1.1 Caminhos da pesquisa .....</b>	<b>21</b>
<b>1.2 Situando o contexto de análise.....</b>	<b>28</b>
<b>1.3 Caracterização dos sujeitos.....</b>	<b>32</b>
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>ARQUEOLOGIA DAS FORMAÇÕES DISCURSIVAS: O OLHAR FOUCAULTIANO</b> .....	<b>38</b>
<b>2.1 Saberes fundamentais.....</b>	<b>38</b>
<b>2.2 A questão do sujeito e poder .....</b>	<b>46</b>
<b>2.3 Princípios para uma análise foucaultiana do discurso .....</b>	<b>48</b>
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>“EDUCAÇÃO É A BASE”: DA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC À ESTRUTURAÇÃO</b> <b>CURRICULAR EM TERRITÓRIO MARANHENSE .....</b>	<b>59</b>
<b>3.1 Entendendo currículo como jogo de poder .....</b>	<b>59</b>
<b>3.2 Percurso de uma base-curricular .....</b>	<b>63</b>
<b>3.2.1 Organização, princípios e proposta pedagógica da BNCC.....</b>	<b>72</b>
<b>3.2.2 Etapas da implementação da BNCC.....</b>	<b>87</b>
<b>3.3 Por um currículo maranhense nos anos iniciais: implantando o DCTMA .....</b>	<b>95</b>
<b>CAPÍTULO 4</b>	
<b>MÚLTIPLOS OLHARES DA IMPLEMENTAÇÃO EM TERRITÓRIO</b> <b>MARANHENSE .....</b>	<b>107</b>
<b>4.1 BNCC em jogo discursivo .....</b>	<b>107</b>
<b>4.2 A BNCC em território maranhense: a prática da implantação do DCTMA .....</b>	<b>115</b>
<b>4.3 A maranhensidade como prática pedagógica .....</b>	<b>126</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>131</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>134</b>
<b>APÊNDICES</b>	
<b>APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS</b> <b>PROFESSORES .....</b>	<b>139</b>
<b>APÊNDICE B: PAUTAS DA ENTREVISTA APLICADAS AOS PROFESSORES DO</b> <b>GRUPO A.....</b>	<b>141</b>
<b>APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DOS ANOS</b> <b>INICIAIS- GRUPO B.....</b>	<b>142</b>
<b>ANEXOS</b>	
<b>ANEXO A: PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA .....</b>	<b>144</b>
<b>ANEXO B: NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DE TEXTOS ORAIS .....</b>	<b>145</b>

## CAMINHOS INICIAIS

*Letramento não é um gancho  
em que se pendura cada som enunciado,  
não é treinamento repetitivo  
de uma habilidade,  
nem um martelo  
quebrando blocos de gramática.  
É um atlas do mundo,  
sinais de trânsito, caças ao tesouro,  
manuais, instruções, guias,  
e orientações em bulas de remédios,  
para que você não fique perdido.  
Letramento é, sobretudo,  
um mapa do coração do homem,  
um mapa de quem você é,  
e de tudo que você pode ser.  
(O que é letramento? Poesia de Kate M. Chong)*

A poesia de Kate Chong retrata sua história pessoal para conceituar letramento, além de nos fazer resgatar memórias afetivas da infância e das fases da alfabetização, inclusive na vida adulta. A autora frisa que a linguagem e a prática do letramento estão na simplicidade do cotidiano e na diversidade dos gêneros textuais/discursivos. Por meio dessa forma de ver o mundo é que se inicia uma jornada científica de tese de doutoramento. Os primeiros passos motivacionais para o desenvolvimento desta pesquisa foram em torno da tentativa de aproximar as áreas de formação acadêmica, Pedagogia e Letras, com as experiências profissionais, como professora universitária e da educação básica, da pesquisadora/autora. Dessa forma, pretende-se entrelaçar os campos e saberes discursivos da educação com os da linguística em prol do segmento dos anos iniciais do ensino fundamental, visto que os ciclos de alfabetização são as etapas de ensino mais desafiadora da educação básica e considerada a fase da passarela de saberes para a aquisição de leitura e escrita (SOARES, 2003).

No cenário da educação, estamos inseridos em um contexto de (re) formulações, de diferentes circunstâncias sócio-históricas, que provocam e intensificam os embates tanto de cunho teórico (científico) como pedagógico (diretrizes curriculares) nas produções/construções das políticas públicas da educação básica brasileira, especialmente após a promulgação e implementação da Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) no país. A BNCC é um documento normativo com a finalidade de definir um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, com conteúdos mínimos a serem desenvolvidos ao longo das etapas da educação básica. Tem como objetivo, também, garantir o direito de aprendizagem desde a infância, definir competência e habilidades para cada área do conhecimento e unificar os currículos de norte a sul (BRASIL, 2018).



O documento foi marcado pela presença de consultas públicas para justificar uma elaboração democrática e reflexiva, e as reestruturações resultou a publicações de 3 versões (2015-2017) para sua aprovação e homologação em 2018. Destaca-se que apesar de ser legitimada no ano de 2018, a necessidade da criação de uma base-curricular estava prevista desde a Constituição Federal de 1988 (CF/88), reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

Em 2018, o governo lança o guia de implementação, elencando sete ações ou fases necessárias à efetivação da base nos estados: 1) Estruturação da governança de implementação; 2) Estudo das referências curriculares; 3) (RE) Elaboração curricular; 4) Formação continuada para os novos currículos; 5) Revisão dos projetos pedagógicos; 6) Materiais didáticos; 7) Acompanhamento e avaliação da aprendizagem (Guia/BNCC, 2018). Das 7 fases, a pesquisa teve como parâmetro e foco de análise as etapas 1, 2, 3 e 4.

Cada estado deve (re) estruturar seus currículos contendo 60% da BNCC como referência e 40% direcionado às ações pedagógicas locais, vivências e valorização das práticas sociais. Logo, tem-se a parte do currículo de flexibilização de acordo com as temáticas regionais (BRASIL, 2018). Nessa proposta, em 2019, cria-se o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), tendo a regionalidade como eixo dorsal do currículo estadual, em outras palavras, a maranhensidade como fio condutor das práticas pedagógicas.

Com efeito, discursos com a premissa de regulamentação e padronização de um currículo-base para todo o território nacional e estadual, e um cenário de políticas públicas que visam a democracia e igualdade de acesso à educação brasileira provocaram inquietações pertinentes ao desenvolvimento da problemática da pesquisa, pois o currículo é um campo discursivo em disputa. Outra inquietação foi em torno do uso especializado para elaboração dos componentes curriculares voltados para alfabetização, especificamente o componente de língua portuguesa, bem como de que modo os 40% do currículo foi estruturado no estado do MA.

Logo, com a necessidade de compreender e analisar a efetivação da organização curricular da BNCC nos estados, principalmente no estado do Maranhão, no município de Imperatriz, e suas implicações nas práticas pedagógicas no ensino fundamental anos iniciais, surgiram como questões norteadoras, os seguintes pontos:

- Como ocorreu a implementação da BNCC nos anos iniciais em território maranhense?
- Quais os posicionamentos dos sujeitos-professores que atuam nos anos iniciais acerca da implementação da BNCC e do DCTMA na cidade de Imperatriz, Maranhão, e da estruturação curricular do ensino fundamental I?
- Qual o lugar da maranhensidade nas práticas pedagógicas do ensino fundamental anos iniciais?

Tais questionamentos têm como hipóteses centrais que a BNCC foi implementada com currículo unificado para todo território maranhense e que a estrutura curricular dos componentes foi elaborada de modo técnico, tomando como pressuposto, por exemplo, a mediação do componente de língua portuguesa ou matemática por profissionais especializados por cada área do conhecimento. Já em relação ao lugar social e aos posicionamentos dos professores, entende-se que podem variar a depender da sua área da formação, função social e cargo atribuído. Acrescenta-se, ainda, a ideia de uma implementação que se preocupou mais com os aspectos teóricos, construção de um currículo-base, do que fornecimento de condições físicas, humanas ou pedagógicas para a efetivação da base no território maranhense.

Existe uma complexidade de questões que circundam a formulação e a implementação da BNCC nos estados do país, visto que o documento é o atual e principal norteador das construções curriculares e práticas pedagógicas, além de ter impacto na vida de mais de 50 milhões de estudantes e de 2,2 milhões de professores em mais de 186 mil escolas particulares e públicas da Educação Básica em todo o país (INEP, 2017). Nesse viés, propõe-se como objetivo geral analisar as formações discursivas da implementação da BNCC em território maranhense a partir das posições discursivas dos sujeitos-professores envolvidos no processo. Com efeito, elencam-se os seguintes objetivos específicos:

- Descrever o percurso e a estruturação da BNCC, as orientações didático-pedagógicas voltadas para o ensino fundamental anos iniciais e suas implicações para a construção do Documento Curricular do Território Maranhense-DCTMA;
- Identificar as condições de possibilidades para a criação de currículo-base e as relações discursivas em torno de sua implantação;
- Identificar o lugar da maranhensidade nas práticas pedagógicas do ensino fundamental anos iniciais;
- Problematizar o jogo discursivo entre os posicionamentos de professores com diferentes posições sociais, grupo A e B, acerca da implementação e estruturação da BNCC e do DCTMA na rede municipal de Imperatriz, Maranhão.

A partir dos objetivos elencados, tem-se um jogo discursivo na trajetória da implementação da base em território maranhense e as relações imbricadas entre os ciclos de alfabetização, currículo e o lugar da maranhensidade como prática pedagógica. Para a concretização dos objetivos, trilhou-se um caminho teórico-metodológico tendo como base as concepções de Michel Foucault, da abordagem integrativa e do estudo de caso do tipo educacional, pois o autor sugere um mosaico de estudos de diferentes modos pelos quais os seres humanos tornam-se sujeitos produto das relações de poder e enunciadores sociais (FOUCAULT, 2008). Como sujeitos de pesquisa têm-se dois grupos: A) 9 professores - que representam a instância organizacional escolar do município; e B) 160 professores - que atuam no ensino fundamental I da rede municipal de Imperatriz. Pontua-se que o desenvolvimento da pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas, Tocantins, tendo como número de parecer: 3.547.915 (ver anexo A).

O caminho da pesquisa forneceu um exercício reflexivo de compreender o discurso como uma arqueologia e tessitura de fios conectados, em que o lugar a partir do qual se fala constitui um sujeito e uma prática discursiva heterogênea e marcado pela relação entre saber, história e poder. Contribui-se com discussões que irão além das descrições de aspectos legais instituídos pelos documentos em pauta, apresentam-se noções reflexivas nas quais analisar o discurso implica interpretar os sujeitos falando e as formações de quando o dizer discursivo e o dito se (inter) legitimam.

Problematizam-se tanto a materialidade, a condição de possibilidade do documento como as forças discursivas entre as diferentes posições-sujeito dos professores na circulação da BNCC, em território maranhense. Protagonizam-se, nesse percurso, os posicionamentos dos professores envolvidos da efetivação da BNCC no território maranhense, destacando a recepção e percepção na práxis educativa voltada para os anos iniciais na rede municipal de Imperatriz. Em suma, o objeto da pesquisa é a análise, a ótima foucaultiana, do jogo discursivo instaurado pela implantação e estruturação da BNCC em território maranhense, relativamente aos 60 % do currículo, e ao posicionamento de professores dos anos iniciais, destacando o lugar da maranhensidade nas práticas pedagógicas nos ciclos de alfabetização, equivalente aos 40 % do currículo.

Estrutura-se, dessa forma, a pesquisa em 4 sessões, além dos elementos introdutórios, conclusivos e referenciais. A primeira parte delinea os caminhos metodológicos da pesquisa, destacando o tipo e o contexto e caracterização do sujeito da pesquisa. A segunda parte é voltada para a compreensão das concepções fundamentais de Foucault e os saberes para uma

análise foucaultiana do discurso, tais como: noções de discurso, linguagem, saber, formação e prática discursiva. A terceira parte contextualiza e problematiza o percurso da implementação da BNCC até a criação do DCTMA, evidenciando os caminhos para a elaboração de um currículo-base, as fases da implementação da BNCC, a organização e estruturação curricular tanto de nível federal como estadual. Na implantação do DCTMA é destacado o termo da maranhensidade e de que modo passou a ser inserida no campo educacional e como prática pedagógica. Por fim, a quarta parte fornece as reflexões analíticas dos múltiplos olhares, marcado pela posição dos sujeitos-professores, da implementação da BNCC em território maranhense.

## CAPÍTULO 1: CONSTRUINDO O MOSAICO METODOLÓGICO

O fazer científico é um processo em construção pré-moldável, visto que “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e, também, o potencial criativo do pesquisador”. (MINAYO, 2001, p. 22). Logo, traçar um plano metodológico é como trilhar um percurso arquitetônico, com estrutura consolidada e acabamentos funcionais para gerar quantidade, qualidade e conectividade entre os fios da pesquisa ou como construir um mosaico de combinações de complexas peças unitárias.

O capítulo consiste em apresentar o caminho metodológico e a caracterização do contexto e dos sujeitos da pesquisa. Para uma visão panorâmica, a investigação tem como foco a implementação da BNCC no território maranhense, especificamente no ensino fundamental I da rede municipal da cidade de Imperatriz, Maranhão, dialogando com a criação do DCTMA, a estruturação curricular, e o lugar da maranhensidade como prática pedagógica na alfabetização. Para isso, foram considerados os discursos oficiais de nível federal, a BNCC, de nível estadual, da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão, o DCTMA, bem como os discursos de articuladores, formadores e professores dos anos iniciais da rede municipal de Imperatriz.

### 2.1 Caminhos da pesquisa

Um dos primeiros passos para a delimitação de um tipo de pesquisa é compreender que o caminho traçado sistematiza os saberes empíricos em científicos, na qual um estudo se concretiza a partir de diferentes instrumentos e procedimentos racionais (GIL, 2011). Tais instrumentos e procedimentos compõem o corpo da metodologia, com “regras utilizadas por determinado método”. (RICHARDSON, 1999, p. 22). De modo amplo, método pode ser caracterizado como “um caminho ou a maneira para se chegar a determinado fim ou objetivo”. (RICHARDSON, 1999, p. 22). Assim, constrói-se um mosaico de saberes científicos, visto aqui como uma forma de conhecimento objetivo, racional, sistemático, geral, verificável e falível (CERVO; BERVIAN, 2002).

O caminho percorrido pela pesquisa foi traçado em torno dos paradigmas da abordagem integrativa, mais conhecida como pesquisa ou método misto, quantitativo-qualitativo. Esse tipo de pesquisa tem como principais características: (i) a *triangulação* que “busca comparar e contrastar dados estatísticos com dados qualitativos obtidos

simultaneamente”; (ii) *embutido*, no qual “um conjunto de dados (quantitativos) apoiam os outros dados (qualitativos) ou vice-versa, ambos também obtidos simultaneamente”; (iii) *explanatório*, no qual dados “qualitativos são utilizados para explicar resultados quantitativos ou vice-versa” e (iv) *exploratório*, cujos resultados qualitativos contribuem para o desenvolvimento do subsequente método quantitativo. (CRESWELL; CLARK, 2007, p. 45).

Caracteriza-se esta pesquisa como integrativa por interligar as abordagens qualitativa e quantitativa, no sentido de que ambas se complementam e, conforme explicam Minayo e Sanches (1993), esse caminho valoriza as particularidades do objeto de análise de modo multifacetado, bem como tem uma relação direta com a objetividade e subjetividade. Os autores alertam que o olhar metodológico deve ser de modo *continuum* e não de positividade e contrariedade. Nesse viés, a combinação entre os *corpora* qualitativos e quantitativos ocorreram de três modos:

- 1) por convergência, na fusão do quantitativo e qualitativo durante a fase de interpretação ou análise os dados;
- 2) por conexão, os dados precisam ser complementados, em vez de isolados;
- 3) por acoplamento, resultando uma análise rotativa entre os dados, um depende do outro.

Tal escolha se justifica por trilhar um caminho que a convergência dos métodos quantitativos e qualitativos proporcionam mais credibilidade e legitimidade aos resultados encontrados, evitando o reducionismo a apenas uma opção e o aprofundamento dos significados mais essenciais da pesquisa (FLICK, 2004). Nesse movimento, Gatti (2002) esclarece que quantidade e qualidade não estão totalmente dissociadas na pesquisa. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa”. (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247). Flick (2004, p. 85) acrescenta que esse caminho contribui para uma análise que

reúne controle de vieses (métodos quantitativos) com compreensão, a partir dos agentes envolvidos na investigação (métodos qualitativos); agrega a identificação de variáveis específicas (métodos quantitativos) com uma visão global do fenômeno (métodos qualitativos); enriquecer constatações obtidas sob condições controladas com dados obtidos dentro do contexto natural de sua ocorrência; e a validade da confiabilidade das descobertas pelo emprego de técnicas diferenciadas.

Tem-se, dessa forma, um mosaico interpretativo em que as peças individuais precisam se encaixar dentro de um todo para fazer sentido. De acordo com Günther, (2006, p. 202) as peças individuais “representam um espectro de métodos e técnicas, que precisam estar

abertas a novas idéias, perguntas e dados”. Em consonância, Gramsci (1995, p. 50) corrobora que ao se “trabalhar sobre a quantidade, que se quer desenvolver o aspecto ‘corpóreo’ do real, não significa que se pretenda esquecer a qualidade”. O autor complementa que é importante olhar “o problema qualitativo da maneira mais concreta e realista, isto é, deseja-se desenvolver a qualidade pelo único modo no qual tal desenvolvimento é controlável e mensurável”. (GRAMSCI, 1995, p. 51). O autor complementa que “objetividade é intersubjetividade, determinando o que é comum aos homens e que nas condições da vida humana são a “qualidade está sempre ligada à quantidade”. (GRAMSCI, 1995, p. 51).

Dentro desse mosaico integrativo, tem-se o estudo de caso como viés de pesquisa por ser “uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, sendo que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. (YIN, 2001, p.32). Assim, conforme Goode e Hatt (1979, p. 421-422) “não é uma técnica específica, é um meio de organizar dados sociais preservando o caráter unitário do objeto social estudado”. O estudo de caso foi adotado por ser um caminho que visa analisar profundamente a singularidade da situação, compreende a complexidade da unidade, visão particular/local, dentro da totalidade e dinamizar a situação natural e real (YIN, 2001). Para a realização do estudo de caso, a pesquisa teve como base quatro características essenciais propostas por Wimmer e Dominick (1996): 1- Particularismo; 2- Descrição; 3- Explicação e 4- Indução.

O particularismo consistiu na análise da implementação da BNCC em território maranhense, especificamente na rede de ensino de Imperatriz, voltada para o fundamental anos iniciais. A descrição, explicação e indução, teve como foco o jogo discursivo entre os professores, em suas diferentes posições sociais, envolvidos no caso e os saberes normativos que regem a BNCC e o DCTMA. Com efeito, tem-se uma pesquisa do tipo estudo de caso educacional por utilizar as seguintes características:

- 1) Conduzir dentro dos limites localizados no tempo e no espaço (isto é uma singularidade);
- 2) Versar sobre aspectos interessantes de uma atividade educacional, programa, instituição ou sistema; geralmente num contexto natural e dentro de uma ética de respeito às pessoas;
- 3) Subsidiar julgamentos e decisões de práticos ou de gestores de políticas; Ou teóricos que investigam como essa perspectiva. (BASEY, 2003, p.58).

Com esses pontos, têm-se os anos de 2018 e 2019 como marcadores do espaço e do tempo da pesquisa, especificamente o contexto da (re) elaboração do currículo estadual e as formações continuadas com os professores da rede, 2 (duas) das fases da implementação da

BNCC na rede municipal de Imperatriz, Maranhão. Assim, por meio de um fenômeno específico pode-se compreender como ocorreu a implementação da BNCC em outros estados do país, bem como protagonizam-se os discursos de sujeitos que participaram do processo. O estudo de caso tem “uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações”. (YIN, 2001, p. 27). Dentre essas possibilidades, a pesquisa teve como evidências a análise de documentos, a observação, as entrevistas e o questionário. Nesse raciocínio, traça-se um bojo das fases da pesquisa:

- 1) **Documental:** foco na descrição dos saberes normativos da BNCC, evidenciando a estruturação, condição de possibilidade, as orientações didático-pedagógicas voltada para os anos iniciais do ensino fundamental e suas implicações para a construção do DCTMA na rede municipal de Imperatriz;
- 2) **Observação:** Acompanhamento dos sujeitos da pesquisa durante a fase de (re) elaborações do DCTMA e das formações continuadas do ano de 2019;
- 3) **Entrevista:** uma estratégia aplicada para professores nas funções de articulador, coordenador e formador e nomeados como sujeitos-professores Grupo A;
- 4) **Questionário:** estratégia utilizada para atingir uma quantidade significativa de sujeitos-professores que estão atuando em sala de aula classificando-os como Grupo B.

A primeira fase, cotejamento e análise de documentos, é considerada um dos pontos cruciais, segundo Yin (2007). Para o autor, a criação de um banco de dados para a pesquisa, seja pessoal, legal, administrativa, formal e informal, é a fase dos critérios de inclusão e exclusão. Nesse sentido, a análise documental teve como critério de inclusão os documentos que legitimam a criação da BNCC, do DCTMA e a organização curricular do ensino fundamental I, especialmente as diretrizes voltadas para a alfabetização. Como exclusão, os documentos que não influenciaram a criação de uma base-curricular.

Já a observação proporcionou um acompanhamento e compreensão do caso que, segundo André (2008, p. 52), “é um momento de registro, narrar e detalhar o fato, em que o pesquisador conta a história de seu objeto de pesquisa, revela uma história que está, normalmente, invisível ao grande público”. Foram observadas cinco formações pedagógicas direcionadas para professores dos anos iniciais sobre a BNCC e o DCTMA.



A terceira fase, entrevista<sup>1</sup>, é o momento em que “o pesquisador vai conhecer a visão de mundo e/ou a representação que os sujeitos têm de determinado objeto ou de sua condição”. (ANDRÉ, 2008, p. 53). A entrevista foi entendida como um evento discursivo complexo que ocorre entre entrevistador e entrevistado seja por meio de discursos, comportamentos, imagens, representações, situações ou expectativas que circulam no momento e situação de realização da entrevista, assim como na escuta e na análise (SILVEIRA, 2002).

Logo, a entrevista é uma nova situação de enunciação, que ocorre em outras condições, que está situada num certo tempo, num espaço determinado, com objetivos e expectativas particulares, visto que, “não é mera ferramenta de apropriação de saberes, representando, antes, um dispositivo de produção/captação de textos, isto é, um dispositivo que permite retomar/condensar várias situações de enunciação ocorridas em momentos anteriores”. (ROCHA, et al., p. 174).

De acordo com Gil (2011), as entrevistas podem ser classificadas em: informais<sup>2</sup>, focalizadas<sup>3</sup>, por pautas e estruturadas<sup>4</sup>. Dos quatro tipos, apropria-se da entrevista pauta<sup>5</sup>, por apresentar certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorar. As pautas devem ser ordenadas e guardar certa relação entre si. O entrevistador faz poucas perguntas diretas e deixa o entrevistado falar livremente, à medida que reporta às pautas assinaladas, não necessariamente na ordem proposta. (GIL, 2011). O autor recomenda pautas como pontos norteadores e não perguntas fechadas. Nessa perspectiva, a ordem das pautas disponibilizadas para os entrevistados foi:

1. O Papel/função desempenhado na implementação da BNCC;
2. Criação da BNCC e do DCTMA, destacando avaliação, os desafios, limitações, fases, mudanças na implementação do DTMA no município de Imperatriz-MA;
3. Concepção de BNCC e DCTMA;
4. Estruturação curricular do DCTMA;
5. Como ocorreu a implementação da BNCC na rede municipal de Imperatriz-MA;

---

<sup>1</sup> Lobiondo-Wood e Haber (2001, p. 10) definem entrevista como “instrumentos escritos e planejados para reunir dados de indivíduos a respeito de conhecimento, atitudes, crenças e sentimentos” e fornece uma compreensão “das relações entre os atores sociais e o fenômeno, tendo como objetivo a compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos específicos”.

<sup>2</sup> Menos estruturada. Distingue-se da simples conversação porque o objetivo é a coleta de dados (GIL, 2011).

<sup>3</sup> O entrevistado fala livremente, enfoca um tema específico (GIL, 2011).

<sup>4</sup> Relação fixa de perguntas, invariável para todos os entrevistados (GIL, 2011).

<sup>5</sup> Roteiro de entrevista disponível do Apêndice B.

6. Concepção de maranhensidade e o seu lugar nas práticas pedagógicas no ensino fundamental anos iniciais. (ver Apêndice B).

Após serem apresentadas as pautas, o entrevistado narrou sua versão do caso, evidenciando sua participação e percepção. Essa estratégia vem com o intuito de “construir e organizar de um modo particular a experiência do sujeito”. (LARROSA, 2002, p. 70). Jens Brockmeier e Rom Harré (2003, p. 527) alegam que a narrativa, oral ou escrita, é “uma forma peculiar em que discurso se apresenta como uma estória contada de acordo com certas convenções”, e apesar de se tratar de versões da realidade muito específicas à situação e ao sujeito,

as narrativas (as estórias e seus interlocutores) se relacionam com uma base histórico-cultural de produção, ou seja, nosso repertório local de formas narrativas é entrelaçado a um cenário cultural mais amplo de ordens discursivas fundamentais, que determinam quem conta qual estória, quando, onde e para quem. (BROCKMEIER; HARRÉ, 2003, p. 527).

Com as narrativas, o *corpus* qualitativo foi gerado e analisado no sentido de “tentar entender e explicar como se constrói o sentido de um texto e como esse texto se articula com a história e a sociedade que o produziu”, além de compreender o discurso “como objeto, ao mesmo tempo, lingüístico e histórico; entendê-lo requer a análise desses dois elementos simultaneamente”. (GREGOLIN, 1995, p. 13). Destaca-se que as entrevistas foram transcritas tendo como base as normas para transcrição de textos orais adotadas pelo Projeto de Normas Urbana Linguística Culta do Rio Grande do Sul NURC/RS (ver Anexo B).

A quarta fase foi voltada para a aplicação do questionário para o grupo B de professores (ver Apêndice B). Esse instrumento foi adotado por ser uma “técnica de investigação composta por um número relativamente elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (GIL, 2011, p. 128). Conforme Gil (2011, p. 128-129), o questionário tem as seguintes contribuições para a análise:

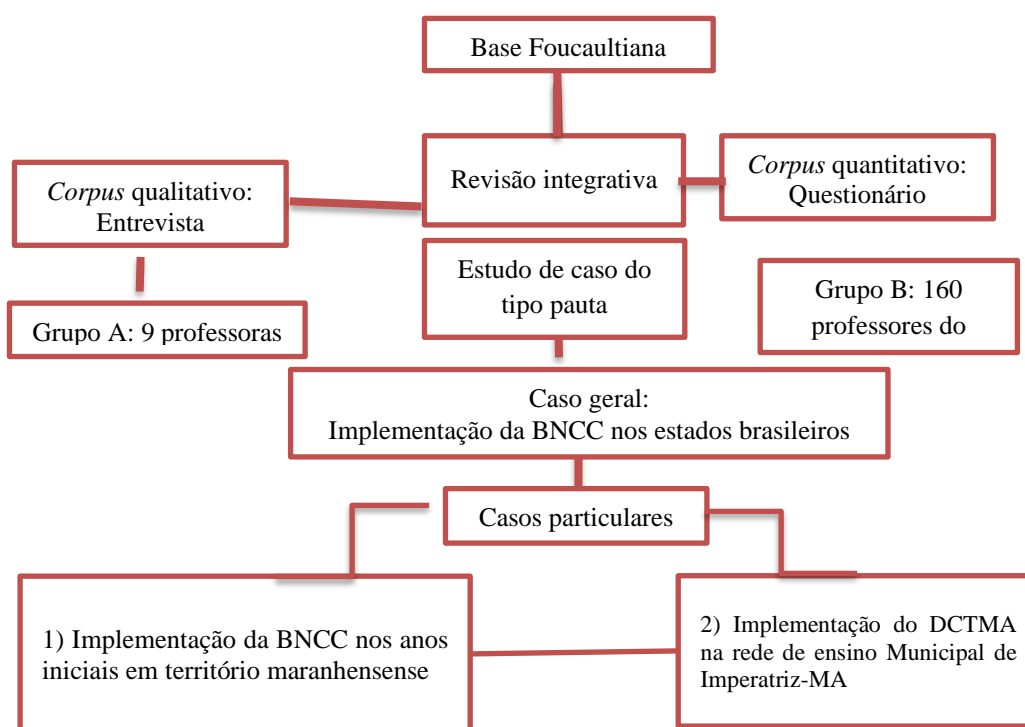
- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Para a operacionalização do questionário, elaboram-se perguntas tanto abertas como fechadas. A parte com questões abertas permitiu uma liberdade de expressão e, de acordo

com Gil (2011), a vantagem se encontra em não haver influência das respostas pré-estabelecidas pelo pesquisador, pois o informante escreverá aquilo que vier à mente. A parte com questões fechadas visou a construção de uma amostragem mais volumosa, oportunizando um número maior de participantes para a compreensão do caso da pesquisa.

O questionário foi aplicado para 160 professores dos anos iniciais do ensino fundamental no último encontro de formação continuada. Assim, temos um caminho integrativo, dentro de um caso educacional e um objeto de análise extraído tanto por meio da entrevista como do questionário, em outras palavras, um *corpus* misto. Segue abaixo uma síntese do caminho adotado da pesquisa.

**Fluxograma 1:** Síntese do perfil da pesquisa



**Fonte:** Elaboração própria, 2019

Tendo como base o fluxograma 1, evidencia-se um caminho de análise com passos multifacetados, contendo diferentes matrizes de técnicas, que vão desde enfoques mais realistas a outros mais construtivistas e subjetivistas. Logo, tem-se uma construção textual também integrativa, com gestos de interpretações que imbricam o saber documental, o situado e o científico de forma simultânea. A próxima sessão amplia as especificidades do

caminho metodológico contendo a descrição do contexto da pesquisa e as condições para a existência dos enunciados.

## **1.2 Situando o contexto de análise**

Retomando a ideia de que a pesquisa é um estudo de caso educacional e tem como fio norteador de contexto o caso da criação e aprovação de uma Base nacional, referência curricular e normativa, que compreende como o cenário educacional (re)configurou os currículos estaduais e municipais, especificamente a partir de 2018. Para a concretização da base nos estados foram direcionadas sete fases para sua implementação, são elas:

- 1) Estruturação da governança de implementação;
- 2) Estudo das referências curriculares;
- 3) (RE) Elaboração curricular;
- 4) Formação continuada para os novos currículos;
- 5) Revisão dos projetos pedagógicos;
- 6) Materiais didáticos;
- 7) Acompanhamento e avaliação da aprendizagem (Guia/BNCC, 2018).

Dentre essas fases, a pesquisa teve como foco central a 3ª e a 4ª e como secundárias a 1ª e 2ª fases. A implementação mobilizou todos os estados do país por meio de uma estrutura sólida de governança interfederativa articulada com o governo federal. A finalidade foi de (re) elaborar os currículos estaduais, adaptando a proposta e tendo por base os saberes regionais e nacionais, criar e implementar seus planos de formação continuada e realizar avaliações e acompanhamento da aprendizagem de maneira alinhada aos novos currículos.

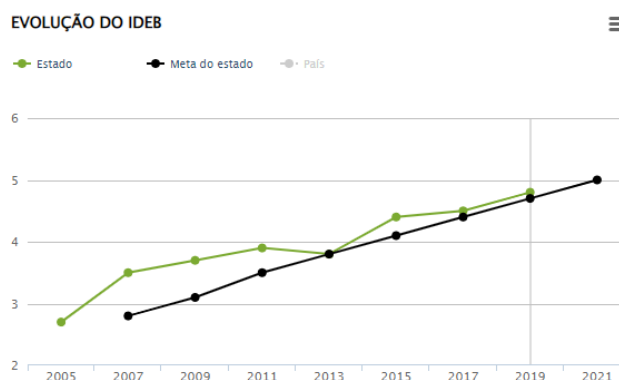
O processo de (re) elaboração dos currículos ocorreu com recomendação de que fosse realizada de forma colaborativa entre estados e municípios, resultando em um documento do território. Para compreender esse processo de implementação, a pesquisa se situou na criação do DCTMA e nos discursos dos profissionais da educação que participaram desse processo, especificamente do município de Imperatriz, estado do Maranhão.

De modo amplo, o estado do Maranhão possui cinco mesorregiões (Norte, Centro, Leste, Oeste e Sul) e 21 microrregiões que agregam seus 217 municípios. Cada uma das mesorregiões maranhenses possui um agregado de manifestações culturais, materiais e imateriais, que têm sido pouco exploradas pelas escolas do estado (IBGE, 2017). Faz limite com Piauí, Tocantins, Pará e oceano Atlântico, com área de 331.936,949 km<sup>2</sup>. O município

de referência da pesquisa foi Imperatriz, com aproximadamente 258 mil habitantes, e é considerada a segunda cidade mais populosa do estado e referência para a região do sul do Maranhão.

Fazendo uma visão panorâmica do município de Imperatriz, destaca-se que ele foi fundado em 1852 e está localizado “na porção oeste do estado brasileiro do Maranhão, em uma área com predomínio de formação florestal mista, entre o bioma Amazônico e o bioma Cerrado”. (SANTOS; NUMES, 2018, p. 118). No período compreendido entre 1852 a 2017, a cidade “passou por intensas transformações de ordem política, territorial, econômica, ambiental, urbana e social”. (SANTOS; NUMES, 2018, p. 119). É sede da região de planejamento do Tocantins e da região metropolitana do sudoeste maranhense e atravessado pela rodovia Belém-Brasília (BR-010) e faz divisa a oeste com o estado do Tocantins, separado pelo rio Tocantins. No que tange aos aspectos educacionais do ensino fundamental anos iniciais, o estado obteve nota 4,8 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB<sup>6</sup>) de 2019, conforme demonstra a figura 1.

**Figura 1:** Evolução do IDEB no estado do Maranhão



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep, 2019.

De acordo com a figura 1, percebe-se que o estado do Maranhão vem crescendo e melhorando o índice a cada ciclo. Em 2019, a meta era de 4,7 e a nota alcançada foi 4,8. Segundo o Ideb, o Maranhão conseguiu alcançar a meta estipulada para o índice de qualidade da educação básica do ensino fundamental (1º ao 5º ano). A meta definida era de 4,8, e o

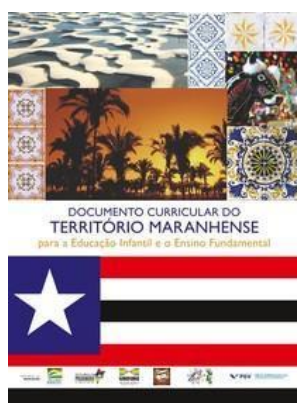
<sup>6</sup> É um indicador de qualidade do ensino fundamental e do ensino médio. Foi criado em 2005 pelo MEC, que o divulga, desde então, a cada dois anos. O Ideb é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação).

estado chegou a 5,0. Analisando as informações da figura 1, nota-se, também, que no período de 2010 a 2013 houve um declínio, embora atendeu tenha atendido a meta do estado.

O estado do Maranhão tem demonstrado um grande avanço no que concerne ao desenvolvimento de políticas de ampliação da oferta de matrícula no ensino fundamental, alcançando 97,9% da população de 06 a 14 anos (PNAD, 2011). Por outro lado, tem-se diversos fatores que atingem a qualidade do ensino público no país, não devemos nos pautar apenas em um índice quantitativo, existem outros fatores que favorecem um ensino de qualidade, tais como: condições físicas, materiais adequados, professores qualificados, salários dignos, recursos etc. Por condicionantes diversas, as regiões norte e nordeste concentram os piores indicadores educacionais do país, estando o Maranhão nesse contexto conflitante, concentrando déficits educacionais que precisam ser devidamente enfrentados para elevação da qualidade educacional.

Em paralelo a esse raciocínio, com a justificativa de melhorar os índices e o padrão de qualidade do ensino da educação básica, cria-se a BNCC. Tal política foi implementada no Maranhão em 2019, sob a responsabilidade da secretaria do estado do Maranhão, na governança de Flávio Dino, juntamente com representantes de cada município, gestores, redatores de cada componente curricular e professores. Com efeito, criaram o DCTMA, da educação infantil ao ensino fundamental, para todo território estadual. A figura 2 mostra a capa do documento.

**Figura 2:** Capa do DCTMA



**Fonte:** Maranhão, 2019

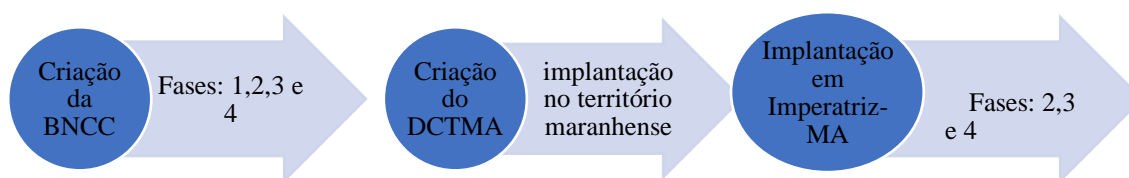
A figura 2 apresenta marcas e traços típicos da região da baixada maranhense, como os cocais, azulejos, bumba-meu-boi, os lençóis maranhenses e a bandeira do estado. O documento traz uma tentativa de unificar diretrizes para a construção de um currículo para

todo estado e valorizar práticas da regionalidade, atendendo os saberes locais, em paralelo aos saberes nacionais, regidos pela BNCC. Como espinha dorsal do DCTMA fez-se “necessário ter a ‘maranhensidade’ como eixo fundamental da construção deste currículo”. (MARANHÃO, 2019, p. 17). Logo, um termo inserido nas práticas de ensino, tornando-o umas das problematizações da pesquisa. O documento em pauta foi analisado seguindo, também, as etapas adotadas pela Secretaria Municipal da Educação em Imperatriz (SEMED), sendo elas:

- 1) Estudos do documento;
- 2) Formação de equipe de técnica pedagógica de formadores;
- 3) Seminários de estudos e formações;
- 4) Formação continuada com gestores e professores da educação infantil e ensino fundamental, rural e urbana;
- 5) Reelaboração do PP;
- 6) Prática em sala de aula (PESQUISA DE CAMPO, 2019).

As fases 2, 3 e 4 foram acompanhadas de modo mais direto pelas observações e pela aplicação dos instrumentos de pesquisa: entrevista e questionário. O esquema abaixo demonstra a sequência dos fatos que constituíram o contexto da análise e implicaram na condição e produção dos discursos.

### Fluxograma 2: Contexto de análise



Fonte: Elaboração própria, 2019

Em suma, tem-se como condição de produção dos enunciados as fases da implementação da BNCC no estado do Maranhão, especificamente na rede de ensino fundamental I do município de Imperatriz, como situação de análise. Assim, no próximo tópico, apresentam-se os sujeitos envolvidos na pesquisa e suas peculiaridades.

### 1.3 Caracterização dos sujeitos

Os sujeitos da pesquisa foram constituídos tendo como critérios a participação no processo de implantação do DCTMA na rede municipal dos anos iniciais de Imperatriz, Maranhão. Como já sinalizado, os sujeitos da pesquisa foram selecionados e divididos em dois grupos: o grupo A, *corpus* qualitativo, e B, *corpus* quantitativo. O grupo A representa os professores que compuseram parte da governança da implementação do DCTMA na rede de educação do município. Foram nomeados de professores-formadores sendo composto por uma articuladora, nível estadual e municipal, uma coordenadora dos anos iniciais e sete formadoras, as técnicas pedagógicas, totalizando, assim, nove profissionais. Esse grupo desenvolve funções em torno de planejamentos, formações continuadas, organizações e coordenações das atividades e ações educacionais do município, bem como discutiu formas de implementar documentos, programas ou projetos.

De modo específico, esses profissionais marcam a ocupação de uma posição de poder, a representação dos discursos oficiais e da rede de ensino. A articuladora desempenha o papel de elo entre o município e o estado, realizando repasse, seleção da equipe e elabora as propostas de ações curriculares e formativas. A coordenadora ocupa a posição de planejamento, organização e divisão das ações propostas para a equipe pedagógica. Além disso, desempenha a função de representar o ensino fundamental I e organizar as ações propostas.

As técnicas pedagógicas desenvolvem funções de formadora, supervisora e orientadora educacional com gestores e professores, além de planejamento e execução dos programas de nível federal, como por exemplo o programa mais alfabetização, e nível estadual, como a escola digna, e projetos municipais. As técnicas pedagógicas são professoras efetivas da rede e lotadas em uma equipe pedagógica dentro da SEMED. Um dos critérios para a composição dessa equipe é a afinidade com a função de formador, desenvolver uma boa didática, oratória, ter sido professor destaque<sup>7</sup> na condição de cursista nas formações, oferecidas anteriormente, e estar sempre em processo de aprendizagem, com estudos contínuos para ter um discurso especializado, ou receber convite de um gestor. Vale apontar, que a cada transição de governante, essa equipe pode mudar. Cada gestor tem autonomia de compor sua equipe (PESQUISA DE CAMPO, 2019).

---

<sup>7</sup> Aquele profissional que foi assíduo e participativo ao longo das formações continuadas, além de desenvolver ações pedagógicas que ressignificam o ambiente escolar.



Assim, temos um grupo de sujeitos que elabora o currículo, que seleciona, o sujeito especializado e o sujeito administrativo que são posicionados e envolvidos por uma prática social muito específica, o que Foucault (2007) chama de sujeitos com discursos autorizados e de controle. Ao longo do artigo, os sujeitos do grupo A, são nomeados de professores-formadores e subdivididos do seguinte modo: PA para professor-articulador; PC para professor-coordenadora e de PF1 até PF7 para professor-formador.

A pesquisa com esse grupo foi realizada em três momentos. No primeiro, foi realizado um contato inicial com a Secretaria de Educação Municipal (SEMED) para solicitar a permissão de acompanhar as fases da implementação e autorização da entrevista. No segundo, visitas e observações no ambiente das formações continuadas e nos grupos de estudos, totalizando 10 visitas e 5 encontros de formações continuadas. As visitas e as observações foram registradas em diário de campo, informalmente, e, quase sempre, foram atravessadas por conversas informais também registradas neste instrumento de pesquisa. No terceiro, encontros individuais e privados, na SEMED, para a realização da entrevista e acesso aos materiais utilizados nas formações.

No que tange ao perfil acadêmico, dos nove professores-formadores, sete são licenciados em pedagogia e dois em letras, com predominância de pós-graduação, nível especialização, no campo educacional. Tem-se uma colaboradora com nível de mestrado. Possuem experiências profissionais tanto no campo da docência como na gestão e orientação educacional para educação infantil e fundamental. Esses nove professores compuseram a equipe de profissionais responsáveis pela implantação da BNCC na rede de ensino de Imperatriz, Maranhão, seguindo a hierarquia: articuladora (PA), coordenadora (PC) e formadoras (PF).

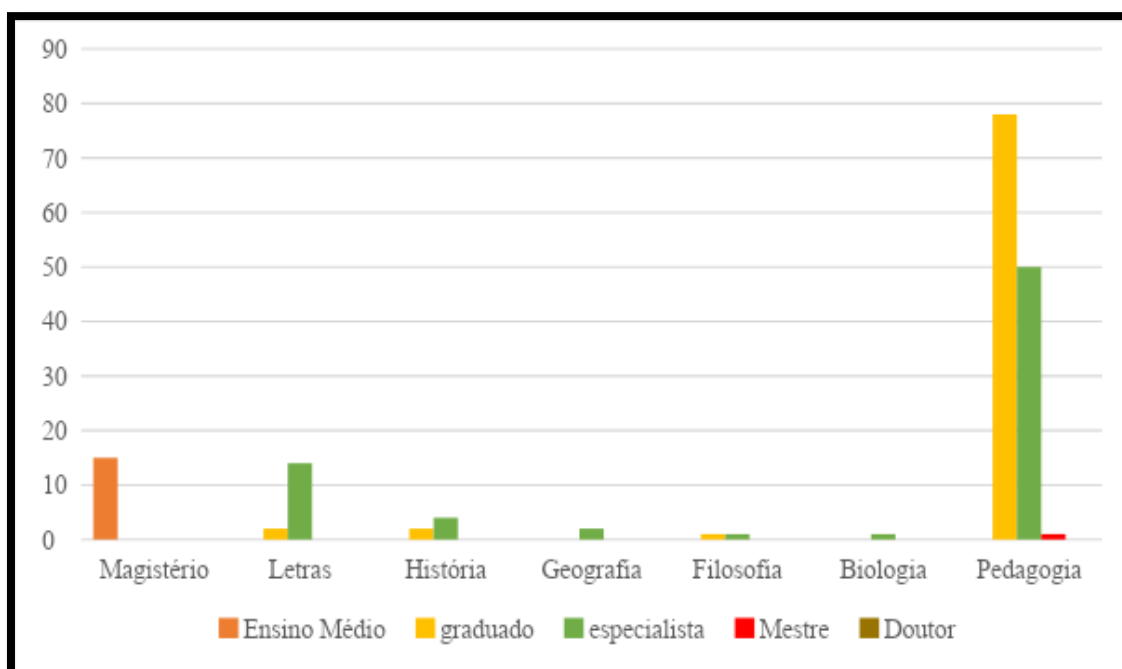
O outro grupo que compôs a pesquisa foi o grupo B, integrado por 160 professores que atuam no ensino fundamental I, tanto zona urbana como zona rural. No Brasil a profissão de professor é regularizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Entre as atribuições para o professor definidas pela lei estão:

- Elaborar a proposta pedagógica e o plano de trabalho (planejamento);
- Zelar pela aprendizagem dos alunos;
- Elaborar estratégias de recuperação para aqueles alunos que não obtiveram notas satisfatórias;
- Ministras os dias letivos de horas-aula;
- Colaborar com atividades entre a escola e a comunidade escolar;
- Participar no processo de planejamento das atividades da escola e atividades equivalentes (BRASIL, 1996).

Dentre as atribuições, destaca-se a participação em atividades de planejamento, visto que a pesquisa com o grupo B ocorreu durante as formações continuadas da BNCC no ano de 2019. Assim, tem-se um *corpus* quantitativo que foi construído por meio da aplicação do questionário, com questões abertas e fechadas. A aplicação do questionário ocorreu de forma coletiva, com rodízio entre as salas, no último encontro de formação continuada sobre a BNCC do ano de 2019.

Os professores deste grupo foram nomeados de P1 até P160. O critério de inclusão desses professores ocorreu por terem participado na função de cursista da formação continuada da implantação da BNCC em território maranhense. A frequência, o desenvolvimento das atividades e participação ativa eram critérios para obter a certificação. No que tange a formação acadêmica dos profissionais do grupo B foi notado que, embora haja uma recomendação de pedagogos para atuar nos anos iniciais, encontrou-se uma diversidade de formações, conforme demonstra o gráfico 1.

**Gráfico 1:** Perfil acadêmico do grupo B



**Fonte:** Pesquisa de campo, 2019.

Em conformidade com o gráfico 1, foi constatado que 49% dos participantes são graduados em Licenciatura Plena em Pedagogia, sendo 31% com especialização de pós-graduação e 1% com mestrado. Ademais, tem-se 8% formados pelo magistério, nível médio e

12% em outras licenciaturas. A predominância na formação em pedagogia é comum devido a recomendação do MEC e LDB da graduação em pedagogia para atuar nos anos iniciais.

Segundo o MEC há dois tipos de formação: superior de graduação e de nível médio. Logo, em consonância com a LDB, as recomendações para lecionar nos anos iniciais são de graduação em Pedagogia, normal Superior e Magistério nível médio na modalidade normal superior. (BRASIL, 1996). De acordo a LDB, a pedagogia

é um curso superior de graduação, na modalidade de licenciatura e tem como finalidade formar professores para **atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (até o 5º ano)**. É aquele professor que assume integralmente o currículo da série. Os cursos de pedagogia também formam profissionais para atuarem na gestão do sistema escolar, mas a prioridade é a formação de professores. (BRASIL, 1996, p. 89, grifos próprios)

Já o magistério “não é curso superior, mas de nível médio. Habilita o professor para lecionar na Educação Infantil” e as Licenciaturas são os cursos que “habilitam o profissional a atuar como professor na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio”, bem como “cursos superiores de graduação que formam profissionais licenciados em Química, Física, Letras, Matemática, Geografia, Ciências Biológicas e Pedagogia”. (BRASIL, 1996, p. 90).

Essa diversidade de áreas atuando no ensino fundamental anos iniciais, é considerada um campo de tensões teóricas, políticas e sociais, pois há um jogo de saberes e poderes entre quem deveria alfabetizar. Entretanto, aconselha-se que no ciclo 1 do ensino fundamental, tenha apenas professores formados em curso de pedagogia ou em nível médio, na modalidade normal. No entanto, encontramos diversos profissionais atuando nesta etapa de ensino. Reflete-se que nesse processo de inserção fica a critério da gestão ou afinidade pela fase da educação básica.

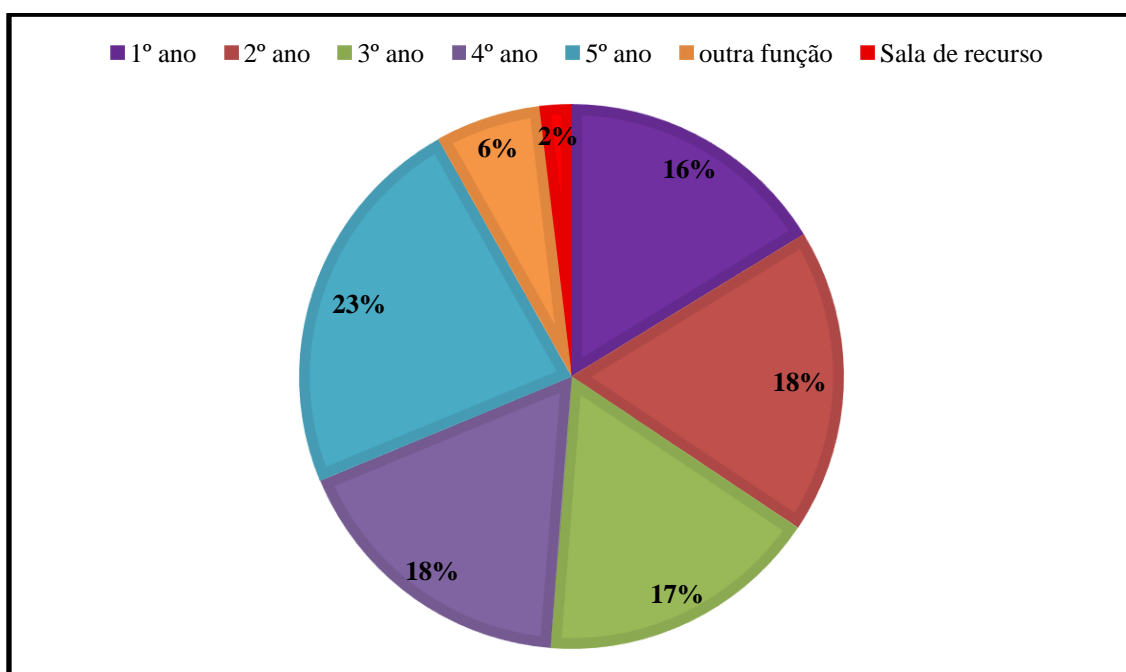
Tal situação pode ocorrer, pela abertura de possibilidades apresentadas na LDB, como por exemplo, nos artigos nº 22, 28, 32 e 42 que não preveem uma estruturação rígida, de cunho obrigatório, para atuação em Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Logo, é legalmente reconhecida a atuação de docentes portadores de licenciatura específica em todo o Ensino Fundamental. Por outro lado, o documento recomenda que os pedagogos atuem tanto na educação infantil como nos anos iniciais. Em conformidade, Cambi (1999, p. 638) esclarece que, a partir dos anos 80 e sucessivamente até hoje, “a pedagogia foi atravessada por um feixe de ‘novas emergências’, novas exigências e novas fórmulas educativas, novos sujeitos dos processos formativos/educativos e novas orientações políticos culturais”.

Dentre as licenciaturas, destaca-se a especialização em Letras, pois o alfabetizador “é um profissional do ensino de línguas e, como tal, além do domínio e das técnicas pedagógicas

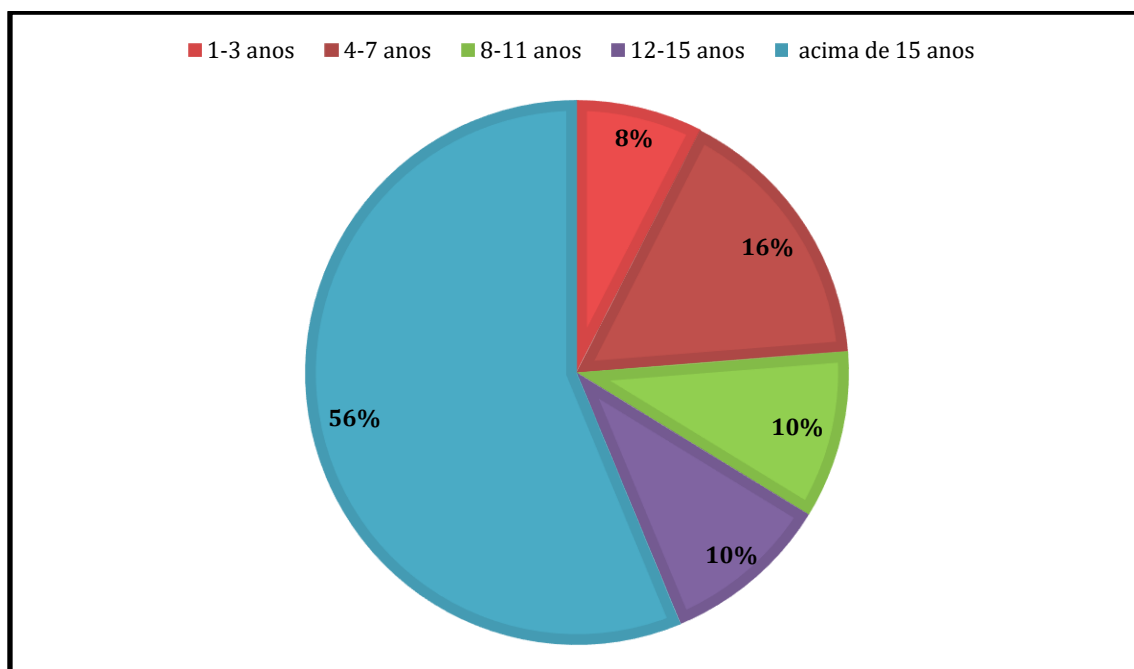
deve possuir sólidos conhecimentos lingüísticos tanto da língua, enquanto meio de comunicação, quanto sobre a língua, enquanto objeto de análise”. (POERSCH, 1990, p. 37). Assim, o gráfico 1, além de traçar o perfil dos professores, nos revela o tanto que os anos iniciais são complexos e imbricados de diferentes profissionais.

Os gráficos 2 e 3 vêm delimitando o campo de atuação profissional desses professores, sendo que a maioria já atua na educação há mais de 15 anos. Retrata, também, que a formação continuada teve a presença de professores de diferentes etapas ao longo do fundamental 1 ou até mesmo fora da sala de aula.

**Gráfico 2:** Atuação profissional do grupo B



**Fonte:** Pesquisa de campo, 2019.

**Gráfico 3:** Tempo de serviço do Grupo B

**Fonte:** Pesquisa de campo, 2019.

Nota-se que das formações continuadas participaram professores do 1º ao 5º ano, atingindo assim, o público-alvo. O gráfico 2 demonstra que os professores estão atuando entre os anos iniciais de modo equivalente, possibilitando, assim, uma participação de diversos colaboradores de cada etapa de ensino. Destaca-se que, 6% são professores afastados da sala de aula por doença, condição física ou mental, ou em fase de aposentadoria, e lotados, por exemplo, em biblioteca ou secretaria. Tem-se, também, 2% de professores que atuam na sala de recurso com atendimentos especializados para crianças portadoras de alguma deficiência. O gráfico 3 aponta que o grupo B, em sua maioria, tem experiência em sala de aula de longo prazo. Os 8% são equivalentes a um grupo de professores que estão na condição de contratados, por seletivo, na rede ou assumiram recentemente o concurso.

Assim, têm-se dois grupos de professores que compuseram os sujeitos da pesquisa, o A na representação da governança e o B na representação de profissionais que irão circular e praticar a BNCC em sala de aula. Posto o posicionamento metodológico, caminhos adotados, situação do contexto de análise e a caracterização do sujeito, avança-se no caminho desta análise tecendo um diálogo teórico das noções fundamentais de Foucault sobre as relações entre discurso, poder e saber e de que modo suas concepções contribuem para esta análise.

## CAPÍTULO 2

### ARQUEOLOGIA DAS FORMAÇÕES DISCURSIVAS: O OLHAR FOUCAULTIANO

O capítulo anterior delineou o caminho metodológico para um diálogo com as concepções foucaultiana. Foucault nos traz um olhar singular sobre o discurso e de como as formações discursivas estão imbricadas em saberes e poder. Tem-se, também, as reflexões em torno da constituição do sujeito e de que modo as relações de poder e as posições sociais, se conectam à análise da implantação da BNCC em território maranhense.

Inicialmente, esboça-se um breve perfil biográfico de Paul-Michel Foucault (1926-1984) para compreendermos os passos para uma análise foucaultiana do discurso, bem como conhecermos as concepções que inspiraram e subsidiaram este estudo. Logo em seguida, tem-se as noções dos saberes fundamentais das contribuições do filósofo como a linguagem, discurso, enunciado, sujeito, poder e formação discursiva, e concepções para uma análise arqueológica.

#### **2.1 Saberes fundamentais**

Quando pensamos em análise do discurso, a ideia de investigar o que está por trás das cortinas, o não-dito, os efeitos de sentidos nos vêm à mente. Caminhar com as concepções de Foucault é justamente pensar ao contrário, pois não se busca, “sob o que está manifesto, a conversa semi silenciosa de um outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar”. (FOUCAULT, 2008, p. 31). Há, dessa maneira, condições de possibilidades, enunciados e relações, que o próprio discurso coloca em funcionamento. O analista do discurso nessa perspectiva descreve as relações históricas, saberes e poderes, de práticas muito concretas, que estão "vivas" nos discursos, em vez de jogo semântico e lexical, por exemplo.

Foucault rompeu paradigmas dentro de sua própria trajetória e concepções nos deixando um legado que ressignifica a prática e a formação discursiva e nos faz refletir sobre como nascemos em um mundo que já é de linguagem e que os discursos já estão em prática na sociedade, assim como nos tornamos sujeitos derivados desses elementos. Sujeitos dentro de uma organização, com valores de verdade e relações lutas/forças de poder ao longo da história.

Foucault se tornou conhecido como filósofo, historiador francês e professor. Entretanto, desconsiderou essas referências, rejeitando rótulos e optou em apresentar seus pensamentos, concepções, como uma história crítica da modernidade, não considerando-os, ainda, como uma teoria ou abordagem. Foi marcado pelo apelido de “raposa”, por ser um intelectual perspicaz e inteligente e de figura pública, no sentido de assumir a palavra diante do público, adotando uma postura de responsabilidade e representativa coletiva, ultrapassando as barreiras do individualismo. Nesse contexto, o especialista Oswaldo Giacoia Júnior, professor e filósofo francês, ao participar de uma edição especialmente sobre a vida e obras de Michel Foucault no programa *Quem Somos Nós?*<sup>8</sup>, compartilhou que,

Michel Foucault foi um intelectual que exerceu uma ação e influência consideráveis ramos do saber: na filosofia, na psiquiatria, na psicologia, na história, na sociologia, na antropologia, nas artes e na política. Teve uma trajetória acadêmica brilhante e uma atuação militante política expressiva. Foi uma das cabeças mais lúcidas que nosso século passado produziu<sup>9</sup>.

A partir desse trecho, podemos observar que Foucault integra saberes e contribuiu com diferentes campos, tornando-o um pesquisador tanto de cunho teórico como metodológico. Nessa transição entre os saberes, pontuam-se três tutores intelectuais que foram essenciais para seu amadurecimento científico e ampliação de seu legado dos estudos e concepções do sistema de pensamento: 1) Jean Hyppolite, filósofo francês (1907-1968); 2) Louis Althusser, filósofo francês (1918-1990) e Friedrich Nietzsche (1844-1900), filósofo crítico-cultural.

Giacoia Júnior (2007, p. 147) acrescenta que o grande diferencial de Foucault foi produzir obras “com a tentativa de fazer a história dos modos dos processos de subjetivação, a história dos modos de constituição de sujeito ao longo tempo”. Para Foucault a história civilizatória não é contínua, linear e progressista, mas sim, uma história descontínua com momentos (acontecimentos) de rupturas e condições de possibilidades.

Prova disso, que o próprio Foucault foi um sujeito diferente em cada obra, seja por influência acadêmica, profissional, psicológica (saúde mental), social ou política. Ao longo dos seus manuscritos, o filósofo tinha reflexões com a finalidade de “reconciliar-se consigo mesmo, reformular a imagem que tem de si e reivindicar que a vida deva ser esculpida como uma obra de arte”. (GIACOA JÚNIOR, 2007, p. 140). O caminho trilhado por Foucault pode estar “se remetendo a um outro tipo de pedagogia a um outro tipo de educação: àquela

<sup>8</sup>. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=5XcxVHo4ozc>

<sup>9</sup> Transcrição feita a partir do vídeo Quem Somos nós? Michael Foucault. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=5XcxVHo4ozc>

exercida por si sobre si mesmo, que chamará de subjetivação, contrapondo-a a sujeição, princípio que rege a escola em nossa sociedade”. (GIACCOIA JÚNIOR, 2007, p. 145).

Assim, “nascerá o pensador da recusa, da rebelião cotidiana contra o poder. Nascerá sua crítica profunda à instituição psiquiátrica, médica, jurídica, escolar, que chamará de intolerável”. (GIACCOIA JÚNIOR, 2007, p. 146). Giacoia Júnior (2007, p. 147) reforça que nascerá, também, um “homem feliz por ter feito trabalho de recuperação de si mesmo por meio da pesquisa, do trabalho teórico e de suas relações pessoais e políticas”.

As maiores contribuições de Foucault foram no sentido de pensar “a história como acontecimento, sem linearidade e continuada e que não existem entidades supra históricas e nem objetos, sujeitos, métodos e saberes eternos no tempo-espaço da história”. (GIACCOIA JÚNIOR, 2007, p. 147). Tendo, dessa forma, jogos verdades e mentiras dentro das estruturas e campos de subjetivação, com gestos de forças de poder que determinam o que é diferente, excluído, insano, louco, racional e irracional, por exemplo.

Tais posicionamentos conduziram Foucault a publicar diferentes temáticas em suas obras como: *Doença Mental e Psicologia* (1954); *O Nascimento da clínica* (1963); *As palavras e as coisas* (1966); *Arqueologia do saber* (1969); *A ordem do discurso* (1971); *História da sexualidade* (1976); *Vigiar e punir* (1975) e *Microfísica do poder* (1978). Com as obras, Foucault não almejou “nos dizer as verdades sobre as coisas, mas sim nos ajuda a compreender de que maneiras, por quais caminhos, tudo aquilo que se considera verdade tornou-se um dia verdadeiro”. (VEIGA-NETO, 2006, p. 87). O importante não foi estabelecer o que é verdadeiro ou falso, mas “perceber historicamente como os efeitos de verdade eram produzidos através de discursos que, em si mesmos, não eram nem falsos nem verdadeiros”. (PIZZI, et al., 2009, p. 21). Por outro lado, o discurso pode se tornar verdade dependendo do contexto.

Nessa perspectiva, um ponto fundamental de suas concepções é a noção de discurso como um tecido social que circula em diferentes campos e como parte do processo de significação que se modifica com a história, com o saber e com o poder e a linguagem entendida como produtora de efeitos de verdade de um jogo de poder. O discurso, então,

nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si. (FOUCAULT, 2006, p.49)



Ampliando essa noção, Foucault (2006, p. 135) conceitua discurso “como um conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva, como um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência”. O discurso pode ser considerado, também, como “domínio geral de todos os enunciados, grupo individualizável de enunciados, prática regulamentada dando conta de um certo número de enunciados são algumas delas”. (FOUCAULT, 2006, p.137). Dessa forma, “o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história. (FOUCAULT, 2006, p.146). Para o filósofo, o discurso, ainda, é:

um bem – finito, limitado, desejável, útil – que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização: um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas "aplicações práticas"), a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política. (FOUCAULT, 2010, p. 136-137).

Tais conceitos se distanciam da noção estruturalista, da relação entre signos e significantes, nos fornecendo um olhar de que apesar o discurso tenha regras sistêmicas, existem um conjunto de condições de apropriações, práticas e forças para sua circulação ou exclusão. Os discursos são uma questão de poder, um objeto de luta em diferentes níveis da história. Foucault defende que o discurso deve ser entendido como discursos, no plural, e manter-se no que foi dito. Na análise do discurso foucaultiana deve-se mostrar os discursos, por meio de sua materialidade, como

práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. E esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 2008, p. 55).

O filósofo reforça que esse “mais” é o que deve aparecer nas análises discursivas, ele frisa o que deve tornar o caráter diferencial da pesquisa. Os discursos não são apenas descritos, o *corpus* cria uma situação/realidade de fatos possíveis, uma experiência prática, assim a noção de discurso é um lugar de luta e de “práticas que formam sistematicamente os objetos de que fala [...]”. (FOUCAULT, 2010, p. 60). Conforme Foucault (2010, p. 75), “as palavras e as coisas se relacionam de maneira complexa, porque essa relação é histórica, está repleta de construções e interpretações e perpassada por relações de poder”.

Nesse movimento conceitual e funcional, a noção de discurso vai além dos elementos linguísticos e estruturais da gramática, seja na associação como no conjunto de enunciados, signos ou práticas sociais ou como discurso que tem marcas no tempo-espço, uma história situada determinada pelo saber e poder. Logo, o discurso perpassa a história, seja apagando,

silenciando, mantendo ou reproduzindo práticas discursivas em diferentes e determinados contextos imbricados de poder. Não temos o controle de quando, como e onde surgiu o discurso ou porque foi enunciado em um determinado momento e não em outro lugar. Tal situação se justifica quando Foucault (2010, p. 89) afirma que os discursos devem ser percebidos em seus “processos histórico-sociais de constituição, mostrando-se por meio de um conjunto de acontecimentos discursivos”.

Fernandes (2012, p. 20) corrobora que, devemos compreender “a produção do discurso por meio de um olhar para a história, os aspectos históricos e sociais que envolvem a produção do discurso”, pois

trata-se de compreender a singularidade da existência do enunciado, suas condições de produção [...] busca-se verificar, a partir do enunciado produzido em determinada época e lugar, as condições de possibilidade do discurso que esses enunciados integram. Isso equivale dizer que as transformações históricas possibilitam a compreensão da produção do discurso, seu aparecimento em determinados momentos e sua dispersão. (FERNANDES, 2012, p. 20).

Nota-se que Foucault busca esclarecer e/ou alertar para as especificidades envolvidas no processo da construção do discurso em um determinado momento, na medida em que a produção discursiva depende de todo um contexto histórico e que o discurso tem condições de possibilidades marcadas pelo tempo e espaço, ou seja, a produção do discurso é circunstancial, dita em um dado momento. O filósofo ressalta que os discursos não devem ser tomados enquanto realidades físicas, apesar de se materializarem nas práticas sociais dos sujeitos, mas devem ser percebidos como um objeto imaginário, portanto “sócio histórico”.

Outra noção fundamental é a concepção de conhecimento como sinônimo de saber e um “conjunto de elementos formados de maneira regular por uma prática discursiva, indispensável- a viés à constituição de uma ciência que pode ser chamada de saber”. (FOUCAULT, 2006, p. 204). O conhecimento atua como ferramenta cultural e como um bem necessário ao crescimento da sociedade. Já o saber é uma prática discursiva, “um conjunto de enunciados que resultam em um determinado tipo de discurso, que representa um determinado período de tempo na história e parte de um determinado espaço”. (FOUCAULT, 2008, p. 58).

O saber passar a ser um discurso em que o sujeito ao enunciar tome posição e marca um lugar no tempo, visto que “a transmissão e comunicação (do discurso) liga a distância através do tempo”. (FOUCAULT, 2008, p. 24). Entende-se, que o saber está imbricado no discurso e todo discurso é considerado uma forma de poder, que marca o tempo-espaço. Tem-

se, também, a ideia de discurso como o próprio saber, o conhecimento sistematizado, por seu discurso em si e não pelo objeto de conhecimento (FOUCAULT, 2008).

Ampliando essa noção, o autor destaca que “o discurso se manifesta na linguagem que transforma a sequência das percepções em quadro e em retorno, recorta o contínuo dos seres e caracteres. Onde há discurso, “as representações se expõem e se justapõem, as coisas se reúnem e se articulam”. (FOUCAULT, 2006, p. 428). A linguagem, nesse contexto, é aquela que “nomeia, que recorta, que combina, que articula e desarticula as coisas, tornando-as visíveis na transparência das palavras”. (FOUCAULT, 2006, p. 428). A linguagem torna-se o próprio discurso e o discurso é a própria representação do saber.

O discurso está constituído, também, pelo poder e as representações linguísticas revelam o poder no campo do conhecimento (FOUCAULT, 2006). Vale destacar que é o conhecimento que dá prestígio, credibilidade e veracidade ao discurso. Para que o discurso seja considerado conhecimento, existem alguns fatores que devem ser levados em consideração:

a fundamentação da pesquisa ou investigação feita pelo sujeito que profere o discurso, a coerência no texto enunciativo contido no discurso, a apropriação de um vocabulário específico disciplinar que identifica o discurso como discurso científico e a aceitação do discurso como científico pelo grupo social ao qual ele se dirige. (FOUCAULT, 2005, p. 208).

Outro ponto fundamental é o critério de que o discurso sofre alterações no espaço entre as diferentes culturas e no tempo histórico, mas mantém sua “arqueologia”, isto é, sua essência. Logo, “as práticas discursivas do saber carregam em si seus enunciados representados nos signos que compõem a língua. Os enunciados representam as próprias práticas discursivas”. (FOUCAULT, 2008, p. 125). O enunciado, nesse viés, é a representação da estrutura linguística que contém significados culturalmente aceitos, a formulação do pensamento de forma coerente, que, em última instância, é o meio de comunicação do saber, o discurso pelo qual o saber pode ser divulgado e transformar-se em forma comunicativa (FOUCAULT, 2008).

Nesse contexto, Foucault (2010, p. 08) nos lembra que “é preciso saber a que se refere o enunciado, qual é seu espaço de correlações, para poder dizer se uma proposição tem ou não um referente”. Quando um enunciado se relaciona a alguma coisa, o autor nomeia como correlato do enunciado e define como “um conjunto de domínios em que tais objetos podem aparecer e em que tais relações podem ser assinaladas”. (FOUCAULT, 2010, p. 10). Conforme Veiga-Neto (2003), o enunciado é tipo um ato discursivo porque se separa dos contextos locais e dos significados cotidianos para construir um campo de sentidos. O autor

afirma que “um horário de trens, uma fotografia ou um mapa podem ser um enunciado, desde que funcionem como tal, ou seja, desde que sejam tomados como manifestações de um saber e que, por isso, sejam aceitos, repetidos e transmitidos”. (VEIGA-NETO, 2003, p. 113). Logo, o enunciado marca o que é considerado verdade em determinado tempo e espaço.

O enunciado, a depender de seu poder, pode constituir “domínios de objetos, a propósito dos quais se poderia afirmar ou negar proposições verdadeiras ou falsas”. (FOUCAULT, 1989, p. 70). Foucault (2006, p. 147) chama essa relação de correlato do enunciado e define como “um conjunto de domínios em que tais objetos podem aparecer e em que tais relações podem ser assinaladas” ou como “coisas que se transmitem e se conservam, que têm um valor, e das quais procuramos nos apropriar; que repetimos, reproduzimos e transformamos, para as quais preparamos circuitos preestabelecidos”. (FOUCAULT, 2006, p. 148).

O enunciado é considerado por Foucault como base para análise de um discurso, pois vai além de uma verbalização, uma manifestação psicológica, é manifestado de diferentes formas e lugares. Um ponto primordial para a materialidade discursiva é o enunciado, uma vez que constitui o conjunto de sentidos mais elementar que pode ser particularizado dentro do discurso. Assim, “o enunciado está ligado a um referencial que é constituído de leis de possibilidade, de regras de existência para os objetos que aí se encontram nomeados, designados ou descritos, para as relações que aí se encontram afirmadas ou negadas”. (FOUCAULT, 2008, p. 11). O referencial do enunciado forma

o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados das coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado: define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade. [...] (FOUCAULT, 2008, p. 110-111).

O enunciado está em constante jogo discursivo, com práticas discursivas, para legitimar um valor de verdade. Assim, um conjunto de enunciados representam uma formação discursiva, não no sentido de objeto linguístico, ato de fala, mas sim, conforme Foucault (2008), na noção de ordem, correlação, funcionamento e transformação, regida por um conjunto de regularidades que determinam sua homogeneidade e seu fechamento. Esse conjunto de regularidades o filósofo chama de formações discursivas. A noção de formação não se reduz a objetos linguísticos, tal como as proposições, atos de fala ou frases, mas submetidos a uma mesma regularidade e dispersão na forma de uma ideologia, ciência, teoria

etc. Assim, um discurso é “um conjunto de enunciados que se apóiam na mesma formação discursiva”. (FOUCAULT, 2008, p. 135)

Foucault (2008, p. 135) frisa que “um enunciado pertence a uma formação discursiva, como uma frase pertence a um texto, e uma proposição a um conjunto dedutivo”. Tal perspectiva reforça as definições do discurso e que todo o discurso está vinculado a regras de formação, ou seja, dentro de qualquer discurso há regras históricas, que são condições para que dadas formações existam ou desapareçam. Entende-se, dessa forma, que a formação discursiva é um conjunto de “regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa”. (FOUCAULT, 2008, p. 136). E o discurso é uma rede de enunciados ou de relações discursivas marcada por uma história situada, mudando o valor da verdade. Pode-se considerar que a

lei dos enunciados e o fato de pertencerem à formação discursiva constituem uma e única mesma coisa; o que não é paradoxal, já que a formação discursiva se caracteriza não por princípios de construção, mas por uma dispersão de fato, já que ela é para os enunciados não uma condição de possibilidades, mas uma lei de coexistência, e já que os enunciados, troca, não são elementos intercambiáveis, mas conjuntos caracterizados por sua modalidade de existência. (FOUCAULT, 2008, p. 135).

Nesse movimento, Foucault (2008, p. 51) nos traz, também, a noção de práticas e relações discursivas que estão, de alguma maneira, no limite do discurso, oferecendo

objetos de que ele pode falar, ou antes (pois essa imagem da oferta supõe que os objetos sejam formados de um lado e o discurso, do outro), determinam o feixe de relações que o discurso deve efetuar para poder falar de tais ou tais objetos, para poder abordá-los, nomeá-los, analisá-los, classificá-los, explicá-los etc. Essas relações caracterizam não a língua que o discurso utiliza, não as circunstâncias que ele se desenvolve, mas o próprio discurso enquanto prática”. (FOUCAULT, 2008, p. 51).

O autor interpreta a prática discursiva como um conjunto de enunciados que pode ser associado a um mesmo sistema de regras e não como unidades tradicionais ou ideológicas. Estabelece, dessa forma, a noção de discurso ao condicionamento de produções, formação discursiva e a prática de produção de sentidos. Em consonância, Gregolin (2000) reforça que essas práticas ocorrem em lugares sociais organizados e reconhecidos como portadores de fala, como por exemplo, o campo político, o campo científico e o campo educacional. Para a autora, as regras do *modo de dizer* condicionam todos os atos de fala sociais e “toda produção de sentidos deve dar-se no interior desses campos institucionalmente constituídos como lugares de onde se fala”. (GREGOLIN, 2000, p.23).

Em outras palavras, o interior desses campos significa inserir-se em uma formação discursiva que determina os *modos de dizer* e aquilo que *se pode e se deve dizer* em certa época (GREGOLIN, 2000). Tal posicionamento nos leva a pensar na relação entre sujeito e poder, na rede de discursos que perpassa o enunciado e de como são constituídas essas relações. O próximo tópico pontua outras noções fundamentais, a questão do sujeito discursivo e sua relação com o poder e o saber.

## 2.2 A questão do sujeito e o poder

A relação entre sujeito, poder e saber é um dos pilares para a compreensão da análise foucaultiana, pois, conforme Foucault (1989) todo ponto em que se exerce poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saberes. O sujeito é constituído por meio de uma rede de discursos de saber e de relações de poder, visto que “não existe algo unitário chamado poder, mas unicamente formas díspares, heterogêneas, em constante transformação. O poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social”. (MACHADO, 1979, p. 45). Nesse raciocínio, o poder está presente e imbricado do cotidiano, campos discursivos e nas ações do sujeito.

O sujeito é “ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem e podem ser vistos como um sujeito da linguagem constituído do lugar da fala”. (FOUCAULT, 2004, p.36). De acordo com Araújo (2007, p. 88) “o sujeito do discurso não é a pessoa que realiza um ato de fala, o sujeito é aquele que pode usar determinado ato enunciativo por seu treinamento, pelo seu posto institucional ou competência técnica”. Um fator que marca a constituição dos indivíduos em sujeitos são as identificações (posições ou papéis sociais) e a oposição aos poderes superiores da sociedade “expressos em discursos, que buscam docilizar o indivíduo de forma a torná-lo produtivo ou portador de posturas e condutas desejáveis”. (FOUCAULT, 1989, p. 234).

A ideia de oposição é no sentido de lutas autoritárias, transcendentais e transversais aos tradicionais conceitos de lutas de classe, estado, país e gênero, por exemplo. A estruturação do discurso e das formações discursivas estabelece disputa pela verdade. Com efeito, temos um saber histórico sendo veiculado na sociedade, oferecendo *status* de autoridade ou destaque para um grupo ou atores sociais, visto que, tem-se a noção de que

um novo sujeito que fala: é alguém diferente que vai tomar a palavra na história, que vai contar a história; alguém diferente vai dizer “eu” e “nós” quando narrar a história; alguém diferente vai fazer o relato de sua própria história; alguém diferente vai reorientar o passado em torno de si mesmo e de seu próprio destino”. (FOUCAULT, 2010, p. 112).

Dessa forma, o sujeito é constituído de um saber histórico dentro de uma história ativa. Silva (2004, p. 159) reforça que ao “buscar Foucault nos obriga a pensar na sua visão sobre o poder e, como desdobramento, na relação saber-poder para, no âmbito dessa relação, enxergarmos as ações sobre/do sujeito”. O poder tem a capacidade de ditar os enunciados como verdadeiros ou falsos e, também, será o responsável por, através de suas práticas, produzir subjetividades, assim como controlar a circulação de enunciados.

No pensamento de Foucault tanto os discursos, como os objetos e os sujeitos, constroem-se e constituem-se a partir de relações de poder. Fernandes (2012, p. 65) afirma que essas relações de poder “são sutis, múltiplas, em diversos níveis”. Logo, “o sujeito e objeto ‘se formam e se transformam’ um em relação ao outro e um em função do outro”. (FOUCAULT, 2006, p. 237).

Gregolin (2007, p. 46) alega que “Foucault procurou produzir uma história dos diferentes modos de subjetivação do ser humano na nossa cultura, segundo a análise das relações entre a produção dos saberes e o controle dos poderes”. Logo, o sujeito se constitui, historicamente, a partir das relações de poder, ou seja, “o poder na concepção foucaultiana, é formador de uma verdade sobre o sujeito. O indivíduo, dessa forma, “é uma fabricação do poder e o elemento que torna possível um conhecimento sobre ele”. (SILVA, 2004, p. 172).

Por esse viés, Foucault pontua que há existência de dois tipos de processos ou mecanismos que perpassam a constituição do sujeito: objetivação e subjetivação. Os processos de subjetivação e de objetivação “fazem com que o sujeito possa se tornar, na qualidade de sujeito, objeto de conhecimento.” (FOUCAULT, 2004, p. 236). A subjetivação refere ao modo como “o próprio homem se compreende como sujeito legítimo de determinado tipo de conhecimento, ou melhor, como o sujeito percebe a si mesmo na relação sujeito-objeto”. Já a objetivação é no viés como “o sujeito pode se tornar um objeto para o conhecimento”. Esses dois processos, Foucault (2004) nomeou como jogos de verdade.

Os jogos de verdade são em torno das regras “a respeito de certas coisas, aquilo que um sujeito pode dizer decorre da questão do verdadeiro e do falso.” (FOUCAULT, 2004, p. 235). Os jogos de verdade são os modos pelos quais os discursos podem ou não se tornar verdadeiros de acordo com as circunstâncias em que são ditos; a maneira pela qual um determinado tipo de objeto se relaciona com o sujeito. Um ponto a ser considerado é a

compreensão de subjetividade pela “a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo.” (FOUCAULT, 2004, p. 236). Em consonância, Deleuze (1992, p. 116) alega que

Foucault não emprega a palavra sujeito como pessoa ou forma de identidade, mas os termos ‘subjetivação’, no sentido de processo, e ‘Si’, no sentido de relação (relação a si). E do que se trata? Trata-se de uma relação da força consigo (ao passo que o poder era a relação da força com outras forças), trata-se de uma ‘dobra’ da força. Segundo a maneira de dobrar a linha de força, trata-se da constituição de modos de existência, ou da invenção de possibilidades de vida que também dizem respeito à morte, a nossas relações com a morte: não a existência como sujeito, mas como obra de arte. Trata-se de inventar modos de existência, segundo regras facultativas, capazes de resistir ao poder bem como se furtar ao saber, mesmo se o saber tenta penetrá-los e o poder tenta apropriar-se deles.

Por esse olhar, compreende-se que a subjetivação está nas formas da constituição do sujeito e a objetivação está no sentido de produção dos indivíduos. Fonseca (2003) corrobora que esses processos apesar de serem distintos são interdependentes e o sujeito do saber e objeto de estudo devem ter resultados mútuos. Dessa forma, não se tem um sujeito preestabelecido, histórico, único e homogêneo. Fernandes (2012) complementa que o sujeito está em constante processo de produção e sofre transformação, pois “o sujeito se encontra em um ambiente marcado pela heterogeneidade e por conflitos sociais, sua identidade”.

Além desses processos, Foucault (2008) destaca os elementos históricos para compreender a constituição do sujeito, dos saberes, da formação discursiva e dos discursos na sociedade contemporânea. Os saberes são no sentido de possibilidades de conhecimento, instrumento de análise dos discursos, não se tratando apenas do conhecimento científico, mas a virtude do saber prático. Foucault nos oferece um saber como construção histórica, e como tal, produz verdades que se instalam e se revelam nas práticas discursivas. E é nesse sentido que o próximo tópico irá caminhar, enfatizando os princípios de como analisar o discurso, o sujeito e as formações discursivas dentro das relações de poder e saber.

### **2.3 Princípios para uma análise foucaultiana do discurso**

Partindo da noção de discurso como percurso de movimento sendo traçado pelas marcas históricas, sociais, políticas e geográficas e pelas relações entre saber e poder que se trilha o entendimento das concepções de Foucault para analisar o discurso como objeto de pesquisa. Nesse viés, o entendimento de análise foucaultiana é no sentido de pensar o discurso dentro de “descontinuidade, de ruptura, de limiar, de limite, de série, de



transformação”. (FOUCAULT, 2012, p. 25). O caminho da perspectiva foucaultiana para uma análise do discurso é

fugir das explicações de ordem ideológica, das teorias conspiratórias da história, de explicações mecanicistas de todo tipo: é dar conta de como nos tornamos sujeitos de certos discursos, de como certas verdades se tornam naturais, hegemônicas, especialmente de como certas verdades se transformam em verdades para cada sujeito, a partir de práticas mínimas, de ínfimos enunciados, de cotidianas e institucionalizadas regras, normas e exercícios. Pesquisar a partir desses pressupostos históricos e filosóficos significa também, e finalmente, dar conta de possíveis linhas de fuga, daquilo que escapa aos saberes e aos poderes, por mais bem montados e estruturados que eles se façam aos indivíduos e aos grupos sociais. (FISCHER, 2003, p.385-386).

Essa noção aborda a relação entre linguagem, saber e poder, bem como o discurso como um lugar de luta, em que os enunciados são únicos e os sujeitos e as formações discursivas são marcadas pelo lugar da fala dentro de uma história situada. O caminho para análise foucaultiana é pensar em uma “estratégia genealógica dentro de um conjunto de pesquisas genealógicas múltiplas”. (FOUCAULT, 2008, p. 13). Esse conjunto de estratégias trilha uma arqueologia de saberes como “um instrumento capaz de refletir sobre as ciências do homem enquanto saberes”. (FOUCAULT, 2008, p. 15.). Entretanto, o que

pouca gente sabe é que esta denominação é um ponto de chegada, não um ponto de partida; é o resultado de um processo, também histórico, em que, para se definir, a arqueologia procurou sempre se situar em relação à epistemologia. Daí o privilégio que conferimos a essa relação. (MACHADO, 1988, p. 10).

Assim, conceitua-se arqueologia como “um método próprio da análise das discursividades locais” sendo uma forma de compreender as relações de poder e suas relações com a sociedade. (FOUCAULT, 2008, p. 25). Na perspectiva arqueológica, Foucault (2012), ao estudar e analisar o discurso, tinha como foco mostrar a problematização do discurso e sua emergência no âmbito do campo da formação do conhecimento e das ciências humanas. Conforme Veiga-Neto (2009, p. 89), “Foucault, geralmente, evitava usar a palavra método”. As obras de Foucault, especificamente *Arqueologia do saber*, não foram de cunho metodológico, mas nos apresenta e fornece caminhos de estruturação e organização do pensamento científico, pois “as máximas foucaultianas **constituem uma teoria** e apontam um método ou, talvez melhor dizendo, **constituem uma teorização**— como um conjunto aberto/inacabado de práticas que se valem de diferentes métodos”. (VEIGA-NETO, 2009, p. 92 – grifos do autor).

Machado (1988, p. 13) sinaliza que do ponto de vista metodológico, “qualquer livro de Michel Foucault é sempre diferente do outro, pois não há uma unidade metodológica nos escritos foucaultianos”. De modo geral, as obras foram pensadas em três etapas: arqueologia,

genealogia e ética. Entre as etapas, não há rompimentos bruscos, mas deslocamentos de ênfases metodológicas (FONSECA, 2001). Nas concepções de Foucault método pode ser entendido como um caminho que vai sendo construído ao longo do percurso, um modo de pensar a história como um jogo, em que as estratégias para alcançar a vitória evocam escolhas arbitrárias entre o saber e o poder ou como uma peça teatral com uma cortina que esconde “verdades” e “mentiras”.

Para a analisar o discurso, Foucault (2008) menciona que pode ter como parâmetro dois métodos: a arqueologia e a genealogia. A arqueologia e a genealogia proposta pelo filósofo são no sentido que esses métodos buscam um novo olhar sobre a história, não só descrevendo um determinado período histórico, mas se aproximando da realidade pela análise e desconstrução do discurso e pela busca de descontinuidades no percurso histórico.

A arqueologia como método que está associado “a própria gênese de um de seus conceitos centrais – formação discursiva – haver se dado em estudos sobre as condições históricas e discursivas nas quais se constituem campos de saber”. (FREITAS, 2001, p. 61). Em consonância, Machado (1988) aponta que o método arqueológico geralmente é conhecido como arqueologia do saber. A arqueologia busca os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras. Assim, a arqueologia “se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de monumento. Não se trata de uma disciplina interpretativa: não busca um “outro” discurso mais oculto. Recusa-se a ser ‘alegórica’”. (FOUCAULT, 2008, p. 159).

O procedimento arqueológico caracteriza o domínio do “ser-saber”, sendo que para Foucault (2008, p. 162) “um saber é aquilo que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada, é o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupam seus discursos”. Dentro da arqueologia, Foucault (2012, p. 153) recomenda que é importante

descrever um conjunto de enunciados, não como a totalidade fechada e plétórica de uma significação, mas como figura lacunar e retalhada; descrever um conjunto de enunciados, não em referência à interioridade de uma intenção, de um pensamento ou de um sujeito, mas segundo a dispersão de uma exterioridade; descrever um conjunto de enunciados para aí reencontrar não o momento ou a marca de origem, mas sim as formas específicas de um acúmulo.

Tem-se, dessa forma, sujeitos produzidos discursivamente em um lugar e tempo situado. É que “um enunciado pertence a uma formação discursiva, como uma frase pertence a um texto, e uma proposição a um conjunto dedutivo”. (FOUCAULT, 2010, p.135). É necessário empreender “a descrição dos enunciados que nesse tempo e lugar se tornam

verdade, fazem-se práticas cotidianas e interpelam sujeitos, produzem felicidades e dores, rejeições e acolhimentos, solidariedades e injustiças”. (FISCHER, 2003, p. 378).

A análise arqueológica pontua que os saberes os enunciados são vistos, também, como acontecimento na superfície discursiva e se tem uma tentativa de descrever as relações entre os enunciados (FOUCAULT, 2006). O método arqueológico prescreve quatro etapas:

- (1) é necessário que haja uma regularidade entre os objetos, as modalidades enunciativas dos sujeitos, os conceitos e as teorias e temas estratégicos;
- (2) as modalidades enunciativas em que os sujeitos estão imersos representam as definições sobre o controle das zonas distintas do discurso, as quais, por sua vez, especificam o nível de autoridade da fala de determinado sujeito sobre determinado objeto;
- (3) tratados como elementos do discurso, os conceitos devem ser situados em um campo discursivo para tornar possível a análise de suas condições de emergência e de dispersão;
- (4) o conjunto das regras estratégicas das formulações teóricas regula os modos de utilização do discurso, visto que elas conformam os modos de articulação com outros conjuntos de regras de formação – por isso as regras das formulações teóricas estão hierarquizadas em relação ao domínio dos objetos, dos conceitos e das modalidades enunciativas. (FOUCAULT, 1986, p. 38).

Nessa perspectiva, o discurso é uma dispersão de elementos não diretamente conectados, dessa forma, configura-se uma formação discursiva se for possível identificar na dispersão discursiva regularidades entre os objetos, os conceitos e as escolhas temáticas. Por isso é interessante tomar os enunciados “[...] pelos contatos de superfície que eles mantêm com aquilo que os cerca, de modo a conseguirmos mapear o regime de verdade que os acolhe e que, ao mesmo tempo, ele sustenta, reforça, justifica e dá vida [...]”. (VEIGA-NETO, 2003, p. 127).

A leitura dos enunciados deve ser realizada pela exterioridade, e o que mais importa é estabelecer relações entre eles e o que descrevem na tentativa de compreender os exercícios de poder ativados nessas relações. E as formações discursivas “não têm o mesmo modelo de historicidade que o curso da consciência ou a linearidade da linguagem”. O discurso “não é uma língua, com um sujeito para falá-la. É uma prática que tem suas formas próprias de encadeamento e de sucessão”. (FOUCAULT, 2008, p. 193).

Por outro lado, não se deve tratar mais de realizar arqueologias de saberes, mas genealogias de poderes. A genealogia como método é o “exercício do poder que cria perpetuamente o saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder. Não é possível que o poder se exerça sem saber, não é possível que o saber não engendre poder”. (FOUCAULT, 2008, p. 142). Assim, investigar como diferentes dispositivos operam sobre os indivíduos, alterando seus corpos e sua constituição enquanto sujeitos. O poder, nesse viés, não é homogêneo, tem pontos singulares e exercem dominância e controle de saberes.

Na genealogia, a análise do discurso toma um caráter político e a preocupação do autor é mostrar que o discurso manifesta e produz poder. O discurso é instrumento de poder quando possibilita seu exercício e seu efeito quando é produzido por ele. No método genealógico, Foucault (2008, p. 150) constata que há uma relação de dependência entre o poder e o discurso, isto é, o “discurso pode ser ao mesmo tempo instrumento e efeito de poder. O discurso veicula e produz o poder; reforça-o, mas também o mina”. Esse método busca, também,

ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legítimos, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns. [...] Trata-se da insurreição dos saberes não tanto contra os conteúdos, os métodos e os conceitos de uma ciência, mas de uma insurreição dos saberes antes de tudo contra os efeitos de poder centralizadores que estão ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa. (FOUCAULT, 2008, p. 171).

Com efeito, é preciso entender que cada sociedade vai construindo seu “regime de verdade” que qualifica um discurso como verdadeiro, que discursos acolhe e faz circular como verdade, que técnicas e procedimentos são utilizados para a obtenção da verdade. São estabelecidos dominância e jogos de verdade, por isso, a importância de perceber qual o poder que rege a verdade, ou seja, “não se trata de libertar a verdade de todo sistema de poder, mas de desvincular o poder da verdade”. (FOUCAULT, 1989, p. 14). Foucault (2006, p. 51) reforça que em “todo discurso é necessário questionar qual à vontade de verdade está presente, vontade que define o que pode ser dito e pensado, mas acima de tudo como ser dito e pensado”.

Em decorrência, ter o discurso como objeto de estudo é estabelecer sua regularidade dentro das “relações entre objetos, entre tipos enunciativos, entre conceitos e entre estratégias que possibilitam a passagem da dispersão à regularidade”. (MACHADO, 1981, p. 165). Em suma, os métodos nos direcionam a uma análise que ao descrever a formação discursiva, nada mais é do que definir aquilo que é essencial para compreender a constituição de um saber, pois, “não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma”. (FOUCAULT, 2006, p. 205).

No que tange aos procedimentos de análise, Foucault (2008) classifica o discurso exercido tanto no campo exterior quanto no interior. Assim, os discursos apresentam regras internas e externas, organizam e ordenam os sentidos por onde passam, conforme os quadros 1 e 2 demonstram.

**Quadro 1:** Procedimento de formas de controle de discurso exteriores

	<b>Procedimentos exteriores</b>
<b>Interdição</b>	Uma forma de exclusão e controle do que pode ser dito, em que circunstância e a quem é permitido falar.
<b>Separação e rejeição</b>	Uma exclusão exercida pelo lugar da fala.
<b>Vontade de verdade</b>	O desejo e os domínios dos objetos e saberes, tornando o status da verdade um determinado período histórico.
<b>Verdade “verdadeira”</b>	Ligação entre os saberes para que os discursos sejam circulados, aplicados, valorizados, distribuídos, repartidos e atribuídos como legítimos em toda sociedade.

Fonte: Foucault, 2008

**Quadro 2:** Procedimento de formas de controle de discurso internos

	<b>Procedimentos internos</b>
<b>Comentário</b>	surge a partir do discurso e que não havia sido previsto ou pensado antecipadamente – em parte constituinte do próprio discurso.
<b>Autor</b>	“[...] é aquele que dá à inquietante linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real” (p. 28). “princípio de agrupamento” – e não como sujeito consciente que tenha proferido ou escrito um texto – é restrito àqueles discursos que exigem essa função;
<b>Disciplinas</b>	Está ligada na condição de campos de saberes – são discursos que se estruturam de forma anônima à disposição de qualquer um que possa acessá-las; “[...] um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos [...]” (p. 30).
<b>Rarefação</b>	Grupo limitador; sujeitos que falam; ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo. (p. 37).

Fonte: Foucault, 2008

Conforme os quadros 1 e 2 é possível perceber quais são os tipos de discursos e quais as formas de controle de cada um. De modo amplo, tem-se discursos de exclusão, imposição, dominação, controle, manutenção ou reprodução, especializado, autorizado e (não) conscientes/espontâneos. As formas de controle de discursos exteriores operam no sentido de exclusão, uma interdição, o controle do que pode e como deve ser dito e ainda a quem é permitido falar em diferentes circunstâncias. Tem-se, também, a rejeição, a separação e uma interdição relacionada entre o desejo e o poder, uma vez que “os próprios discursos formam o objeto do desejo, ou seja, luta-se pela dominação dessa prática social”. (FOUCAULT, 2008, p. 20).

Outro procedimento por exclusão é a vontade de verdade e verdade “verdadeira”, não no sentido de impor o que é verdadeiro ou falso e nem analisado como relação binômio, pois essa ideia é alterada conforme cada época, lugares e pessoas. O autor frisa que a verdade é relativa e a vontade de verdade se exerce ao longo dos tempos, o que acreditamos ou

defendemos hoje não será necessariamente o que proliferam nos próximos anos. Mudam-se os tempos, mudam-se as concepções a depender do lugar da fala. Assim,

só aparece aos nossos olhos uma verdade que seria riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal. E ignoramos, em contrapartida, a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuraram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade, lá justamente onde a verdade assume a tarefa de justificar a interdição e definir a loucura (FOUCAULT, 2008, p. 20)

A vontade de verdade, por se deslocar ao longo da história, é um jogo de forças discursivas em prol de um status de verdade, em determinada época, para que assim, possa ter o controle, de definir as regras, os modos, os objetos e as técnicas. Essa verdade, torna-se o saber universal, portanto, “a partir de instituições e de pontos de distribuição e apoio disseminados por todo tecido social, tende a exercer poder de influência sobre os outros discursos”. (FOUCAULT, 2008, p. 85).

Já os procedimentos de controle de discursos internos são desempenhados pelos próprios discursos e têm a função de controlar a sua dimensão de acontecimentos - aleatória ou dispersa. O primeiro procedimento, o comentário, é aquele discurso extra sobre um determinado tema ou situação ou complemento, no sentido de “dizer enfim o que estava articulado silenciosamente no texto primeiro”. (FOUCAULT, 2008, p. 25). Desse modo, o comentário transforma o aleatório do que foi dito, de modo não previsto ou pensado antecipadamente, em parte constituinte do próprio discurso. Por esse olhar, temos a possibilidade de retomar o dito, oral ou escrito, tornando-se um elemento de análise.

No segundo procedimento, o autor é visto como um princípio de agrupamento, em vez de um sujeito consciente e autoral, ou seja, apesar de ser um sujeito real, é importante entendê-lo como alguém que ocupa um lugar na ordem do discurso pelo fato de cumprir as suas regras internas e externas. Para Foucault (2012), não somos autores dos nossos discursos, somos afetados por ele, pelas práticas sociais, e tomamos como nosso. É importante frisar que na análise em situações como conversas, diálogos, não há necessidade de dizer a fonte do discurso. Por outro lado, em situações científicas, a fonte do autor é uma exigência. Outro ponto, é que os acessos e a proliferação do discurso acabam se tornando restritos quanto ao valor de verdade, investido aqui como o poder da fala.

O terceiro, as disciplinas, se distanciam dos comentários e do autor por serem discursos que condicionam os campos de saberes, tornando-se um grupo limitador e de acesso restrito. Não há possibilidade de criação de novos enunciados. Para Foucault (2012),

uma disciplina não é a soma de tudo que foi dito como verdadeiro sobre alguma coisa ou o conjunto do que pode ser aceito sobre tal realidade. Logo, para determinar uma disciplina é necessário usar os instrumentos conceituais ou técnicas que são por ela definidas e recorrer ao seu horizonte teórico para encontrar-se no "verdadeiro". No caso desta análise, podemos exemplificar como parte de uma disciplina a BNCC ou o DCTMA, pois são documentos compostos por proposições que regem o sistema educacional e norteiam práticas pedagógicas como verdadeiras, justificando com embasamentos teóricos.

O quarto, também é considerado parte do grupo limitador: a rarefação. Nesse processo, todo sujeito precisa atender critérios para entrar na ordem do discurso. Logo, “nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas [...], enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos e postas, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala”. (FOUCAULT, 2008, p. 37). Como exemplo de parte integrante desse grupo, temos os estudiosos, instituições especializadas, associações, cientistas, os quais Foucault (2012) chamou de “sociedade de discurso”. Esses sujeitos pertencem e acessam a determinadas partes dos discursos que não estão disponíveis a todos. Existe, entretanto, a "apropriação social dos discursos disponibilizada por uma “rede ampla e complexa de processos que ‘ensinam’ os discursos à determinada população”. (FOUCAULT, 2008, p. 43).

Outro princípio que norteia uma arqueológica são os procedimentos de uma análise dos enunciados. Para Foucault (2008), o caminho para a análise do enunciado é ter como base os seguintes elementos: (i) referencial; (ii) um sujeito; (iii) um campo associado e (iv) uma materialidade específica. Tais elementos são enunciados que circulam em uma instituição privilegiada de produção de subjetividades, no caso desta pesquisa: o campo da educação. O referencial, o primeiro elemento, é constituído “de leis de possibilidade, de regras de existência para os objetos que aí se encontram nomeados, designados ou descritos, para as relações que aí se encontram afirmadas ou negadas”. (FOUCAULT, 2008, p. 110-111). O referencial do enunciado

forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados das coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado: define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade. (FOUCAULT, 2008, p. 110-111).

Assim, o referencial diz respeito às condições de possibilidades que definem as regras da existência no enunciado. As análises desse referencial permitem, então, a visibilidade das questões que são colocadas em jogo pelo próprio enunciado. Um ponto em destaque desse

elemento é a possibilidade da diferenciação durante a análise, é olhar nos objetos como movimento que circulam e se modificam com o tempo e o espaço, não estanque.

O segundo elemento nos leva a analisar e descrever o enunciado a partir de um sujeito que tem uma relação determinada e que precisa ser especificada para não ser confundida com outros tipos de relação. Nesse aspecto, Foucault (2008, p. 112) nos revela que o enunciado “não precisa comportar a primeira pessoa para ter um sujeito, nem esse sujeito precisa ser idêntico ao autor do enunciado”. O sujeito do enunciado tem a função que pode ser “exercida por indivíduos, até certo ponto, indiferentes, quando chegam a formular o enunciado, porquanto um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos”. (FOUCAULT, 2008, p. 113).

Assim, para descrever o enunciado, é necessário a marcação da posição social, ou seja, a ocupação do sujeito nos possibilita gestos de interpretações específicas e assim situar o que é dito no enunciado. Nesse elemento o que deve ser levado em consideração no ato da fala não é o sujeito (ins)consciente, mas a posição que pode ocupar ser ocupada sob certas condições, por indivíduos indiferentes. O terceiro elemento para Foucault (2008, p. 118), leva em consideração o fato de existir um domínio associado aos enunciados, uma vez que “um enunciado tem sempre margens povoadas de outros enunciados”. O campo associado “não é o elemento do contexto real da reformulação, a situação qual foi articulada, mas um domínio de coexistência para outros enunciados. Esse domínio é constituído:

pela série de outras formulações, no interior das quais o enunciado se inscreve e forma um elemento; [...] pelo conjunto das formulações a que o enunciado se refere (implicitamente ou não), seja para repeti-las, seja para modificá-las ou adaptá-las, seja para se opor a elas, seja para falar de cada uma delas, não há enunciado que, de uma forma ou de outra, não reutilize outros enunciados; [...] pelo conjunto das formulações cuja possibilidade ulterior é propiciada pelo enunciado e que podem vir depois dele como sua consequência natural, ou sua réplica e pelo conjunto de formulações cujo status é compartilhado pelo enunciado em questão, com as quais se apagará, ou com as quais, ao contrário, será valorizado, conservado, sacralizado e oferecido como objeto possível, a um discurso futuro. (FOUCAULT, 2008, p. 119-120).

Com efeito, qualquer enunciado está situado em um lugar específico. Não há enunciado livre, neutro e independente e estão “sempre fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando uma função no meio dos outros, apoiando-se ou se distinguindo deles”. (FOUCAULT, 2008, p. 120). O filósofo complementa que “não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências,



efeitos de série e de sucessão, uma distribuição de funções e de papéis”. (FOUCAULT, 2008, p.120).

O quarto elemento, a materialidade específica, é de analisar os enunciados no viés de que eles não são transparentes, evidentes, conservadores e com um único sentido. Em outras palavras, a materialidade não tem apenas um suporte de articulação, mas um “*status*, regras de transcrição, possibilidade de uso ou de reutilização”. (FOUCAULT, 2008, p. 133). Nesse raciocínio, o filósofo questiona:

Poderíamos falar de enunciado se uma voz não o tivesse enunciado, se uma superfície não registrasse seus signos, se ele não tivesse tomado corpo em um elemento sensível e se não tivesse deixado marca, apenas por alguns instantes – em uma memória ou em um espaço? (FOUCAULT, 2008, p.133).

O enunciado necessita dessa materialidade, pois ela é constitutiva do próprio enunciado que precisa ter uma substância, um suporte, um lugar e uma data. Dessa forma, o discurso pode ser entendido como uma ordem na qual se encontra um campo de experiência, ou seja, um referencial. O enunciado é a materialidade desse referencial, que possibilita a análise. Foucault afirma que cabe ao analista descrever e compreender a ligação entre os enunciados, seu conceito, papel histórico e as formações discursivas.

De modo específico, Foucault parte da análise das relações que se estabeleceram entre o enunciado (partícula mínima e simples) e as formações discursivas (mais amplo e complexo). Durante a análise, descrever um enunciado significa “definir as condições nas quais se realizou a função que deu a uma série de signos (não sendo esta forçosamente gramatical nem logicamente estruturada) uma existência, e uma existência específica. (FOUCAULT, 2008, p. 125). O caminhar foucaultiano passa por uma metodologia que busca em sua investigação uma ligação entre filosofia e história. É um método filosófico pautado na investigação histórica. Dessa forma, não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época, é preciso considerar as condições históricas para o aparecimento de um objeto discursivo. Tem-se, também, uma análise histórica que acompanha os métodos.

Tendo como base os princípios para uma análise foucaultiana, a pesquisa teve como foco o jogo discursivo e de verdades entre os sujeitos professores que atuam na rede, em diferentes posições sociais, de ensino da cidade de Imperatriz, Maranhão, acerca da implementação da BNCC no ensino fundamental I em território maranhense. A estratégia foucaultiana do método da genealogia está na relação dos saberes dos professores contra os efeitos centralizadores de poder, vinculados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico, ou seja, uma análise com um conjunto de “acoplamento dos conhecimentos

eruditos e das memórias locais, acoplamento que permite a construção de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber nas táticas eventuais.” (FOUCAULT, 2010, p. 13).

Essas duas estratégias contribuíram no sentido em que “a arqueologia é o método próprio à análise da discursividade local, a genealogia é a tática que, a partir da discursividade local assim descrita, ativa os saberes libertos da sujeição que emergem desta discursividade”. (FOUCAULT, 2008, p. 172). Na pesquisa a discursividade local será como uma forma de resistência e de luta contra os discursos legitimados em determinada sociedade, bem como uma forma de controle da verdade da governança que determina o que pode e como ser dito. Os registros, documentos, foram trabalhados dentro de uma perspectiva que concebe a história como uma coleção de fatos históricos para constituir um esboço na constituição da BNCC em território maranhense a partir das condições de possibilidades.

O campo de análise para as formações discursivas foi o da educação, que, para Foucault (1989), é um espaço que controla e altera os acessos e limites dos sujeitos aos discursos, aos saberes e aos poderes que a eles se associam. E assim temos uma análise do discurso em que não se desvenda a educação de um sentido, ela “mostra à luz do dia o jogo de rarefação imposta, com um poder fundamental de afirmação. Rarefação e afirmação, rarefação, enfim, da afirmação e não generosidade contínua do sentido, e não monarquia do significante. (FOUCAULT, 2008, p. 70). Esse jogo discursivo imposto pela educação será problematizado no próximo capítulo. As formas de controle impostas pelo currículo e de como o poder estrutura as práticas pedagógicas e padroniza os saberes educacionais de nível universal e regional.

Será abordada a concepção foucaultiana de que a educação é um instrumento sociopolítico das pessoas e que representa a manutenção de poderes disciplinares, implicando na formação de indivíduo coisificado, vindo a incidir na renúncia de seus valores, modos de vida e sua maneira de se relacionar com o mundo a partir de instrumentos de poder. Nesse entendimento, prossegue-se na discussão situando e descrevendo a condição de possibilidade, o percurso e as mudanças no campo educacional com a criação de uma base nacional voltada para o ensino fundamental anos iniciais. Apresenta-se, também, os caminhos para um currículo maranhense a partir da BNCC e de que modo o currículo pode ser um instrumento de poder.

## CAPÍTULO 3

### “EDUCAÇÃO É A BASE”: DA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC À ESTRUTURAÇÃO CURRICULAR EM TERRITÓRIO MARANHENSE

*O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem e percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a nossa identidade.*

*Tomaz Tadeu da Silva*

Com a promulgação da BNCC impactos são visíveis em todas as esferas da educação, como por exemplo, a reelaborações de currículos e repensar as práticas de ensino. Assim, o presente capítulo buscou compreender o currículo como instrumento de poder e caracterizar o percurso da implementação da BNCC, considerando os marcos históricos e as identificações das condições de possibilidades para a construção de uma base-curricular.

Problematizar o currículo como um campo de discurso e instrumento de poder nos remete a pensar em caminhos que ora são (pré)estabelecidos, que engessam as práticas pedagógicas, ora norteiam o sistema de ensino. O currículo, no campo da educação, é definido como a base dos conhecimentos ensinados nas instituições educativas. O presente capítulo dialoga com as questões que se imbricam na organização e a implantação de um currículo-base no ensino fundamental. Destaca-se, os princípios pedagógicos propostos pela BNCC, as etapas para sua implementação e suas implicações para a elaboração curricular dos estados, especificamente no estado do Maranhão nos anos iniciais do ensino fundamental I. Além de evidenciar as condições de possibilidades para a criação e estrutura do DCTMA que subsidiem o atual ensino fundamental do estado do Maranhão e a inserção da prática da maranhensidade que se tornou eixo do documento.

#### **3.1 Entendendo currículo como instrumento de poder**

Para a constituição de uma base-curricular ou políticas públicas, primeiramente é importante compreender as concepções de currículo que podem embasar um documento com diretrizes pedagógicas para posteriormente identificar o percurso de implementação e estruturação organizacional. Assim, falar em currículo é reconhecê-lo como instrumento de poder presente em instituições educativas. De modo amplo, “currículo não é um conceito, mas uma construção cultural”. (GRUNDY, 1987, p. 5). O conceito de currículo é complexo e composto por várias vertentes teóricas. Inicialmente, entende-se currículo, conforme Sacristán (2000, p. 14), como:

- Guia de experiência que o aluno obtém na escola;
- Conjuntos de responsabilidades a escola; definição de conteúdo da educação, como planos ou propostas, especificação de objetivos, reflexo ou herança cultural, como mudança de conduta ou toda experiência que a criança pode obter;
- Conjunto de conhecimento ou matérias a serem superados pelo aluno dentro de um ciclo;
- Programa de atividades planejadas, ordenadas metodologicamente;
- Resultados pretendidos da aprendizagem;
- Concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade;
- Tarefas e habilidade a serem dominadas.

Os conceitos elencados demonstram que o currículo pode ser visto como um modo de organizar uma série de práticas educativas e supõe a concretização dos fins sociais e culturais a que se atribui a educação escolarizada. Por outro lado, Lopes e Macedo (2011) alertam que para entender currículo é necessário compreender a ideia de conhecimento escolar como “um saber capaz de passar por testes de validação no contexto de uma disciplina acadêmica especializada”. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 71). O currículo, segundo as concepções pós-estruturais, pode ser entendido como “uma prática discursiva, uma prática de poder, e uma prática de significação, de atribuição de sentidos”. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 71).

Demo (2000, p. 58) corrobora com a ideia de que o conhecimento é um “projeto aberto aproximando o conhecimento da sabedoria à medida que se trata de tomar os limites como desafios e os desafios como horizontes limitados”. Nesse prisma, Goodson (1995, p. 21) define currículo como um “testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para legitimar a escolarização”. Tais entendimentos se aproximam com a base argumentativa de Foucault (2001; 2008; 2010) no que tange a relação entre currículo e conhecimento como práticas discursivas de poder. Para Foucault (2010), o conhecimento revela-se pelos enunciados e esse conjunto de enunciados envolve os objetos dos discursos que formam o conhecimento. O autor destaca, também, a questão do controle das instituições educativas sobre os corpos e as posturas comportamentais de alunos e professores nos espaços escolares.

O espaço escolar se torna um instrumento de controle e poder, sendo concretizado nos formadores dos discursos. Então, pensar o espaço escolar como uma prisão, com grades disciplinares, blocos de hierarquias. Foucault (2001) compara o espaço escolar com um manicômio que disciplina corpos e nomeia padrões de comportamentos como adequado ou inadequado. O corpo escolar é composto por inúmeros fios conectivos que fazem da escola, especialmente os professores, refém do sistema de ensino, visto que “o corpo está sujeito a poderes muito apertados, com limitações, proibições e obrigações”. (FOUCAULT, 2010, p. 45).

Um ponto a ser destacado na construção de um currículo é que a organização é influenciada pelos discursos dos segmentos da sociedade, que mantém o poder, em diferentes contextos históricos, classificando, inserindo ou excluindo conhecimentos. O currículo, conforme Foucault (2001, p. 69), torna-se “não só um conjunto de conhecimentos, mas de comportamentos posturais, quando alunos, professores e gestores os assumem como permitidos ou não permitidos no interior dos espaços das instituições educativas”. O autor complementa que o espaço escolar homogeneiza os indivíduos por meio da ordem e da disciplina escolar (FOUCAULT, 2001).

Nessa perspectiva, a estrutura dos currículos é composta por procedimentos e/ou propostas metodológicas, dentre outros aspectos, que devem ser adotadas nas escolas, além dos tipos de comportamentos disciplinares e perfil de aluno que devem ser construídos ao longo da escolarização de cada etapa. As escolhas linguísticas estão em torno de discurso científicos, com valor de verdade e de normas e teorias pedagógicas. Tem-se, uma relação estreita entre saber e poder na constituição de um currículo, pois os discursos sustentam diferentes sistemas, regulam o dito e não dito como práticas aceitáveis no ensino. Nessa relação, Foucault (2013, p. 14-15) menciona que

de um lado tem o que não está conforme a um conjunto de regras e de coações características, por exemplo, de tal tipo de discurso científico numa época dada, e se, de outro lado, não dotasse efeitos de coerção ou simplesmente de incitação próprios ao que é validado como científico ou simplesmente racional ou comumente admitido, etc. Inversamente, nada pode funcionar como mecanismo de poder se não se manifesta segundo procedimentos, instrumentos, meios, objetivos que possam ser validados em sistemas mais ou menos coerentes de saber.

O saber e o poder formam uma rede de estratégias de forças que forjam sujeitos e um conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas. Essa forma de controle, é elemento que estabelece “uma certa manipulação das relações de força, de uma intervenção racional e organizada nestas relações de força, seja para desenvolvê-las em determinada direção, seja para bloqueá-las, para estabilizá-las, utilizá-las etc”. (FOUCAULT, 2013, p. 244).

Arroyo (2007) reforça que o currículo é um instrumento de poder, um campo de disputa de saberes e, também, um espaço para o diálogo pedagógico entre o que se deve aprender e ensinar, sempre considerando a socialização e a formação de pessoas heterogêneas. O autor acrescenta que existem relações e forças sociais e discursivas que estão circunscritas nos documentos oficiais e alerta que alunos e professores podem ser tratados

como mercadorias, porém não se pode deixar transformar em meros reféns do sistema (ARROYO, 2007).

Assim, currículo é “um artefato político e teórico, é um território intenso e pulsante no qual jogamos parte significativa de nossas vidas. Um espaço que corporifica relações sociais, formas de conhecimento, imagens de pensamento, políticas de saber, relações de poder”. (SILVA, 2006, p. 10). Esse instrumento de poder impõe limites, norteia, seleciona, organiza os saberes, determina o modo de ser, de estar e de se portar em sociedade, além de determinar padrões de sujeitos escolares. Um currículo não deveria ser apenas determinação de saberes nas aulas, um saber que constitui os limites do que pode ser visto e do que pode ser dito em cada momento histórico, mas também como um instrumento de socialização. (FOUCAULT, 2005; APPLE, 1982). Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 259) esclarecem que ao tratar de estrutura curricular e objetivos educacionais, é oportuno considerar que

as finalidades da educação escolar, bem como da organização curricular e pedagógica, devem ser objeto permanente de reflexão das escolas e dos professores, e não somente dos órgãos do sistema de ensino como o MEC, as Secretarias de Educação, o Conselho Nacional e os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação. O currículo oficial ou escrito materializa-se por meio da prática dos professores; por essa razão, eles devem ser envolvidos permanentemente em sua formulação e em suas estratégias de execução, em benefício do conjunto dos alunos, sobretudo dos que mais necessitam da escola.

Os autores refletem que, embora o currículo engesse as práticas docentes, devemos ter uma atuação engajada nos processos de escolhas e tomadas de decisões escolares, pois, criaremos estratégias de adequação curricular para atender a demanda local. Todo esse desfecho tem uma configuração de dominância e governança com marcas sociais e históricas.

O próximo tópico descreve e fornece reflexões das condições de possibilidades para a constituição de uma base-curricular, visto que os documentos legais definem um valor de verdade e pelos marcos históricos que se “tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações”. (FOUCAULT, 2008, p. 7).

### 3.2 Percurso de uma base-curricular

A constituição de uma base-curricular e os caminhos que são percorridos para a consolidação de um documento e nomeado como uma política educacional, nos leva a pensar em primeiro plano a noção do que é uma política educacional. De acordo com Azevedo (2004, p. 8) política educacional é como “*policy* – programa de ação – um fenômeno que se produz no contexto das relações de poder expressas na *politics* – política no sentido de dominação – e, portanto, no contexto das relações sociais que plasmam as assimetrias, a exclusão e as desigualdades”.

Por esse ângulo, pode-se classificar a BNCC como uma ação de política curricular brasileira, sendo resultado de um processo histórico e de (re)formulações, e como um documento norteador do atual cenário que se configura a educação básica brasileira. A BNCC apesar de ter sido divulgada e homologada em 2018, sua construção se iniciou desde a Constituição Federal de 1988 (CF/88) e das Leis Diretrizes e Base (LDB) de 61, 71 e 96.

Dessa forma, a CF/88 se torna um marco legal da necessidade da criação de uma base com a justificativa de “promover equidade nos sistemas de ensino, isto é, de promover o direito de aprendizagem da totalidade dos estudantes”. (BRASIL, 2017, p.1). As orientações, conforme o artigo nº. 210, estão em torno de uma “fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. (BRASIL, 1988, p. 71).

A CF/88 assinala, ainda em seu artigo nº. 205, que “a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988, p. 23). Nessa perspectiva, o documento assegurou diversas garantias constitucionais, com a finalidade de fornecer a ampliação e a efetividade aos direitos fundamentais, como por exemplo, o direito a uma educação obrigatória e gratuita desde a educação infantil.

Tendo uma visão panorâmica do Brasil antes da promulgação da CF/88, aponta-se que entre os anos de 30 a 60, o país foi marcado pelo regime ditatorial e militar e nesse período a educação não era gratuita, atendia apenas um público da classe burguesa com critérios de inclusão e exclusão de estudantes nas redes de ensino (SAVIANI, 2008). Já a década de 1980 foi marcada pelas transformações e criações de leis, projetos e programas.

Nesse prisma, Saviani (2008, p. 407) afirma que esse cenário de (re)elaborações teve dois lados: (i) resultados positivos em que ajudavam “os educadores a encaminhar formas de

política educacional superadoras das desigualdades” e (ii) resultados negativos que “acautela quanto às estratégias e táticas que devem ser acionadas para superar os obstáculos aos avanços preconizados”.

Neves (1999, p. 99) corrobora com a concepção de que a CF/88 “tentou dar conta das profundas mudanças ocorridas em nosso país na economia, nas relações de poder e nas relações sociais globais, nos últimos 20 anos”. Uma das finalidades da época era redefinir “papéis, incorporando às instituições sociais segmentos historicamente marginalizados, sem, no entanto, alterar substantivamente as relações sociais vigentes”. (NEVES, 1999, p. 99).

Com efeito, Foucault (1996) alerta que essa mudança na constituição não nos conduz apenas para uma sanção positiva, de avanços, conquistas de direitos e acesso à educação universal, tem-se, por outro lado, uma forma de regulamentação de verdades e constituição de sujeitos. A partir desse entendimento, Veiga-Neto (2008, p.142) menciona que ao longo da modernidade a escola se constituiu como uma grande maquinaria social e cultural, ou seja, “como um grande conjunto de ‘máquinas’ que, operando articuladamente entre si, desempenharam um papel crucial para a formação política, cultural e econômica da sociedade ocidental”.

Para Foucault (2001), a escola é um espaço de controle e constituição de sujeitos, uma forma de recrutamento dentro de um campo doutrinário. Então, não se trata de uma questão de inclusão ou exclusão de direitos, o poder, na representação de leis e estados, investe no controle das relações da sociedade, visto que,

o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. (FOUCAULT, 2008, p. 30).

O autor traz a ideia que o poder produz saber e que a escola foi institucionalizada, priorizando saberes em detrimento a outros. Assim, o saber de “educar, ensinar, vigiar e regular foi uma medida para a estruturação humana, material e discursivamente do espaço escolar, tornando-se um lugar ímpar na Modernidade”. (VEIGA-NETO, 2008, p. 142). A relação entre o poder e o saber aponta outra mudança sancionada pela CF/88: a organização e divisão dos poderes, com o regime de colaboração entre os entes federativos.

O papel do Estado passou a ter responsabilidade de manter o compromisso em oferecer a vaga para a educação obrigatória e a escola passou a ter mais responsabilidade pela garantia do aprendizado da educação infantil ao ensino médio, embora a ideia de educação básica fosse consolidada posteriormente pela LDB. Surge, então, políticas públicas, de



diferentes graus de adesão pela União, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e a BNCC. Tais políticas são entendidas como “a totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público”. (CALDAS, 2008, p. 05).

Em consonância com a CF/88 e a ampliação da estruturação da educação, tem-se a LDB/1996 como um documento legítimo da educação brasileira que, no inciso IV de seu Artigo 9º, determina que é dever da União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996). De acordo com a LDB a educação básica “é o primeiro nível do ensino escolar no Brasil. Compreende três etapas: a educação infantil (para crianças com até cinco anos), o ensino fundamental (para alunos de seis a 14 anos) e o ensino médio (para alunos de 15 a 17 anos)”. (BRASIL, 1996, p. 15).

No Art. 26 da LDB/96, percebe-se marcas discursivas da sinalização da importância e criação de um currículo a ser contemplado em uma base nacional comum, respeitando cada sistema de ensino os aspectos culturais, econômicos e regionais de cada local (BRASIL, 1996). Outro indício é no § 1º do Artigo que menciona a definição de conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Nota-se, desse modo, que tanto a LDB quanto a CF/88 reforçam um ensino com um conjunto de habilidades e competências a serem desenvolvidos entre as etapas de ensino, mas valorizando os aspectos regionais e as práticas sociais dos educandos a partir de uma base curricular.

Outro documento que subsidiou a criação de uma base comum foi o PNE, por meio do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), nº 7/20109, no ano de 2014, Lei nº 13.005/201410. Este documento legal foi marcado

pela construção coletiva dos brasileiros ligados à educação, que afirma a importância de estabelecer e implantar, mediante pacto interfederativo, entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios e pelas 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. 54).

Com a criação do PNE são estabelecidas metas e compromissos a serem cumpridas em um espaço de 10 anos: 2014-2024. De acordo com o documento, "elaborar um plano de educação no Brasil, hoje, implica assumir compromissos com o esforço contínuo de eliminação de desigualdades que são históricas no País". (BRASIL, 2014, p. 9). As metas

são orientadas para “enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania”. (BRASIL, 2014, p. 9).

Há metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais. Outras voltadas especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O quadro 3 aponta as 11 metas estabelecidas pelo documento.

**Quadro 3: Metas do PNE**

<b>1</b>	<b>Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creche.</b>
<b>2</b>	Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos; Garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.
<b>3</b>	Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos; Elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).
<b>4</b>	Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados;
<b>5</b>	Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental;
<b>6</b>	Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica;
<b>7</b>	Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem.
<b>8</b>	Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.
<b>9</b>	Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.
<b>10</b>	Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.
<b>11</b>	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

**Fonte:** BRASIL, 2014, p. 9.

De modo amplo, nota-se que as metas enfatizam uma ampliação da oferta no ensino, bem como tentativas de melhorias nos índices de alfabetização. São estabelecidas metas em torno da redução da desigualdade escolar e do acesso à formação geral básica comum. As metas 1, 2, 3 e 7 serviram de subsídios para a elaboração da justificativa da criação de uma base-curricular. Assim, as políticas públicas voltadas para a educação básica estão intrinsecamente interligadas na construção das diretrizes e elaboração dos documentos normalizadores para os segmentos de ensino, embora tenham condições de produções diferentes e atendam interesses específicos de cada época.

Marsiglia et. al. (2017) sinalizam que a elaboração da BNCC não foi só uma exigência da CF/88, da LDB /96 e das quatro das metas do PNE 2014-2024, mas, também, dos organismos internacionais. Os autores explicam que o processo de produção e organização, reuniu membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de Universidades Públicas, do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), da Organização Não Governamental (ONG) e do Movimento pela BNCC (MARSIGLIA et. al., 2017).

Toda essa configuração para a constituição de uma base apresenta “novas vozes e interesses e são representados no processo político”, como sustenta Ball (2006, p. 177). O autor nos situa, também, sobre o ciclo<sup>10</sup> e contextos de políticas educacionais, são eles: o contexto de influência, o contexto da produção do texto, o contexto da prática, o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política (BALL, 2006). De modo particular, a consolidação de uma base comum é como uma fábrica com várias etapas e diferentes profissionais e funções, assim, sua finalização foi um fruto de acordos e de disputas hierarquizadas. Dentre esses contextos, identifica-se os contextos de influência e de produção de texto em torno da criação da BNCC.

Tal posicionamento nos leva a pensar que a criação de políticas públicas, uma base nacional é um “constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de investigação, de adoção de tendências e modas”, podendo não funcionar. (BALL, 2006, p.38). Identifica-se, nesse processo, uma supervalorização de contextos e modelos exteriores a do país, sobrepondo à realidade local e se distanciando da efetivação, visto que uma oferta e uma criação não são sinônimo de êxito e qualidade de ensino.

---

<sup>10</sup> É um método para a pesquisa de políticas educacionais proposto por Stephen J. Ball e Richard Bowie (1992).

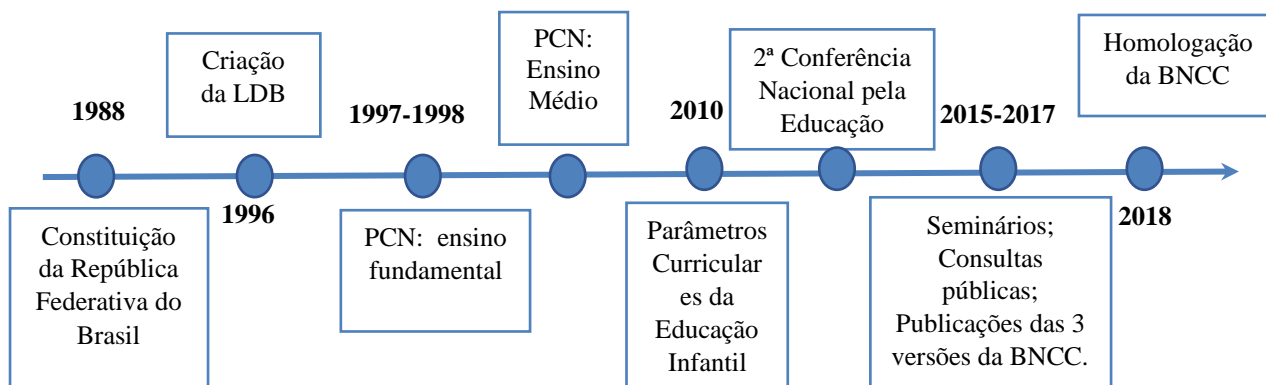
Avançando no percurso, em 2015, foi realizado o I seminário interinstitucional para a elaboração da base reunindo diversos gestores educacionais e especialistas em educação convocados pelo MEC. O ministro da educação Renato Janine Ribeiro, pela portaria nº 59264, institui uma comissão de especialistas,

a qual deveria ser formada por 116 membros, indicados entre professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação. (BRASIL, 2015, p. 16).

A escolha de quem seriam estes especialistas ficaria, segundo a portaria, a cargo da SEB, juntamente como o CONSED e a UNDIME, Universidades Federais e Estaduais, além de grupos da sociedade civil. Como forma de democratização do processo, o governo federal lança uma plataforma eletrônica, intitulada de *Portal da Base*, como ferramenta de consulta social, característica fundamental, segundo os documentos legais que antecedem a construção da base. Através deste portal, pessoas e instituições, ligadas ou não a área da educação, poderiam participar da construção da BNCC, através do envio de críticas e contribuições para as possíveis alterações do documento preliminar.

A primeira versão da BNCC foi finalizada em março de 2016, entretanto, as discussões objetivando a elaboração da mesma não cessaram e seminários com professores, gestores e especialistas, abertos à participação pública, foram realizados por todo o Brasil. O resultado incidiu na elaboração de uma segunda versão, publicada em 2016. Após discussões, o processo resultou na formulação de uma terceira e última versão do documento (BRASIL, 2017). Na terceira versão, a BNCC traz um esclarecimento de que a base não é um currículo, mas sim “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares”. (BRASIL, 2017, p.8).

A versão final da BNCC foi entregue em meados de 2017 e aprovada pelo CNE em dezembro do mesmo ano, ficando pendente apenas a parte referente à etapa do ensino médio, publicada no primeiro semestre de 2018. A fim de uma melhor visualização, o esquema abaixo resume os marcos históricos de uma base-curricular.

**Fluxograma 3:** Linha da evolução histórica da criação de uma base-curricular

Fonte: Adaptação MEC,2017

Com base no fluxograma 3, reafirma-se que a construção da base teve influência e sinalizações desde 1988, além de embasamentos da LDB e o PCN. Nos anos entre 2015 e 2017, observa-se a publicação de três versões para finalmente ter a homologação em 2018. As versões foram sendo (re) elaboradas a partir de consultas públicas (on-line) e marcados por seminários. Tal contexto provocou mobilizações e tensões de diversas ordens de saberes e poderes, visto que a implantação de uma nova política além de trazer impactos, modifica o sistema de ensino, não apenas o currículo.

Entre uma consulta e revisão das versões o tempo-espaço foi considerado curto, com acessos restritos. As chamadas eram via editais, informes ou carta de mobilização, no entanto a divulgação foi interna no site do MEC<sup>11</sup>, sem uma ampla divulgação em redes ou mídias como forma de uma maior acessibilidade à informação. A maior mobilização foi em torno do dia chamado D, debate geral, transmitido online pela rede social do *facebook* do MEC. Cada estado e município podia fazer seu dia D e organizar suas contribuições a partir da participação de profissionais da educação de diferentes níveis e esfera de ensino. O resultado era encaminhado na forma de relatório para os dirigentes estaduais e federais.

Segundo relatório organizado pelo CONSED e pela UNDIME, houve a participação de aproximadamente nove mil pessoas durante os 27 seminários<sup>12</sup> 73 estaduais ocorridos

<sup>11</sup> Disponível em [basenacionalcomum.mec.gov.br](http://basenacionalcomum.mec.gov.br).

<sup>12</sup> A lista dos coordenadores, sugestão de palestrantes e lista dos Estados, data, local, lista de selecionados e programação está disponível em <http://seminarios.bncc.undime.org.br>.

entre os dias 23 de junho (iniciando no Rio Grande do Sul) e 10 de agosto de 2016 (com término no Tocantins). As contribuições advindas dos seminários foram sistematizadas em quatro categorias, sendo elas: concepção; recomendações para as etapas; recomendações para os objetivos de aprendizagem e processo de implementação. De acordo com a UNDIME, os debates e esclarecimentos da primeira versão estiveram em torno da concepção de currículo e que o currículo pressupõe a base. A base não é um currículo, mas sim um caminho para a construção curricular. No entanto,

há um equívoco, pois a BNCC não dá autonomia à escola na elaboração do currículo com forma de controle. A BNCC já apresenta as Diretrizes Nacionais. Portanto, não está clara e deixa transparecer que há diferenças que na verdade não existem. A todo momento as pessoas falam ‘Base não é Currículo’, mas ao mesmo tempo se confundem nesse processo dialógico dos educadores (CONSED; UNDIME, 2016, p. 8).

As temáticas mais abordadas nos seminários foram ao encontro das alterações da 2ª para a 3ª versão do documento. As contribuições textuais perpassam assuntos como estrutura e os princípios gerais da base. Houve a presença de uma multiplicidade de posicionamentos que puderam argumentar, a favor ou contra, sobre a estruturação e os princípios propostos pela BNCC. Todo esse desfecho foi fruto de práticas discursivas de diferentes relações de saberes e poderes, tornando o documento oficial e jurídico, o norteador, disciplinador e normalizador do atual ensino brasileiro.

Após esse movimento, cria-se a versão final e ao ser homologada “o Brasil inicia uma nova era na educação brasileira e se alinha aos melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo”. (BRASIL, 2018, p. 5). A BNCC se torna um documento de “caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas na Educação Básica”. (BRASIL, 2018, p.7). Além de ser uma referência nacional para

a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2018, p.8).

Não é possível refletir sobre a implantação da BNCC sem considerar que seu conteúdo, expresso sobre texto de lei, exerce um poder normatizador sobre os processos de construção de conhecimentos realizados pelos estudantes em todo o território nacional. Essas relações de poder, como forma de normatização, são amparadas por práticas discursivas

construídas historicamente, visto que em uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, “existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que essas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar, sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso”. (FOUCAULT, 2008, p. 279).

Nessa perspectiva, Foucault (2010, p. 282) reforça a ideia de que “o sistema do direito e o campo jurídico são canais permanentes de relações e de dominação e técnicas de sujeição são polimorfos”. Em outras palavras, a BNCC se tornou uma lei para o sistema educacional, por pertencer ao sistema jurídico brasileiro, e um canal de dominação e relações de poder com várias técnicas de sujeição que atuam sobre os sujeitos.

Por outro lado, a ideia de uma construção coletiva, segundo Arroyo (2007), é um caminho para repensar e reorientar o currículo e uma forma de sensibilizar os profissionais da educação, desenvolvendo ou adotando uma nova postura e consciência profissional, uma vez que “o currículo tem como objetivo promover a integração social e um meio de desenvolver a consciência do grupo e o compromisso dos mesmos com os valores e padrões de comportamento existentes”. (APPLE, 1982, p. 106).

Arroyo (2007, p. 19) reforça que ao indagar “sobre o currículo vindas da nova consciência e identidade profissional nos levam a repensar as lógicas e valores que estruturam a organização curricular e superar lógicas estruturantes dos currículos que afetam a estrutura de trabalho, de tempos e até as hierarquias profissionais”. A tentativa de uma construção coletiva é uma maneira “de trazer o currículo para o cotidiano profissional vem da prática do trabalho coletivo entre educadores e administradores escolares. Juntamente com o coordenador pedagógico, podem planejar, organizar, reorganizar e escolher prioridades e atividades”. (ARROYO, 2007, p. 134). A fim de entender esse movimento, Apple (2006, p. 7) nos levar a refletir que

[...] pelo fato de a educação ser, em geral, parte da esfera pública é regulada pelo Estado, é também um ponto de conflito, já que em muitos países se questiona seriamente o quanto o Estado está ou não organizado o suficiente para trazer benefícios à maioria de seus cidadãos. Os atuais e aparentemente incessantes ataques realizados pelas forças conservadoras sobre qualquer coisa que seja “pública” em nossa sociedade documentam o quanto o processo se tornou politizado.

Logo, currículo é um campo discursivo e de disputas e a BNCC um instrumento de forças que promove a “democratização do conhecimento, ou, ao contrário, um engessamento, com propostas vinculadas ao mercado, dependendo dos sujeitos e das correlações de forças envolvidos no processo”. (PERONI; CAETANO, 2015, p. 341).

Rocha e Pereira (2016) descrevem a BNCC como: práticas de controle e tentativa de homogeneidade, consoante as políticas neoliberais, vinculadas às políticas de avaliação e como instrumento de regulação, reprodução da experiência internacional e que grande parte dos educadores se posicionaram contra sua organização, princípios, elaboração e implantação. A base, nesse caminhar, nos conduz a olhar que de um lado ela foi constituída de “perspectiva emancipatória e formadora de sujeitos críticos” e por outro lado, uma base como “um mero instrumento de homogeneização curricular, padronizando a ação educativa dos professores em vista da preparação para o mercado de trabalho”. (ALFERES; MAINARDES, 2014, p. 89).

Freire (2001) nos lembra que a educação não é um processo neutro, sendo assim, não pode ser desligada do processo político. Dessa forma, abordar políticas públicas educacionais é evidenciar um processo com uma trajetória de construção coletiva que envolve o campo curricular permeado pela condição de relações de poder (FOUCAULT, 2010). Lopes e Macedo (2011, p. 19) destacam que o que há de comum em tudo aquilo que vem sendo chamado de currículo é “a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo”. Nesse movimento, a base estabelece orientações e conhecimentos em cada etapa escolar tanto para a forma de ensinar como para aprender. Avança-se na discussão problematizando como a BNCC se estruturou e organizou seus princípios pedagógicos. Uma configuração que norteia as atuais práticas do ensino da educação básica.

### 3.2.1 Organização, princípios e proposta pedagógica da BNCC

A consolidação de um currículo-base foi marcada por mobilizações históricas, políticas e sociais para o alinhamento pedagógico. Ao longo do percurso são notáveis concepções e sinalizações cruciais para a organização pedagógica da BNCC, especialmente a CF/88 e a LDB/96. A CF/88 estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. A LDB/96 enfatiza que “os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências e orienta para a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a serem ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC”. (BRASIL, 2017 p. 9).



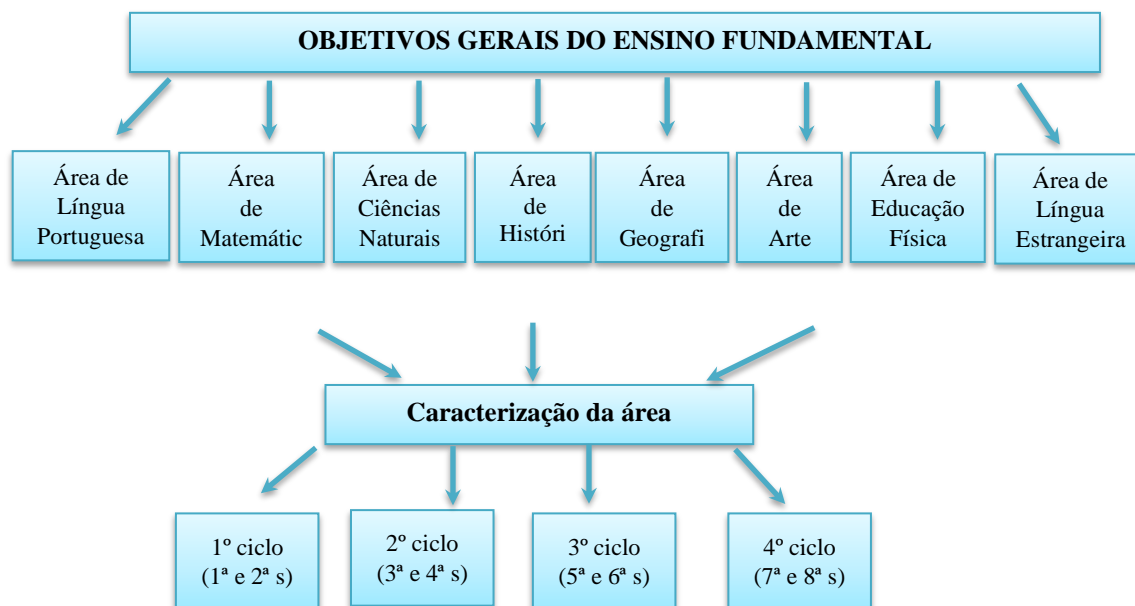
Dessa forma, o currículo pode ser considerado como um espaço em que “a escola se torna um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino”. (FOUCAULT, 2013, p. 162 -163). Com o advento da BNCC é potencializada a ideia de normatizar e/ou regular o que ensinar e estabelecido princípios, objetivos de aprendizagens, competências, habilidades, unidades temáticas e campos de experiências como eixo central de uma estruturação curricular. Traçando uma visão panorâmica das três versões publicadas, pontua-se que no primeiro plano a BNCC se preocupou em organizar e definir os componentes curriculares básicos, para todas as áreas, a partir da ideia dos direitos de aprendizagem, permanecendo a configuração das etapas de educação infantil, ensino fundamental, anos iniciais e finais e ensino médio. Estruturou e traçou concepções fundamentais para sua consolidação final.

A segunda versão problematizou a inserção de temáticas como o étnico-racial, da educação inclusiva, da questão de gênero e ainda da inserção das culturas africanas e indígenas, visto que na primeira versão se tinha apenas uma menção reducionista e como tema integrador. Um dos pontos mais debatidos foi a antecipação da alfabetização para o 2º ano. Avança-se na construção textual com a inserção significativas e princípios pedagógicos mais abrangentes a diversidade do país, especialmente por retomar e incluir as quatro políticas que decorrem da BNCC: Política Nacional de Formação de Professores, Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais, Política Nacional de Avaliação da Educação Básica e Política Nacional de Infraestrutura Escolar (BRASIL, 2017).

Na terceira versão se encontra toda a fundamentação das chamadas competências globais/gerais e específicas, com base nas habilidades, conhecimentos e atitudes, que caracterizam uma competência. Teve a presença de temas integradores, propostos de maneira semelhante aos já existentes dos temas transversais dos PCN, com temáticas modificadas.

Com a elaboração das três versões, cria-se a versão final orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) que visam a formação integral do ser humano. A BNCC soma-se aos propósitos que direcionam “a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. (BRASIL, 2017, p.1). Com efeito, tem-se o atual documento que estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. A figura 3 ilustra como o ensino era organizado, proposto pelos PCN, e a figura 4 a atual configuração, proposta pela BNCC.

**Figura 3:** Estrutura dos PCN para o Ensino Fundamental.

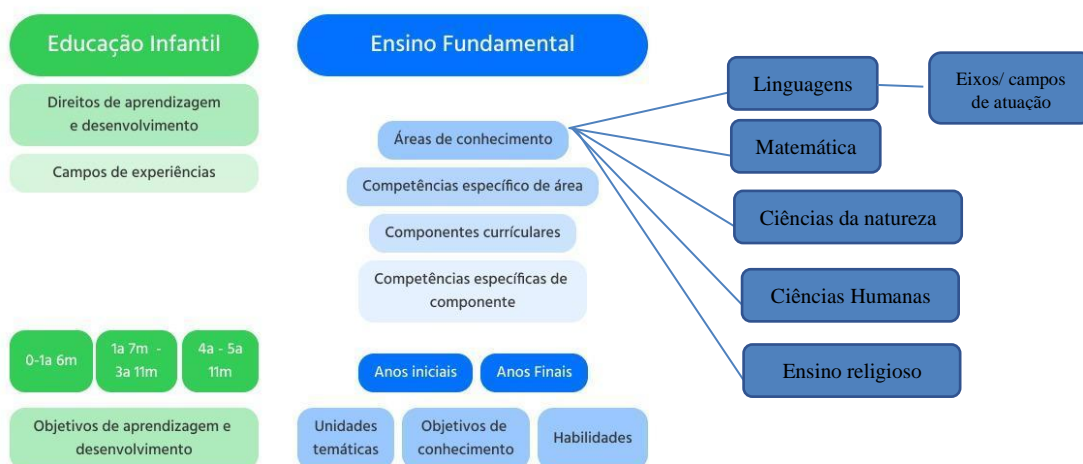


**Temas transversais:**

Ética – Saúde – Meio Ambiente – Orientação Sexual – Pluralidade Cultural

Fonte: BRASIL, 1998, p. 2.

**Figura 4:** Estrutura do ensino infantil e fundamental alinhada a BNCC



**Temas contemporâneos transversais:**

saúde, ética, trabalho e consumo, meio ambiente, diversidade sexual e pluralidade cultural.

Fonte: BNCC, 2017

A organização pedagógica da BNCC tem como fio condutor a proposta curricular em torno dos princípios éticos, políticos e estéticos e traz os direitos de aprendizagem e

diferentes áreas de conhecimento da educação básica, bem como conhecimentos, competências e habilidades que se espera desenvolver ao longo da escolarização, sendo de modo específico para cada etapa de ensino. Se diferenciando dos PNC. Outra diferenciação, é que os PCN têm uma estrutura disciplinar e a BNCC traz uma tentativa de integração de saberes por meio das áreas de conhecimento.

Posto esses dois modelos estruturantes, nota-se uma reforma na educação básica, especialmente pela presença da educação infantil e suas especificidades. Outro ponto de mudança é no aspecto das delimitações de um conjunto de habilidades destinada a cada etapa de ensino e competências por componente curricular, visto que, nos PCN as recomendações eram destinadas, de modo amplo, para todo ensino fundamental e não específico como a BNCC.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, na BNCC teve sua organização em torno seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) e de cinco campos e experiências (o eu, o outro e nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; oralidade e escrita; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações). Além de seguir as práticas que almejam a significação dos textos que se manifestam em qualquer forma de expressão, pode-se falar de formas de linguagem: verbal (fala e escrita), não verbal (visual, gestual, corporal, musical) e multimodal (integração de formas verbais e não verbais) através do uso de sinais e signos (BRASIL, 2017).

Esta etapa é composta por um conjunto de habilidade, atitude e conhecimento, valores e decisões para agir de forma pertinente em uma determinada situação que são divididos por faixa etária: até 1 ano e 6 meses; de 1 ano e 7 meses a 3 anos; e 11 meses e de 4 anos a 5 anos e 11 meses. Tal organização “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural”. (BRASIL, 2017, p. 38).

A educação infantil se torna uma etapa da educação escolar com especificações de grupos de crianças e uma estrutura que busca contemplar o espaço infantil, tempo de aprender, saberes e avaliação, de modo flexível, e tem como finalidade “possibilitar a formação do sujeito frente à multiplicidade das linguagens (oralidade, música, dança, artes visuais, linguagem corporal, audiovisual, digital, cartográfica, entre outras)”. (BRASIL, 2017, p. 40).

A BNCC direciona uma proposta curricular para crianças de 0 a 5 anos de idade, com o objetivo de assegurar direitos expressos na CF/88 e na LDB. No entanto, transfere a

responsabilidade e as especificidades da educação infantil para cada município quanto às concepções de criança e infância, por exemplo. Essa etapa representa a transição entre a educação infantil e o ensino fundamental e requer avaliações das aprendizagens e diversas estratégias que possam assegurar os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da alfabetização (BRASIL, 2017).

A visão da educação infantil como etapa preparatória, continuidade de aprendizagem e elo entre as etapas é vista como uma dicotomia de interesses, pois de um lado, um movimento que valoriza o ato de alfabetizar, aquisição da escrita e da leitura de modo sistematizado, e de outro, a exclusão de possibilidades de uma aprendizagem significativa que valoriza a infância e o ato de brincar.

De acordo com o documento, a língua escrita e a língua portuguesa fazem com que o homem se desenvolva socialmente por meio do ato comunicativo. Se a linguagem é comunicação, pressupõe “interação entre as pessoas que participam do ato comunicativo com e pela linguagem. Cada ato de linguagem não é uma criação em si, mas está inscrito em um sistema semiótico de sentidos múltiplos e, ao mesmo tempo, em um processo discursivo”. (BRASIL, 2017, p. 59).

A alfabetização ganhou amplo destaque após BNCC e pauta de discussões na elaboração das versões do documento. Soares (2017), em seu parecer da terceira versão, alerta sobre uma organização conteudista, com valorização aos métodos tradicionais da alfabetização (sintéticos) e com exercícios de prontidão. Outra crítica foi em torno da exigência de uma alfabetização pautada nos princípios de letramento, mas não se traz uma clareza conceitual dos termos e silencia a literatura infantil. A falta do posicionamento do documento abre um leque de possibilidades para as facetas de alfabetização e mais uma vez transfere a responsabilidade para as escolas, sendo que pode ser algo positivo no aspecto de autonomia docente e negativo no sentido de equívocos da aplicabilidade dos princípios de letramento.

O texto na versão final da BNCC não contemplou as sugestões de Soares (2017) em sua totalidade. O que se nota é uma pseudo reorganização tendo como base as sugestões dos especialistas da área. Como, por exemplo, o uso da literatura infantil aparece nas habilidades, não em concepções e princípios. Já os métodos de alfabetização, o documento avança quando recomenda o uso social da escrita e da diversidade de gêneros textuais, porém não deixa claro a concepção de alfabetização e letramento.

Tal situação, nos leva a refletir sobre o que vem a ser alfabetização e letramento, pois não se pode falar em qualidade da educação, sem pensar em qualidade no processo de

alfabetização e letramento. Segundo Gaffney e Anderson (2000, p. 57), a questão conceitual nas últimas três décadas

assistiram a mudanças de paradigmas teóricos no campo da alfabetização que podem ser assim resumidas: um paradigma behaviorista, dominante nos anos de 1960 e 1970, é substituído, nos anos de 1980, por um paradigma cognitivista, que avança, nos anos de 1990, para um paradigma sociocultural.

Nota-se que ao longo da história a ideia de alfabetização foi marcada por paradigmas e abordagens distintas que perpassam até hoje as práticas educativas. Soares (1998) esclarece que quando nos referimos à alfabetização estamos indicando a aprendizagem e o domínio do código alfabético, o ato de codificar e decodificar. O letramento é quando designamos a capacidade e competência de o sujeito fazer inferências, relacionamentos com a sua realidade, através da leitura e escrita, ou seja, usar a língua de modo funcional e social.

Emília Ferreiro (1991) acrescenta que, tradicionalmente, a ideia de alfabetização inicial é considerada uma função da relação entre o método utilizado e o estado de “maturidade” ou de “prontidão” da criança, uma associação ao código linguístico. Já o letramento é a compreensão de mundo e o uso social da escrita em diferentes contextos, além de ser um desenvolvimento da aplicabilidade da língua. Assim, o processo de aquisição de leitura e escrita, deve levar em consideração a compreensão de mundo trazida pelo aluno (FREIRE, 2004). Os processos de alfabetização e letramento são conceitos

freqüentemente confundidos ou sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo que é importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por um lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e configura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele. (SOARES, 2015, p. 90).

Apesar de distintos, Soares (2015) e Ferreiro (2001) concordam que o ideal seria alfabetizar letrando, direcionar um processo de ensino conciliando as duas práticas, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto social da leitura e da escrita. As concepções do processo de alfabetização e letramento caminham também para o ensino fundamental anos iniciais, em especial nos dois primeiros anos. A BNCC direciona que a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização com a justificativa de “garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos”. (BRASIL, 2018, p. 40).

Em consonância, o parecer CNE/CEB, nº 11/201029 recomenda que “os conteúdos dos diversos componentes curriculares do ensino fundamental vem levar as crianças ao conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo”. (BRASIL, 2010, p. 20). No que tange ao ensino fundamental a configuração curricular é diferente da educação infantil. A divisão gira em torno de áreas do conhecimento, unidades temáticas e objetivos de conhecimento, sendo a linguagem diferente dos demais. As habilidades e competências são abordadas com mais ênfase, de modo contínuo e progressivo. De acordo com a BNCC o ensino fundamental anos iniciais deve valorizar as situações lúdicas de aprendizagem e apontar para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na educação infantil, pois

tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. (BRASIL, 2018, p. 5).

Ao longo desta etapa, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem. É abordado por dois ciclos: 1) aquisição do código alfabético, alfabetização inicial; e 2) fluência do código alfabético, concretização da alfabetização. O ciclo 1 é voltado para os dois primeiros anos (1º e 2º ano) e o ciclo 2 para os 3 anos finais (3º ao 5º ano) do ensino fundamental I (BRASIL, 2018).

A elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas devem ainda ser consideradas medidas para “assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens entre as duas fases do Ensino Fundamental, de modo a promover uma maior integração entre elas. Afinal, essa transição se caracteriza por mudanças pedagógicas na estrutura educacional, decorrentes principalmente da diferenciação dos componentes curriculares”. (BRASIL, 2018, p. 61). O documento defende um “ensino baseado no desenvolvimento de competências e habilidades”. (BRASIL, 2018, p. 15). Logo, os fundamentos pedagógicos devem estar a serviço do desenvolvimento de competências estabelecidas no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). A figura 5 demonstra as 10 competências gerais recomendadas para todo ensino fundamental.

**Figura 5:** As 10 competências gerais da BNCC

Fonte: INEP<sup>13</sup>, 2018.

Para a BNCC, ser competente, atingir uma competência, significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído em situações operacionais. O documento define competência como um “conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação”. (BRASIL, 2017, p. 15). O fundamento pedagógico é justificado pela presença de “tendência de elaboração de currículos referenciados em competências em grande parte das reformas curriculares que vêm ocorrendo em diferentes países desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI”. (BRASIL, 2017, p. 16).

As competências foram definidas com o intuito de mobilizar conceitos, procedimentos, habilidades práticas cognitivas e socioemocionais, assim como “atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (BRASIL, 2017, p. 9). O documento justifica, também, a importância de mobilizar recursos, conhecimentos ou vivências para resolver questões da vida real, como pensamento crítico e empatia. Esse conjunto de competências, apesar de

<sup>13</sup> Acessar em : <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/futuro/novas-competencias-da-base-nacional-comum-curricular-bncc/79>

mobilizar conhecimentos prévios dos estudantes, estar os preparando para as questões mercadológicas e tecnicistas.

Dentro dessas áreas de conhecimento estão as chamadas competências específicas de área “cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos. Essas competências explicitam como as dez competências gerais se expressam nessas áreas.” (BRASIL, 2018, p. 26). As competências específicas possibilitam a articulação entre os anos iniciais do ensino fundamental e os anos finais, passando por todos os componentes curriculares. Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão “relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas”. (BRASIL, 2017, p. 26).

Conforme Neira (2018, p. 1), o documento desconsidera a pluralidade de ideias pedagógicas garantida pela LDB e “a teorização curricular hoje disponível a BNCC apresenta dez competências gerais, 29 competências específicas por área, 55 competências por componente e 1.303 habilidades para serem desenvolvidas durante o ensino fundamental”. De modo particular, as habilidades representam o que os alunos podem aprender a fazer. As habilidades recomendadas pela base são agregadas de conhecimentos conceituais e procedimentais e divididos em: práticas, cognitivas, sociais e emocionais.

As habilidades práticas são referentes a aplicação do conhecimento de modo reflexivo e crítico, a resolução de situações ou problemas, o saber-fazer. As habilidades cognitivas são referentes às tomadas de decisões no processo de aprender, a autonomia dos estudantes e o modo de desenvolver os conhecimentos. As habilidades sociais é o saber conviver com os conhecimentos, pessoas e regras, a aplicabilidade na sociedade, o respeito e a colaboração social. E por último, as emocionais, são referentes a emoções e formas de expressão, bem como o cuidado com o outro e o autocuidado (BRASIL, 2017).

O documento entende como direitos de aprendizagem os “conhecimentos fundamentais aos quais todo/toda estudante brasileiro deve ter acesso para que seus Direitos de Aprendizagem e do Desenvolvimento sejam assegurados” (BRASIL, 2017, p. 13). Tais conhecimentos foram divididos em quatro áreas já estabelecidas nas resoluções curriculares em vigor: Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática. Para as etapas da educação infantil, fundamental e ensino médio são definidos eixos estruturantes para cada uma das áreas que devem servir como elementos integradores entre as áreas. Em cada eixo, são identificados os objetivos de aprendizagem, na seguinte sequência: Etapa/Área/Eixo/Objetivos de aprendizagem.



A partir dessa configuração, Marsiglia et. al. (2017, p. 118) esclarece que ao enfatizar as habilidades, as competências, os procedimentos e a formação de atitudes, e não destacar “os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar, o documento traz uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho ou, mais propriamente, ao empreendedorismo”.

Tal posicionamento nos provoca a pensar que a estruturação do documento avança na tentativa de uma formação integral e interdisciplinar voltada para o mercado de trabalho. Nesse raciocínio, Perrenoud (2001, p. 56) corrobora que uma abordagem de ensino e aprendizagem por competências “incita a considerar os saberes como recursos a serem mobilizados, a trabalhar por meio de problemas, a criar e/ou (re)utilizar novas metodologias de ensino/aprendizagem”. O autor alega, também, que é possível “negociar e desenvolver projetos com os alunos, a optar por uma planificação flexível, a incentivar o imprevisto, a caminhar no sentido de uma maior integração disciplinar, na direção do desenvolvimento de um trabalho multidisciplinar”. (PERRENOUD, 2001, p. 56).

Outra forma de organização foi a divisão de unidades temáticas, eixos e campo de atuação sendo específico ao componente curricular de língua portuguesa. A figura 6 ilustra como as unidades temáticas foram distribuídas ao longo do ensino fundamental. Essas unidades transitam em todo ensino fundamental, anos iniciais e finais, sendo aplicada de modo progressivo e contínuo entre as etapas.

**Figura 6:** Organização dos Componentes curriculares BNCC

Componente curricular	Eixo	Campo atuação		
Língua Portuguesa	Leitura	Vida cotidiana		
	Oralidade	Vida pública		
	Prod. de textos	Práticas de estudo e pesquisa		
	Análise linguística / Semiótica	Artístico-literário		
Componente curricular	Unidade Temática	Componente curricular	Unidade Temática	
Matemática	Números	Arte	Artes visuais	
	Geometria		Dança	
	Álgebra		Música	
	Grandezas e medidas		Teatro	
	Probabilidade e estatística			
Componente curricular	Unidade Temática	Componente curricular	Unidade Temática	
Educação Física	Brincadeiras e jogos	Ciências	Matéria e energia	
	Esportes		Vida e evolução	
	Ginásticas		Terra e universo	
	Danças			
	Lutas – 3º ao 5º ano			
Componente curricular	Unidade Temática	Componente curricular	Ano	Unidade Temática
Geografia	O sujeito e seu lugar no mundo	Ensino Religioso	1º, 2º e 3º ano	Identidades e alteridades
	Conexões e escalas			Manifestações religiosas
	Mundo do trabalho		4º ano	Manifestações religiosas
	Formas de representação e pensamento espacial		5º ano	Crenças religiosas e filosofias de vida
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Crenças religiosas e filosofias de vida			

Fonte: Viana, 2019, p. 121

A organização da figura 6 mostra que, segundo Veiga-Neto (2014, p. 115), “os saberes se constituem com base em uma vontade de poder e acabam funcionando como correias transmissoras do próprio poder a que servem”. Assim, todo saber assegura o exercício de um poder. O documento orienta que é por meio dessas unidades ou práticas que

os sujeitos (inter)agem no mundo e constroem significados coletivos. As práticas de linguagem permitem a construção de referências e entendimentos comuns para a vida em sociedade e abrem possibilidades de expandir o mundo em que se vive, ampliando os modos de atuação e de relacionar-se”. (BRASIL, 2018, p. 86)

Por outro ângulo, o documento classifica o que é conhecimento essencial, acaba homogeneizando os saberes. Toda essa complexidade que circula a organização e os princípios da BNCC opera na lógica da padronização e da homogeneização, com singularidades e especificidades moldadas para o currículo comum. Como forma de atender as particularidades dos saberes locais, o documento transfere a responsabilidade para estados, municípios, escolas e professores.

Nesse viés, Foucault (2008) reforça que esse movimento está em torno da vontade de verdade, enquanto um procedimento de controle dos discursos, neste caso em defesa de um currículo comum, apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos uma espécie de pressão e como um poder de coerção. No ensino fundamental – anos iniciais, aprofundam-se as experiências com a língua oral e escrita já iniciadas na família e na educação infantil, sendo que

no eixo Oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo Análise Linguística/Semiótica, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais. (BRASIL, 2017, p. 91).

Os eixos devem ser promovidos por meio de diversas práticas letradas, o uso dos gêneros textuais, do simples ao complexo, em que o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla, tais como “cantar cantigas e recitar parlendas e quadrinhas, ouvir e recontar contos, seguir regras de jogos e receitas, jogar games, relatar experiências e experimentos, serão progressivamente intensificadas e complexificadas”. (BRASIL, 2018, p. 91).

Na transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, a BNCC enfatiza que a aquisição da leitura, oralidade e escrita começa desde a infância. É determinado que o processo de alfabetização deve ocorrer até o fim do segundo ano do ensino fundamental

visando a continuidade nas experiências com a linguagem oral e escrita iniciadas na educação infantil. Com essa nova regra<sup>14</sup>, a alfabetização passa a ser o foco central e integral da área de linguagem, especificamente do componente de língua portuguesa nos dois primeiros anos do ensino fundamental. Conforme a BNCC, as crianças na fase da alfabetização devem:

- Diferenciar desenhos/grafismos (símbolos) de grafemas/letras (signos);
- Desenvolver a capacidade de reconhecimento global de palavras (que chamamos de leitura “incidental”, como é o caso da leitura de logomarcas em rótulos), que será depois responsável pela fluência na leitura;
- Construir o conhecimento do alfabeto da língua em questão;
- Perceber quais sons se deve representar na escrita e como;
- Construir a relação fonema-grafema: a percepção de que as letras estão representando certos sons da fala em contextos precisos;
- Perceber a sílaba em sua variedade como contexto fonológico desta representação;
- Compreender o modo de relação entre fonemas e grafemas, em uma língua específica. (BRASIL, 2018, p. 93).

Na construção desses conhecimentos, há três relações que são muito importantes: “a) as relações entre a variedade de língua oral falada e a língua escrita (perspectiva sociolinguística); b) os tipos de relações fono-ortográficas do português do Brasil; e c) a estrutura da sílaba do português do Brasil (perspectiva fonológica)”. (BRASIL, 2018, p. 93). Nota-se, que o rol recomendado, também propõe um ensino em torno das competências linguísticas orais e escritas em diferentes gêneros e contextos sociais, bem como inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

No que tange aos temas transversais, pós BNCC, o discurso contemporâneo marca sua (re) configuração. Os temas são similares aos PNC, sendo acrescentado o trabalho e consumo e a substituição dos termos orientação por diversidade sexual. Tal mudança, ocorre, geralmente, por ser tratar de um novo contexto social e político e conforme Foucault (2010, p. 237), ao transitar entre a história os termos podem sofrer, o que o autor denomina de *grades de especificação aos sistemas*, ou seja, “local em que separamos, opomos, associamos, reagrupamos, classificamos, derivamos, umas das outras, para atender uma determinada sociedade e por seguinte, ser mais aceito entre os campos discursivos”. Para Foucault (2010), tais campos discursivos, edificam o espaço taxonômico de visibilidade constituído nos documentos das políticas públicas.

---

<sup>14</sup> A ideia do processo de alfabetização a partir dos seis anos de idade, a antecipação da alfabetização, foi definido pela Resolução CNE/CEB nº 7/2010 e iniciado em 2004. Foi previsto pela LDB e pelas metas do PNE (2001-2011) com o objetivo de que todas as crianças de seis anos, sem distinção de classe, fossem matriculadas na escola no Ensino Fundamental.

Nesse contexto, Vianna e Unbehaum (2004) esclarecem que a menção à questão de gênero em documentos oficiais voltados à educação oculta desigualdades sob a égide de modelos linguísticos. Fernandes (2016) complementa que os silenciamentos como o descrito em políticas públicas educacionais inviabilizam o questionamento, no ambiente escolar, de dimensões micro e macrosociais imanentes à diversidade sexual e de gênero, reiterando práticas discriminatórias que, dentre outros aspectos, levam à manutenção de desigualdades. Assim, inserir temas relacionados aos gêneros, meio ambiente, diversidade, dentre outros, não é sinônimo de um tratamento didático ou práticas pedagógicas de atitudes responsivas e coletivas, de direitos e aceitabilidade social. Vivemos com essa dicotomia entre o saber documental e os saberes que circulam no espaço escolar e familiar.

Em resumo, pode-se definir que o conjunto de habilidades que envolvem a alfabetização, segundo a BNCC, são em torno da capacidade de (de)codificação do sistema alfabético, são elas:

- Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
- Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script);
- Conhecer o alfabeto;
- Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
- Dominar as relações entre grafemas e fonemas;
- Saber decodificar palavras e textos escritos;
- Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras;
- Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento). (BRASIL, 2018, p. 95).

O conjunto de habilidades direcionado pelo documento caminham para o entendimento da valorização do código da língua, de modo secundário um ensino que insere as práticas sociais, contextos e diversidade linguística. As habilidades são estabelecidas pelo documento e cabe ao professor selecionar as que irão contemplar seu planejamento. Essa configuração apresenta uma produção de discurso controlado, selecionado, organizado e redistribuído por um certo número de procedimentos. Foucault (2008) menciona que os procedimentos regulados teriam como objetivo dominar e disciplinar um determinado contexto. A figura 7 exemplifica as habilidades voltadas para os anos iniciais que fazem menção a outros caminhos para alfabetizar.

**Figura 7:** Exemplos de habilidades do componente de língua portuguesa voltada para os anos iniciais do ensino fundamental.

HABILIDADES
(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.
(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.
(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.
(EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.
(EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.
(EF15LP06) Re ler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.
(EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.

**Fonte:** BRASIL, 2018, p. 97.

Cada habilidade é composta por uma sequência alfanumérica: etapa de ensino, turma equivalente, componente curricular e posição da habilidade. No caso dos exemplos da Figura 7, temos: EF destinado a etapa de ensino, ensino fundamental; 15 - habilidade que pode ser usada do 1º ano ao 5º ano; LP - significa o componente curricular, língua portuguesa e 01 - posição da habilidade.

Dessa forma, não há pretensões de produzir sujeitos emancipados e reflexivos, não há espaço na sociedade do disciplinamento para as subjetividades heterônomas. A prioridade é a “produção de indivíduo a partir da repressão das singularidades, do controle minucioso dos detalhes do corpo, na definição sócio-espacial na qual o indivíduo deve portar, na hierarquização dos corpos”. (FOUCAULT, 1986, p. 100). Todos esses elementos constituem um perfil de sujeito que se fundamenta no universo educacional imposto pelos documentos oficiais. A figura 8 demonstra um resumo, de modo comparativo, dos principais documentos que influenciaram a atual estrutura do ensino fundamental.

**Figura 8:** Síntese comparativa das propostas pedagógicas voltadas para o ensino fundamental anos iniciais

CATEGORIAS DE ANÁLISE	LDB	Diretrizes	PNE	BNCC	BNCC FINAL
Alfabetização Letramento Conscientização Diálogo Práxis/prática Educador/ educando Ensino/ aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não faz menções ao processo de alfabetização e letramento.</li> <li>• Capacidade de aprender condicionada à leitura e a escrita.</li> <li>• Leitura e escrita é um processo técnico.</li> <li>• Qualificação para o trabalho e a formação do cidadão.</li> <li>• Professor: vigiar, proteger, zelar pela aprendizagem.</li> <li>• Aluno assimilar o que lhe é transmitido pelo professor</li> <li>• Conhecimento é pré-determinado passando por filtros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alfabetização responsável por construir uma identidade na educação.</li> <li>• Ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental como responsáveis pelo processo de alfabetização, sem interrupção no primeiro ano (reprovação) Dois a três anos para se consolidar a alfabetização e o letramento.</li> <li>• Diferentes tempos e espaços de aprendizagem.</li> <li>• Ambiente educativo direcionado para a alfabetização e letramento, além da aquisição de conhecimento em outras áreas.</li> <li>• Tempo de alfabetização x convívio social da leitura e da escrita.</li> <li>• Aprendizagem de forma crítica promovendo o posicionamento, o diálogo e a criticidade.</li> <li>• Aprendizagem antecede o mundo escolar. Influência do mundo social é decisiva.</li> <li>• Desenvolvimento da linguagem como habilidade necessária para a aprendizagem.</li> <li>• Leitura e escrita um dos meios para compreender a realidade. Leitura e escrita exercitadas através dos conteúdos.</li> <li>• Primeiro aprender a ler e escrever, depois com o auxílio dos conteúdos, com a prática é que se descobre o mundo.</li> <li>• Conteúdos se sobrepõem aos demais componentes curriculares, estes que descortinam o mundo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erradicar analfabetismo.</li> <li>• Alfabetizar todas as crianças até o término do terceiro ano (homogeneizar).</li> <li>• Alfabetização elemento formativo e de importância social e democrática.</li> <li>• Menciona a alfabetização de jovens e adultos, bem como de comunidades distintas: indígenas, quilombolas, do campo, itinerantes, e de pessoas com deficiências considerando as suas especificidades.</li> <li>• Alfabetização para cumprir com os requisitos das avaliações nacionais.</li> <li>• Destaque para a práxis.</li> <li>• Erradicação de todas as formas de discriminação educacional.</li> <li>• Uso da língua materna.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Destaque aos aspectos linguísticos e da gramática. Importância da Língua Portuguesa em articulação com as demais áreas do conhecimento.</li> <li>• Ênfase na palavra letramento sobre alfabetização.</li> <li>• Práticas de linguagem: leitura, escrita e oralidade, como elementos fundamentais na formação humana.</li> <li>• Aprendendo a ler e escrever se desenvolve a escuta.</li> <li>• Contexto interdisciplinar, alfabetização é compromisso de todas as áreas e seus componentes.</li> <li>• Apropriação do sistema alfabético, normas ortográficas e desenvolvimento do uso social da leitura e da escrita.</li> <li>• Articulação do sistema de escrita alfabética com a leitura e a produção textual.</li> <li>• Três primeiros anos propícios à apropriação e domínio do sistema de escrita alfabética.</li> <li>• Letramento conjugado com a capacidade de aprender, condição que permite ler e escrever em diversas situações pessoais, escolares e sociais.</li> <li>• Letramentos (práticas culturais).</li> <li>• Novas formas de letramento são necessárias à vida moderna. Permitem a expressão e a atuação no mundo.</li> <li>• Condições socioeconômicas relacionadas com a capacidade de aprender e se desenvolver.</li> <li>• Considerar as especificidades de cada estudante, e o conhecimento que já dispõem. Ampliar a compreensão de mundo e atuação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Articulação do currículo com a alfabetização e o letramento.</li> <li>• Alfabetização (sistema alfabético) como importante porta de acesso ao mundo letrado.</li> <li>• Colaboração dos demais componentes: Arte, Educação Física, Ciências, e Geografia com o processo de alfabetização (história não/ história depende das linguagens/comunicação).</li> <li>• Letramento condição para a alfabetização – alfabetização condição para o letramento.</li> <li>• Alfabetização sistematizada pelos eixos de Conhecimento Linguístico nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental e se desenvolve nos três seguintes.</li> <li>• Concepção linear de alfabetização: som, letra, palavra, frase, e assim por diante.</li> <li>• Fonema/grafema.</li> <li>• Início da alfabetização com a aprendizagem do alfabeto.</li> <li>• Regras ortográficas e gramaticais associadas à alfabetização.</li> <li>• Leitura e escrita que descortinam o mundo através dos conteúdos.</li> </ul>

Fonte: Pertuzatti; Dickmann, 2019, p. 788

A partir da figura 8, nota-se que os anos iniciais é uma etapa que tem como foco o processo de alfabetização. A ideia de práticas de leitura e escrita foi se reconfigurando ao longo da criação de novos documentos. Inicialmente, com a LDB, a noção de língua por meio de uma prática pedagógica mais tradicional e estruturalista, avança com o entendimento de práticas voltadas para o uso social dentro de uma variedade linguística, com gêneros textuais, ou seja, o uso da análise linguística como prática pedagógica. Um ponto a ser destacado é sobre a mudança no entendimento do tempo necessário para a alfabetização nas diretrizes nacionais, no PNE e na BNCC. Quanto às divergências entre os documentos, Pertuzatti e Dickmann (2019, p. 789) ressaltam:

- i) não há consenso sobre o conceito de alfabetização;
- ii) não há diálogo entre a intenção, a finalidade e a importância da alfabetização;
- iii) o letramento não aparece em todos os documentos e, quando aparece, não há identidade conceitual e de intencionalidade;
- iv) leitura e escrita aparecem com expectativas diferentes;
- v) a terceira versão da BNCC considera o segundo ano como tempo ideal e suficiente para a alfabetização dos estudantes.

Percebe-se que a alfabetização ganha destaque na BNCC apenas no sentido de ser considerada como o norte da organização curricular nacional e como um processo que irá

proporcionar a qualidade de ensino, adequando as questões sociais. Por outro lado, a alfabetização no documento é abordada apenas como sinalização de um processo importante para a escolarização, sem discussão e posicionamento conceitual e funcional. Uma dicotomia entre o que prevê e o que se estruturou. Assim, tem-se um ensino que caminha com um organizador de aprendizagens, num incentivador de projetos, num gestor de discurso com heterogeneidade, num regulador de percursos formativos. Toda essa proposta deve compor 60% dos currículos estaduais, sendo que os 40% devem ser preenchidos de modo a valorizar os saberes locais/regionais.

A implantação da BNCC no país e nos estados brasileiros foi um momento de elaboração de uma ação que teve uma de suas finalidades “verificar quem decide o que, quando, com que consequências e para quem”. (TEIXEIRA, 2002, p. 02). Nesse viés, apresenta-se na próxima seção as etapas da implantação e as medidas recomendadas, visto que as questões que compõem esse documento se tornaram parâmetros para a educação básica, seja no aspecto curricular, pedagógico ou nas formas de aprender e ensinar

### 3.2.2 Etapas da implementação da BNCC

A implementação de uma política pública e a construção dos documentos norteadores fazem com que os currículos se transformem na voz do estado. Dessa forma, os discursos presentes no documento modificam e organizam as regras do processo educacional, definindo os papéis desempenhados pelos que habitam a instituição escolar e determinam a ordenação dos conteúdos a serem ensinados na escola, como forma de governamentalidade, obedecendo às novas regras educacionais.

Com a homologação da BNCC, o sistema educacional passa a ter um documento norteador que define o que é ensinado em todas as escolas do Brasil, indicando as aprendizagens ditas essenciais a partir de habilidades e competências específicas para cada etapa de ensino. Dessa forma, mobilizações foram criadas com o intuito de orientar a elaboração do currículo específico de cada estado para atender as particularidades metodológicas regionais e sociais. Porém, cabe agora às redes e instituições de ensino a tarefa de garantir que o documento seja levado às salas de aula.

Para a concretização, foi necessário a criação de etapas para sua implementação, representando um desafio para gestores e educadores de norte a sul do país, visto que o documento implica em uma reelaboração dos currículos e do Projeto Político Pedagógico

(PPP) das escolas, dos métodos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem. Além disso, o corpo escolar precisa de formação continuada para colocar em prática as exigências do documento.

O processo de implementação iniciou em 2018, logo após a homologação, com as deliberações para a elaboração dos currículos estaduais e municipais, sendo obrigatório o currículo alinhado a BNCC em todas as escolas do país até o início de 2020, para os segmentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental, e no ano de 2022 para o Ensino Médio. Com a finalidade de fornecer subsídios para a implantação nos estados, o MEC lança o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), sendo umas das principais ações

apoiar as Secretarias Estaduais e Distrital de Educação – Seduc e as Secretarias Municipais de Educação – SME no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC, em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios. (ProBNCC, 2018, p. 2).

O programa defende que a implantação da BNCC nos estados permite “promover uma maior coerência e articulação de elementos cruciais para a garantia da aprendizagem dos alunos dessas etapas, tais como: recursos didáticos; avaliações externas; Formação de professores; Projetos Pedagógicos e Currículo redes/escolas”. (ProBNCC, 2018, p. 2). Para aderir ao programa o secretário estadual ou distrital de educação e o presidente da seccional da UNDIME do estado tinham que assinar um termo de adesão. Assim, as unidades federativas, que aderiram ao ProBNCC, contaram com os seguintes apoios:

1. Assistência financeira, via Plano de Ações Articuladas - PAR às Seduc, com vistas a assegurar: (i) a qualidade técnica na construção do documento curricular em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios para toda a Educação Básica, e (ii) a implementação dos currículos elaborados à luz da BNCC;
2. Formação oferecida pelo MEC para equipes de currículo e gestão do Programa nos estados; e
3. Assistência técnica que contempla: (i) pagamento de bolsas de formação para os professores da equipe ProBNCC, via FNDE (ii) contratação de analistas de gestão, (iii) equipe alocada no MEC para o apoio na gestão nacional do Programa, (iv) material de apoio, e (v) plataforma digital para apoiar a (re)elaboração do currículo e as consultas públicas. (ProBNCC, 2018, p. 5).

De modo específico, o programa tem a finalidade de fornecer apoio técnico e financeiro, tendo ações diretas ao alinhamento da BNCC nos estados e municípios. É válido frisar, que o programa, embora, tenha a oferta do apoio, não é sinônimo de padrão de qualidade da efetivação da base nas redes de ensino do país, visto que “cabe essencialmente aos estados e municípios a implementação concretada BNCC”. (ProBNCC, 2018, p. 18).



Cabe ao MEC apenas “criar/manter e coordenar políticas nacionais indutoras”. (ProBNCC, 2018, p. 18). Portanto, é responsabilidade dos estados e municípios, o papel de

(re)elaborar seus currículos em regime de colaboração, criar e implementar seus planos de formação continuada, adaptar e/ou escolher materiais didáticos, e realizar avaliações e acompanhamento da aprendizagem-tudo de maneira alinhada aos novos currículos.

Dessa forma, para garantir a implementação da BNCC se faz necessário um regime de colaboração entre a união, estados e municípios na tomada de decisões. A figura 9 mostra como o programa se estruturou para o alinhamento da base.

**Figura 9:** Estrutura PróBNCC voltada a (re) estruturação curricular



**Fonte:** ProBNCC, 2018

Conforme o programa, essa estrutura de governança envolvendo coordenadores do CONSEDE e UNDIME “é positiva, pois promove articulação e parceria entre estados e municípios na implementação”. (ProBNCC, 2018, p. 24). Com efeito, a construção e implantação da base seguem fases hierarquizadas, com direcionamentos e controle de poder. Sacristán (1998, p. 139) sinaliza que esse processo colaborativo pressupõe uma visão dinâmica da organicidade curricular em diversos âmbitos relacionados a realizações e decisões em que:

- a) o currículo é prescrito e regulamentado – no âmbito das decisões políticas e administrativas;
- b) o currículo é planejado – no âmbito das práticas de desenvolvimento, modelos em materiais, guias;
- c) o currículo é organizado no contexto de uma escola [moldado pelos professores] – o âmbito das práticas organizativas;
- d) o currículo é ação – no âmbito da reelaboração na prática, em que se operam transformações no plano dos professores/as e nas tarefas escolares;
- e) o currículo avaliado – o âmbito das práticas de controle internas e externas.

Ball (1994) complementa que os discursos das políticas públicas são considerados como as próprias políticas e que as “políticas de fato” são o resultado de disputas entre as diversas camadas da sociedade. O autor acrescenta, ainda, que “os discursos estão carregados de poder e conhecimento e que são fundidas na prática”. (BALL, 1994, p. 4). Em paralelo, teve o de guia<sup>15</sup> de implementação da BNCC com a finalidade “apoiar gestores estaduais, municipais e escolas no percurso de (re)elaboração e implementação das propostas curriculares das redes, com foco no regime de colaboração entre os estados e municípios”. (BRASIL, 2020, p. 2).

Além do apoio institucional, o monitoramento das metas alcançadas pelos estados (referenciais curriculares alinhados à BNCC), fornece apoio técnico e concessão de recursos por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR) e de Bolsas para a composição de equipes nos estados e municípios, nos perfis de articuladores de conselho, coordenadores de área, redatores de currículos e coordenadores de currículos. O guia foi “fruto do trabalho colaborativo entre MEC, Consed, Undime, União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE)” e refere-se às três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. (BRASIL, 2020, p. 2). A partir do guia, a implementação da BNCC nos estados foi recomendada um percurso por meio de 7 dimensões:

- 1) Estruturação da governança e definição da equipe para implementação;
- 2) Estudo e análise de referências curriculares para alinhamento regional;
- 3) (Re)elaboração do currículo escolar de nível estadual e municipal;
- 4) Revisão e adequação do PPP para o novo currículo;
- 5) Formação continuada e orientação do corpo docente na adequação das práticas pedagógicas;
- 6) Escolha do material didático;
- 7) Avaliação e acompanhamento da aprendizagem.

A primeira dimensão é o passo destinado a construção e escolha dos representantes, a nível estadual e municipal, e distribuição das funções, bem como as definições sobre regime de colaboração e governança. De acordo com o guia o principal, o objetivo desta dimensão é “preparar a rede estadual e as municipais para a (re)elaboração curricular em regime de colaboração, resultando em um documento curricular que abranja todo o estado”.

---

<sup>15</sup> Conferir Guia de Implementação da BNCC em <https://implementacaobncc.com.br/>

(Guia/BNCC, 2020, p. 4). Porém, há a “possibilidade de municípios optarem por trabalhar em parceria com outros municípios ou mesmo sozinhos”. (Guia/BNCC, 2020, p. 4). Para a concretização dessa primeira fase de trabalho, os estados e municípios contaram com o ProBNCC, no apoio de recursos financeiros e técnicos. Tais recursos eram destinados para:

- O fortalecimento das equipes de gestão e currículo para o estado, via bolsas de formação para coordenadores estaduais (do Consed e Undime), articuladores do regime de colaboração (por seccional da Undime), coordenadores de etapas da educação básica e redatores de currículo;
- A contratação de especialistas em currículo para auxiliar na escrita do documento curricular;
- A realização de eventos formativos e de consulta, com o envolvimento dos municípios;
- A impressão das versões preliminares e/ou da versão final do documento curricular, para a sua disseminação junto às comunidades escolares. (Guia/BNCC, 2020, p. 7).

O guia reforça a importância da definição dos recursos necessários e essenciais para atender a demanda, cronograma e ações locais. Nessa fase, ocorre a nomeação das equipes responsáveis pela (re) elaboração curricular, para assegurar os papéis e responsabilidades definidos no planejamento, é o passo central dessa ação. Essa equipe, que contará com os recursos do programa para sua composição “deverá priorizar e respeitar os princípios de qualidade técnica, representatividade e isonomia entre os entes federados”, sendo composta pelas funções apresentadas na figura 7. (Guia/BNCC, 2020, p. 8).

A segunda e terceira dimensão são voltadas para a preparação e produção do novo documento curricular por meio de estudos analíticos de conceitos e concepções fundamentais que irão compor a (re) elaboração curricular. Nessa fase são definidos os referenciais teóricos que irão subsidiar o currículo do estado e as metodologias. A terceira dimensão é a etapa que coloca em prática o que foi planejado nas dimensões anteriores, assim como aponta novos resultados na construção do documento, pois “deverá garantir as aprendizagens previstas na BNCC e servir como norte para elaboração ou revisão dos PP da escola e do planejamento do professor”. (Guia/BNCC, 2020, p. 24).

Outro ponto a ser cumprido nesta dimensão é a composição de grupos de trabalhos para a construção da versão preliminar do documento. Vale frisar, que os documentos curriculares podem assumir diversos formatos tendo a BNCC como referencial, não foi imposto um modelo padrão, apenas orientações e pontos essenciais, como as formas de organização e da progressão das aprendizagens, de sua composição. Como fio condutor na construção do documento foi orientado o diálogo com a realidade da comunidade local. Para isso, o processo de (re) elaboração deve

considerar a contextualização das aprendizagens da BNCC à luz de aspectos como características demográficas, naturais e econômicas, e elementos socioculturais do estado, assim como temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, indicados por lei”. (Guia/BNCC, 2020, p. 33).

Após a elaboração e definição de pontos importantes, a equipe deve realizar consultas públicas e organizar um momento para escuta ativa da comunidade. O processo deve ser participativo e democrático para a legitimidade e implementação do novo documento. É recomendável a participação e envolvimento dos seguintes grupos:

- Associação de pais e estudantes;
- Comunidade escolar: professores, coordenadores pedagógicos, diretores e conselhos escolares (escolas municipais, estaduais, federais e privadas);
- Sindicatos de profissionais da educação;
- Representantes das escolas particulares;
- Universidades públicas e privadas;
- Entidades acadêmicas; Entidades ligadas ao governo;
- Comissão de educação da assembleia legislativa;
- Confederações, fóruns e conselhos do setor educacional;
- Movimentos sociais relacionados aos Temas Integradores;
- Entidades do 3º setor e outras entidades e representações relevantes no estado. (Guia/BNCC, 2020, p. 33).

Partindo do pressuposto que esses grupos participaram da consulta pública, o próximo passo é a sistematização das contribuições para a consolidação da proposta curricular e o envio aos conselhos de educação. Após a conclusão da proposta, o documento é encaminhado para apreciação dos conselhos estaduais ou municipais de educação para a sua normatização dependendo de sua competência em cada estado.

A quinta dimensão é voltada para a formação continuada de gestores e professores para os novos currículos e indicada para ocorrer no ano de 2019 e ser aprofundada em 2020. Para esse momento, 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”. (Guia/BNCC, 2020, p. 36). Para uma qualidade na formação o guia orienta a seguinte premissa de planejamento e execução:

**REGIME DE COLABORAÇÃO:** o trabalho colaborativo entre Estados e municípios pode ampliar os recursos disponíveis para a formação (humanos, físicos e financeiros), a qualidade e a coerência das formações, o alcance e a frequência das iniciativas e a troca de boas-práticas. É importante que a Coordenação Estadual de Currículos mobilize as redes para trabalhar conjuntamente no planejamento e implementação das ações de formação continuada para os novos currículos.

**CONTINUIDADE:** o processo de aprendizado não é linear e depende de reflexão, mudança e aprimoramento contínuo da prática. Nesse sentido, as formações não devem ser apenas atividades pontuais.

**FORMAÇÃO NO DIA A DIA DA ESCOLA:** as formações devem acontecer não apenas em momentos formativos da secretaria, mas também nas reuniões

pedagógicas e em momentos de acompanhamento entre equipe gestora e professores.

**COERÊNCIA:** as formações devem contemplar o contexto em que cada professor está inserido. Para isso, devem considerar os Projetos Pedagógicos, os materiais didáticos utilizados pelas escolas, entre outras políticas das redes.

**USO DE EVIDÊNCIAS:** a formação continuada deve ser constantemente revisada e aprimorada a partir de evidências sobre o desenvolvimento dos educadores, como os resultados. (Guia/BNCC, 2020, p. 38).

O guia recomenda até a escolha metodológica e indica que o foco seja no desenvolvimento de competências e habilidades e conhecimentos, visto que a base representa uma importante mudança na prática de ensino e que não se deve focar apenas no conteúdo a ser ensinado, “mas também preparar os professores para o desenvolvimento das competências e habilidades, apoiando-os desde o processo de planejamento de aulas até o de acompanhamento das aprendizagens dos estudantes nessa nova perspectiva”. (Guia/BNCC, 2020, p. 39). O foco no desenvolvimento dos conhecimentos é no sentido pedagógico e metodológico nas elaborações de planos e ações didáticas.

O uso de metodologias ativas nas formações também é uma recomendação, colocando os professores como protagonistas. Em outras palavras, a “formação deve ser menos baseada na exposição de conhecimento, e mais na construção conjunta, discussão, mudança da prática e na reflexão”. (Guia/BNCC, 2020, p. 39). O trabalho deve ser no modelo colaborativo e com estratégias de uso de dados com resultados educacionais como parte metodológica. A formação continuada “deve apoiar os professores na análise dos resultados educacionais das turmas e no (re)planejamento de aulas à luz do progresso dos estudantes”. (Guia/BNCC, 2020, p. 39).

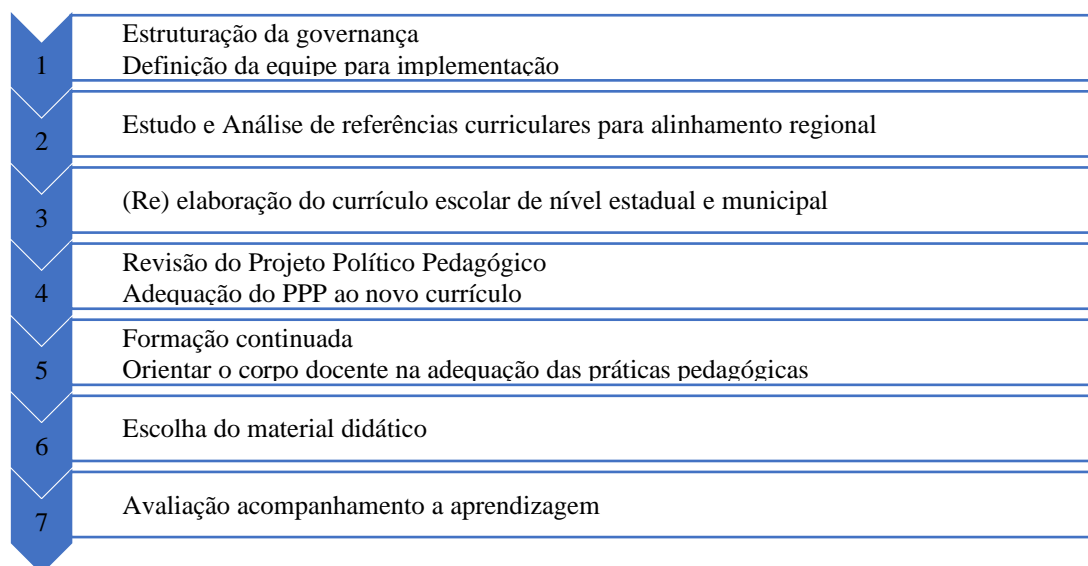
Entende-se que as reflexões sobre o currículo devem fazer parte do dia a dia das escolas. Nas coordenações pedagógicas, professores e coordenadores podem organizar e realizar debates a respeito da construção do currículo, compreendendo como tal aspecto pode afetar o trabalho e a identidade profissional. No entanto, essa fase é para formar/capacitar os professores de acordo com a estrutura já implantada tanto pelo BNCC como pelo documento dos estados, sem espaço para o diálogo curricular. A ideia é criar situações formativas para que as ações pedagógicas dos documentos possam ser aplicadas em sala de aula. Esse delineamento revela, segundo Foucault (2008), que as ações pedagógicas foram criadas para gerir a prática docente segundo os moldes da BNCC, impondo uma ordem de aceitação e de convencimento.

A sexta dimensão é uma etapa para o alinhamento dos materiais didáticos que deverão apoiar os professores no trabalho com os novos currículos, bem como as políticas públicas

voltadas para os materiais didáticos. A BNCC reconfigurou diversas políticas educacionais, inclusive, o Plano Nacional do Livro e de Materiais Didáticos (PNLD). Dessa forma, o PNLD passou a ter critérios avaliativos alinhados à BNCC e os novos livros didáticos foram configurados nas novas diretrizes. A primeira escolha dos livros didáticos pós BNCC foi em 2020, atendendo a 3ª versão, voltada para o ensino fundamental anos finais. Em 2021, a escolha teve como base a versão final do documento e foi direcionada para o ensino médio e educação infantil. A escolha dos anos iniciais do ensino fundamental está prevista para 2022.

Por último, tem-se a sétima dimensão que é direcionada a avaliação e acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, assim como o monitoramento da aplicabilidade da base nas redes de ensino. Esse momento é forma de verificação da qualidade do currículo. Dessa forma, conforme Foucault (2006), o discurso não é somente lugar de expressão de um saber, mas que através dele o poder se exerce e controla. Portanto, “forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos”. (FOUCAULT, 2013, p. 133-134). A fim de ilustrar, a figura 10 sintetiza as dimensões descritas.

**Figura 10:** Passos do percurso da implementação da BNCC nos estados



Fonte: BRASIL, 2020

Das sete dimensões, a pesquisa teve como ponto de investigação a 1ª, 2ª 3ª e 5ª etapas. A BNCC é apenas um documento norteador para a elaboração dos currículos de

estados e municípios os quais devem considerar as especificidades regionais e locais, a autonomia de cada ente federado, redes de ensino e escolas, para a construção de propostas pedagógicas. A seguir, tece uma discussão na compreensão dos caminhos que compuseram o currículo maranhense, a criação do DCTMA, bem como sua estruturação e princípios pedagógicos voltados para o ensino fundamental anos iniciais.

### 3.3 POR UM CURRÍCULO MARANHENSE NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS

A BNCC é um documento norteador para a organização curricular do território brasileiro e os desafios das políticas educacionais são garantir que os estados e os municípios (re)elaborem seus currículos tendo um núcleo comum curricular considerando, também, especificidades locais e regionais. Para a criação das diretrizes curriculares estaduais, um dos objetivos direcionados foi fortalecer a ação pedagógica e assegurar o direito a uma educação de qualidade (BRASIL, 2018). O estado do Maranhão, por meio do Decreto nº 34.214/2018, instituiu o comitê gestor para a implementação da BNCC no âmbito estadual. Cria-se, dessa forma, o DCTMA, um documento que unifica as práticas curriculares da educação infantil e ensino fundamental para todo o território do estado e se torna referência para o sistema educacional, público e privado, do estado.

A concepção de território proposta pelos documentos legais, BNCC e DCTMA, é no sentido de representatividade social e cultural, não uma associação apenas geográfica. Vargas (2007, p. 166) esclarece que essa ideia “pode ser visto como espaço de articulação, de negociação, de mediação, de conjugação, para onde convergem as re-articulações, abarcando aspectos objetivos e subjetivos das relações que nele se celebram”. O uso do território se dá pela dinâmica dos lugares, como um espaço onde geram valores de múltiplas naturezas: culturais, antropológicos, econômicos, sociais, financeiros etc. Além de ser um lugar onde se materializam as práticas sociais (SANTOS, 2005).

Dessa forma, território proposto pela base-curricular é para atender os interesses pedagógicos de todo estado. Gohn (2008) reflete que esse caminho é dotado de forças políticas, mas que sua composição deve ser composta por movimentos sociais e participação pública. A autora esclarece que território curricular é como

uma categoria que vem se impondo no lugar de comunidade porque ela se incorpora à dimensão do espaço/lugar aliada a processos de relações sociais, refere-se ao lugar de memória, da história, da cultura e do poder, da política, portanto. O território passa a ser visto não como uma categoria geográfica social, estática, como num

mapa cartorial; ele é visto como uma categoria fundante e articuladora de práticas políticas, como algo histórico. O território é o suporte de práticas identitárias; ele está na base dos conflitos e também na construção dos consensos. (GOHN, 2008, p. 59).

Nesse entendimento, entende-se o DCTMA como um documento do mapa da educação do Maranhão, um espaço que constrói identidades, saberes e práticas educativas. O DCTMA foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) através da Resolução CEE/MA nº 285/2018. A construção teve ampla mobilização e participação entre a Secretaria da Educação do Estado do Maranhão (SEDUC-MA), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Maranhão (UNDIME-MA), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Maranhão (UNCME-MA) e o Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE-MA), com várias contribuições da sociedade civil por meio de consultas públicas (SEDUC, 2019).

Em 2018, o estado seguiu as fases 1, 2 e 3 de implantação, (ver figura 10), com a definição da equipe de governança, organização de seminários como um meio de debater e construir o documento. Logo em seguida, foi liberado para consulta pública a versão preliminar para uma ampla participação da sociedade, das prefeituras municipais e das associações ligadas à educação. Após as contribuições de diversos profissionais, em 2019 é aprovado e homologado o DCTMA que foi disponibilizado para todos os 217 municípios do estado.

Na época de sua elaboração, o Maranhão foi o quarto estado a concluir o documento. O DCTMA foi construído no governo de Flávio Dino com a finalidade de apoiar e fortalecer a educação nos municípios. O Secretário de Estado da educação, Felipe Camarão, reforça que o DCTMA foi fruto de um processo democrático e inclusivo, trazendo modernidade para a educação básica. Com efeito, tem-se um documento que é uma referência para a elaboração dos currículos escolares das redes de educação infantil e ensino fundamental nos municípios maranhenses.

De acordo com Nádia Dutra, Secretária Adjunta de Gestão da Rede de Ensino e Aprendizagem da Seduc, a participação da sociedade foi fundamental para que o documento refletisse a contextualização das aprendizagens, observando as características das mais diversas regiões do Maranhão. A secretária menciona que houveram 13.800 consultas com 4.246 contribuições para elaboração do documento, além da escuta ativa com os professores participantes dos oito seminários.

O currículo do estado do Maranhão teve como referência a BNCC e os princípios do programa da Escola Digna e o Pacto pela Aprendizagem – Maranhão por todos nós, selo e



parceria da UNICEF. O programa da Escola Digna é uma política do Governo do Estado do Maranhão que é desenvolvido por intermédio da Seduc, em regime de colaboração com os municípios. O programa foi implementado como política pública de Estado na área de educação para a consecução do que propõe a legislação de modo a garantir a todos os maranhenses tivessem acesso a uma educação pública de qualidade.

Uma de suas metas é construir escolas de alvenaria em substituição às escolas improvisadas em estruturas de taipa, palha, galpões ou outros estabelecimentos considerados inadequados pelo Ministério da Educação. Além de propiciar às crianças, jovens, adultos e idosos atendidos pelo sistema público de ensino dos municípios o acesso à infraestrutura necessária para a sua formação como cidadão livre, consciente e preparado para atuar profissionalmente nos mais diversos campos da atividade social.

O pacto pela aprendizagem foi aprovado pelo decreto nº 34.649, de 2 de janeiro de 2019, instituindo o fortalecimento da aprendizagem através do programa escola digna. O pacto integra um conjunto de investimentos na primeira infância, compromisso da gestão do governador Flávio Dino. Foi desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação (Seduc), em parceria com a União dos Dirigentes Municipais de Educação-Seccional Maranhão (Undime), Associação Bem Comum (ABC), Fundação Lemann, Fundação Vale e Instituto Natura com a colaboração dos 217 municípios maranhenses. O Unicef-Maranhão é outro parceiro do Pacto, especialmente na promoção da busca ativa escolar.

De acordo com o Art. 1º, o objetivo do pacto é reforçar a colaboração entre a secretaria de estado da educação e as secretarias municipais de educação, por meio do desenvolvimento de ações voltadas à melhoria dos indicadores e à concretização das metas dos Planos de Educação. Para sua concretização cada município deve aderir ao programa e ao pacto para ter acesso ao apoio pedagógico e financeiro. O Art. 2º estabelece que se almeja:

- I - Garantir que todos os estudantes do território maranhense estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, na idade certa;
- II - Reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - Elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - Contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos profissionais da educação<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> <https://www.ma.gov.br>

Tendo como base esses documentos legais, o DCTMA ficou organizado em seis tópicos, além a apresentação, a saber: 1 – as características do território maranhense; 2 – as competências definidas pela BNCC no currículo do território maranhense em uma perspectiva pedagógica; 3 – os referenciais conceituais, como: currículo, processos de ensinar e aprender, alfabetização e letramento e avaliação da aprendizagem; 4 – os princípios educacionais, como: equidade, formação integral, inclusão e diversidade; 5 – os temas integradores e 6 – as diversidades e modalidades educacionais: educação especial, educação de jovens e adultos, educação do campo, educação indígena e educação quilombola, finalizando com algumas considerações (MARANHÃO, 2019).

De acordo com o documento houve uma preocupação em compor uma estrutura que dialogasse “com as diferentes regiões do território maranhense, a fim de considerar a contextualização das aprendizagens, observando as características geográficas, demográficas, econômicas e socioculturais do estado”. (MARANHÃO, 2019, p. 5). Além das orientações com propostas para as bases curriculares na educação infantil, o documento também orienta os municípios para a formulação dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) no ensino fundamental com descrição das políticas para as áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza língua inglesa, educação física, ciências humanas e ensino religioso.

A organização do currículo do território maranhense voltado para os anos iniciais do ensino fundamental traz uma discussão e aponta para a necessidade de que as práticas de alfabetização aconteçam em conjunto com a perspectiva do letramento. Se posicionar a partir das concepções de Soares (2001) em direcionar o ensino alfabetizar letrando, pois alfabetizar e letrar, concomitantemente, implica atingir diferentes objetivos e ampliar conhecimentos de forma que possa imergir no imaginário, no estético, divertindo-se e orientando-se, como também tendo atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita (MARANHÃO, 2019).

O esclarecimento e posicionamento das concepções fundamentais de alfabetização se torna uma diferença com o documento da BNCC. Enfatiza-se, no documento, “a necessidade de uma formação de cidadãos críticos, oferecendo experiências de leitura e escrita em situações concretas e significativas de tal forma que possam se apropriar da função social da aprendizagem adquirida”. (MARANHÃO, 2019, p. 23). O documento esclarece que com a ampliação do ensino fundamental para nove anos, com o ingresso do aluno a partir dos seis anos de idade, regido pelo Parecer CNE/CEB no 6/05, que escolas e educadores assumam o compromisso de redimensionar a educação infantil e o ensino fundamental de modo

progressivo, pois o antigo terceiro período da pré-escola não pode ser confundido com o atual primeiro ano e é uma etapa fundamental da alfabetização.

Apesar de que na etapa da educação infantil, cada criança/estudante tem uma escolaridade baseada na ludicidade e nos direitos de aprendizagem, tem-se um foco na alfabetização. Nos dois anos iniciais do ensino fundamental, as redes de ensino devem

assegurar a complexidade do processo de alfabetização, o letramento e o desenvolvimento de diferentes formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, da Literatura, da Música, da Arte, da Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, de Ciências, de História e de Geografia, e ainda dar conta dos desafios para que a passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade aconteça sem defasagens de aprendizagem. (MARANHÃO, 2019, p 25).

Em relação aos princípios, o DCTMA assume dois aspectos essenciais recomendados pela BNCC:

1. Foco nas competências para o alcance dos resultados esperados.
2. Avaliação do desenvolvimento da aprendizagem de forma diagnóstica, cumulativa e processual, em que a aprendizagem possa ser assegurada por meio das interferências do professor ao longo do processo de ensino, para que o educando se aproprie do saber elaborado. (MARANHÃO, 2019, p 30).

A competência é vista como “mobilizações de conhecimentos, atitudes, valores e habilidades, princípios orientadores de uma educação que atenda às demandas formativas da multifacetada e plural sociedade brasileira”. (MARANHÃO, 2019, p. 14). Ao longo do ensino fundamental essas competências devem ser

atreladas aos interesses, habilidades e escolhas dos estudantes, dando-lhes condições de atuar na vida compreendendo os fenômenos sociais, políticos e econômicos, posicionando-se com criticidade e participação. Para isso, a rede de educação e as instituições de ensino, ao pensar suas propostas pedagógicas, devem ater-se ao significado das competências, para que sejam desenvolvidas e tenham seus resultados obtidos pelos estudantes. (MARANHÃO, 2019, p. 15).

Outra relação que consta no DCTM em relação a BNCC é a associação de princípios pedagógicos articulados à implementação do currículo com a justificativa de uma transformação na prática docente para melhoria da qualidade da educação. É notório uma transferência de responsabilidade para os professores, sendo que pensar em qualidade na educação vai muito além do que práticas pedagógicas (MARANHÃO, 2019).

Gadotti (2013) esclarece que a qualidade no setor educacional é um conceito dinâmico, que deve se adaptar a um mundo que experimenta profundas transformações e é fruto de diversas relações: pedagógicas, políticas, sociais, econômicas e culturais. A qualidade posta pelos documentos, DCTMA e BNCC, caminham na direção da quantidade na

melhoria dos índices de alfabetização, matrículas e acesso à educação, conforme as metas estabelecidas pelo PNE. O documento avança e ganha um diferencial da BNCC quando apresenta oito princípios, pautados em Estrada (2017), essenciais para a prática docente. São eles:

- 1 - Considerar os conhecimentos prévios dos alunos;
- 2 - Garantia do acompanhamento da aprendizagem;
- 3 - Aprendizagem significativa, reconhecendo o valor social do conhecimento;
- 4 - Planejamento pedagógico, como meio para o planejamento da aprendizagem;
- 5 - Metodologias que assegurem a aprendizagem de todos;
- 6 - Interdisciplinaridade;
- 7 - Diversidade como fonte de riqueza da aprendizagem;
- 8 - Ambiente saudável e organizado como apoio à aprendizagem.

Nota-se que esses princípios valorizam as práticas sociais, de letramento e a diversidade dos educandos, recomendando um ensino baseado na aprendizagem significativa, por meio de metodologias ativas, de modo interdisciplinar. Dentre as áreas do conhecimento, destaca-se o componente de língua portuguesa, que se torna o responsável para desenvolver os princípios do letramento e de modo secundário, a matemática, visto que o processo de alfabetização tem como pilar: ler, escrever e contar. Assim como a prática do letramento escolar é perceptível o social e o científico, também, como recomendação nas demais áreas de conhecimento que compõem o currículo do estado.

De acordo com o DCTMA, essa estratégia busca “formar indivíduos que se apropriem da leitura e da escrita e a utilizem com desenvoltura, fazendo uso da aprendizagem de conhecimentos socialmente necessários”. (MARANHÃO, 2019, p. 45). Além de formar “cidadãos críticos, oferecendo experiências de leitura e escrita em situações concretas e significativas de tal forma que possam se apropriar da função social da aprendizagem adquirida”. (MARANHÃO, 2019, p. 46).

O ensino fundamental segue a estrutura da BNCC com a ideia de divisão de áreas, unidades temáticas, eixos, campos de experiências e objeto de aprendizagem a partir de competências gerais e específicas. Nesse sentido, o documento maranhense orienta que todos esses componentes deverão “construir caminhos que conduzam os alunos a aprendizagens relacionadas às múltiplas linguagens verbal (oral ou visual- -motora, como libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, a digital”. (MARANHÃO, 2019, p. 90). O ensino das linguagens passa a ser concebido como uma forma de interação humana para a expressão pautada em princípios éticos, políticos e estéticos. Nesse sentido, o componente de língua portuguesa deve:

no eixo oralidade, aprofundar o conhecimento do uso da língua oral em situações formais e informais, tanto na norma culta quanto nas demais normas com base na pluralidade linguística;  
no eixo análise linguística/semiótica, garantir a alfabetização nos dois anos iniciais e, nos três anos seguintes, ampliar e consolidar as aprendizagens alcançadas nos anos anteriores, considerando os gêneros textuais integrados pela linguagem verbal e o reconhecimento dos sentidos produzidos por esses gêneros nas diferentes instâncias de comunicação;  
no eixo leitura/escuta, utilizar gêneros textuais mais complexos do que aqueles contemplados nas etapas anteriores de ensino, bem como a incorporação de diferentes estratégias de leitura que garantam a ampliação do letramento;  
no eixo produção de textos, deve ampliar o uso de diferentes estratégias de escrita presentes na diversidade dos gêneros textuais. (MARANHÃO, 2019, p. 91).

Conforme esses direcionamentos, verifica-se que o ensino nos primeiros anos do fundamental tem a presença de diferentes práticas linguísticas por meio dos gêneros textuais. O caminho proposto vai ao encontro das concepções de letramento, visto que um ensino com gêneros textuais não concebe a língua como processo de transmissão ou instrumento de comunicação, mas a considera como um processo de interação em que o interlocutor vai construindo sentido e significado ao longo de suas trocas linguísticas, constituindo significados, segundo a relação que mantém com língua, com o tema sobre o qual fala ou escreve (SOARES, 1998). Dessa forma, eventos e práticas de letramento

surtem em circunstâncias da vida social ou profissional, respondem a necessidades ou interesses pessoais ou grupais, são vividos e interpretados de forma natural, até mesmo espontânea; na escola, eventos e práticas de letramento são planejados e instituídos, selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados, visando à aprendizagem e quase sempre conduzindo a atividades de avaliação. (SOARES, 2003, p. 106).

Trabalhar com gêneros textuais na alfabetização promove um ensino contextualizado, interdisciplinar, dinâmico e que valoriza a diversidade linguística. Porém, fazer uso dos gêneros não assegura uma prática que irá conduzir a reflexão da língua. Kleiman (2001) alerta que o gênero e textos, pode ser apenas um pretexto em que o professor utiliza para desenvolver uma série de atividades gramaticais, analisando, para isso, a língua enquanto conjunto de classes e funções gramaticais, frases e orações. O componente língua portuguesa, conforme o DCTMA, nos dois primeiros anos do ensino fundamental, ao garantir a aquisição da leitura e da escrita pelo aluno,

possibilitará a inserção dele na cultura letrada, a construção do conhecimento nos demais componentes e a possibilidade de atuação autônoma na sociedade, além de nos demais anos garantir ampliação da competência enunciativo-discursiva do educando, por meio de práticas de linguagens que envolvam leitura, escuta, oralidade, escrita, análise linguística/semiótica, para a ampliação dos multiletramentos, a fim de possibilitar a participação do educando em diferentes esferas e campos da atividade humana (MARANHÃO, 2019, p. 87).

O documento recomenda, ainda, a preferência, por gêneros textuais que circulam no campo da vida cotidiana familiar com atenção maior na grafia e, gradativamente, àqueles nos quais a análise linguística e multissemiótica apresentam aspectos mais complexos de escrita, a partir do 3º ano (MARANHÃO, 2019). As figuras 11 e 12 demonstram como o currículo foi estruturado e o que diferencia da BNCC.

**Figura 11:** Exemplo de organização pedagógica do componente curricular de língua portuguesa

Práticas de linguagem		Objetos de conhecimento	1º ano	
Eixos	Campos		Habilidades	Atividades sugeridas
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Todos os campos de atuação	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos.	(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.	Rodas de leitura com letras de canção, poemas, histórias em quadrinhos.
		Estratégia de leitura.	(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ser lido (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas. (EF15LP03) Localizar informações explícitas e implícitas em textos de diferentes gêneros. (EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.	Leitura de histórias em quadrinhos, tirinhas (tipos de balões, de letras, onomatopéias) e peças de campanhas publicitárias e comerciais, relacionando imagens e palavras, interpretando recursos gráficos. Leitura em voz alta das lendas existentes no território maranhense. Dramatização e cantos de lendas maranhenses (pode ser desenvolvida em projetos didáticos realizados no ambiente educativo). Produção de jornal escolar, de caderno de classificados, incentivando a divulgação dessas produções.
		Protocolos de leitura.	(EF01LP01) Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página e que devem ser iniciados com o uso de letras maiúsculas, além de delimitar os espaços a serem escritos, respeitando as margens de início e finalização do texto.	Produção de placas de aviso, como, por exemplo, as de trânsito, outras encontradas espalhadas na cidade, em praça, em postes, em ambientes fechados como hospitais, supermercados.
		Decodificação/Fluência de leitura.	(EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, partindo das mais simples para as mais complexas; no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.	

Fonte: Maranhão, 2019, p. 97.

**Figura 12:** Exemplo de organização pedagógica do componente curricular de matemática

		1º ano	
Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades	Atividades sugeridas
Números	Problemas envolvendo diferentes significados da adição e da subtração (juntar, acrescentar, separar, retirar).	(EF01MA08) Resolver e elaborar problemas de adição e de subtração, envolvendo números de até dois algarismos, com os significados de juntar, acrescentar, separar e retirar, com o suporte de imagens e/ou material manipulável, utilizando estratégias e formas de registro pessoais.	Sugere-se utilizar recursos lúdicos como: jogo da memória e dominó das operações. O interessante é que de um lado tenhamos as continhas de até dois algarismos e do outro lado o resultado. Trazer situações cotidianas em que seja possível a utilização de material manipulável ou de imagens, ou utilizar coleções de objetos, para elaborar e resolver problemas de adição e subtração. Como, por exemplo, agrupar os lápis de cor em uma caixa, depois retirá-los de forma individual ou em grupos, de forma que os alunos notem o processo de juntar, acrescentar, separar e retirar.
	Padrões figurais e numéricos: investigação de regularidades ou padrões em sequências.	(EF01MA09) Organizar e ordenar objetos familiares ou representações por figuras, por meio de atributos, tais como cor, forma e medida.	O professor deve solicitar aos estudantes que selecionem objetos de sua realidade familiar, por forma, cor e/ou medida e levem para escola agrupando-os aos dos demais colegas de acordo com seus atributos mais frequentes. Usar blocos lógicos, com os atributos cor, tamanho e tipo.
Álgebra	Sequências recursivas: observação de regras usadas utilizadas em seqüências numéricas (mais 1, mais 2, menos 1, menos 2, por exemplo).	(EF01MA10) Descrever, após o reconhecimento e a explicitação de um padrão (ou regularidade), os elementos ausentes em seqüências recursivas de números naturais, objetos ou figuras.	Sugere-se aqui que o professor faça uso de jogos de tabuleiro, em que se desenvolva o entendimento das seqüências recursivas e a da importância das regras no desenvolvimento do conhecimento matemático. Outro recurso que pode ser utilizado é o quadro numérico.

Fonte: Maranhão, 2019, p. 322.

Tais exemplos retratam que tanto a língua portuguesa como a matemática caminham na mesma organização pedagógica proposta pela BNCC com a divisão de objeto de conhecimento, eixos, campos de experiências e unidade temática. O DCTMA coloca como acréscimo a coluna de atividades sugeridas com o intuito de facilitar o alinhamento da base com as demandas locais/regionais, bem como o planejamento dos professores maranhenses. Situação semelhante para os outros componentes curriculares.

Esse alinhamento fica a critério de cada município, escola e/ou professor, visto que o estado do Maranhão é composto por várias regiões que trazem características geográficas, sociais, econômicas e culturais diferenciadas. Logo, “organizar um currículo escolar é exercitar a integração de conhecimentos inerentes ao próprio território maranhense, agregando as peculiaridades da diversidade existente”. (MARANHÃO, 2019, p. 31). É necessário compreender o currículo como “experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos” (Resolução no 4, de 13 de julho de 2010, Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, art. 15).

No currículo estadual é recomendado que cada PPP das escolas e redes de ensino municipais devem contemplar os conhecimentos da base que são a parte comum, equivalente a 60%, e os conhecimentos regionais, compondo os 40%. Esses 40% englobam a inserção da maranhensidade como eixo estruturante do currículo. Ao expressar essa perspectiva curricular, cabe ratificar aspectos inerentes ao Maranhão, tendo como

uma matriz de singularidade, sem negar seu contexto regional e nacional. Nessa concepção, o currículo não é apenas o conteúdo sistematizado a ser ministrado nas aulas pelos professores, ele deve ser um espaço onde a pluralidade, a diversidade e a laicidade se inter-relacionam e, nesta interação, ocorra a aprendizagem. (MARANHÃO, 2019, p. 13).

Dessa forma, ao consolidar o currículo do território maranhense para a educação infantil e para o ensino fundamental é necessário enxergar a diversidade sociocultural que norteia a construção histórica e cultural do estado e de seu povo. A ideia de currículo inspirado nessa maranhensidade “possibilita a inserção da riqueza e diversidade do Maranhão nas ações pedagógicas nas escolas e salas de aula”. (MARANHÃO, 2019, p. 14). Nesse sentido, constitui o termo maranhensidade como referência para as práticas pedagógicas dos professores. Uma estratégia necessária para um currículo significativo para a aprendizagem dos estudantes do estado.

Essa maranhensidade, segundo o documento, precisa ser assegurada na construção e execução dos currículos escolares locais. Sendo que “todo esse sistema envolve, portanto, intensa participação na formulação e na execução de estratégias que tenham como finalidade o desenvolvimento humano e integral dos estudantes”. (MARANHÃO, 2019, p. 16). O termo maranhensidade apareceu pela primeira vez na história do estado no governo do Jackson Lago (1997-2000) com a ideia governamental e com o intuito de nominar a proposta cultural do seu governo como “o jeito de ser”. Teve o intuito, também, de inovar ou criar uma política da maranhensidade, identificando as representações identitárias das regiões do estado. Mas, só com a criação do DCTMA que o termo ganha destaque educacional e é institucionalizado como prática pedagógica.

Durante a gestão de Jackson (2000-2001), na reeleição, o termo era associado a uma proposta de política cultural e para destacar o slogan do governo: “Agora é a vez do povo”. O emprego foi considerado incomum e tema de vários debates para definir o que era a identidade e cultura local. Em 2007, a maranhensidade surge novamente em menção ao carnaval, pelo produtor cultural, poeta, compositor e militante Joãozinho Ribeiro, o responsável pela pasta estadual da cultura. A ideia foi abranger a realização e valorização das festas populares e para sintetizar a proposta política no campo das ações culturais do estado (MATEUS, 2009).

Durante a governança da família Sarney o termo foi esquecido, silenciado. Mas, no governo de Roseana Sarney houve “uma mudança estratégica na política do estado, esboçando que o que estava em voga, naquele momento, era a cultura e a identidade do povo maranhense”. (SILVA; SILVA; MOURA, 2020, p. 12). Este cenário é ampliado quando Flávio Dino assume o governo em 2015. Anteriormente, de modo sutil e particular, a ideia de maranhensidade era atrelada apenas aos aspectos da cultura popular do estado, sendo que a noção de cultura popular foi marcada com predominância pelo bumba-meu-boi<sup>17</sup>. Enfatiza-se que o estado é composto por grupos pluri-racial, indígenas, quilombolas e negros que simbolizam a bandeira das raízes das manifestações culturais e apresenta uma vasta dimensão geográfica e social. Assim, não se pode restringir o estado a uma uniformização cultural (FERRETI, 2003).

A inserção do termo no campo educacional e o olhar como prática pedagógica surgiu devido a obrigatoriedade imposta pela BNCC. Cada estado deveria realizar um currículo com uma proposta pedagógica que contemplasse as particularidades identitárias, culturais,

---

<sup>17</sup> O bumba-meu-boi é uma das mais ricas manifestações do folclore brasileiro



históricas e geográficas locais, ou seja, a regionalidade como espinha dorsal do documento estadual.

Nesse entendimento, o DCTMA sinaliza que o currículo deve ser expressão da “diversidade do estado e do povo do Maranhão, deve ser construído com base na formação sócio-histórica de sua gente e ser constituído para que os sujeitos se sintam representados e se enxerguem no processo de ensino-aprendizagem” (MARANHÃO, 2019, p. 28). A maranhensidade é uma forma de resgatar *o jeito de ser do povo*, as manifestações culturais de modo representativo. A noção de representatividade e de diversidade, determina que o currículo do território maranhense deve “partir de reflexões que perpassam a construção, novamente, sócio-histórica da realidade do maranhense, compreendendo sua diversidade e as múltiplas dimensões que permeiam a construção espaço-temporal do estado do Maranhão”. (MARANHÃO, 2019, p. 18).

A organização do DCTMA buscou “consolidar diretrizes que garantam que o processo de ensino nas escolas seja pautado na valorização das identidades regionais e locais, na laicidade do Estado, na diversidade”. (MARANHÃO, 2019, p. 16). Apesar do documento trazer a maranhensidade como a matriz curricular pedagógica, não se tem um esclarecimento, direcionamento e entendimento do termo. A falta de conceito, características e origem deixou uma lacuna para a prática dessa maranhensidade. Nota-se, uma transferência, mais uma vez, para os professores.

Ao longo das recomendações do documento, a maranhensidade é explícita nas habilidades e apenas nos componentes de língua portuguesa e educação física. No componente curricular de língua portuguesa o DCTMA determina que seja ensinado e apreciado nos “textos que reflitam a realidade de uso da língua no território maranhense, desde aquelas produções textuais mais básicas que compõem o campo da vida cotidiana, até aqueles com estrutura mais complexas, como os de atuação na vida pública”. (MARANHÃO, 2019, p. 91). Além de selecionar textos que

revelem a constituição histórica e manifestações culturais do estado; a identidade do povo maranhense particularizada e manifestada nas produções de cada comunidade do território (poetas populares que não compõem o cânone, mas que integram a formação discursiva dessas localidades) (MARANHÃO, 2019, p. 91).

Observa-se a recomendação da maranhensidade, não o apoio pedagógico. Cabe ao professor pesquisar, selecionar e adequar os conteúdos da base comum com o regionalismo. No componente de educação física são indicadas “lutas do Maranhão, do Brasil e do Mundo. Punga (expressão cultural que mistura elementos de tambor de crioula com luta que se

manifesta no vale do Itapecuru e baixada maranhense típica do território maranhense e de sua maranhensidade”. (MARANHÃO, 2019, p. 270). No ensino se deve explicar

a origem das lutas, o seu contexto social, regras, a utilização de implementos, a diferença entre o esporte de luta e arte marcial e possibilitar a compreensão das lutas enquanto manifestações culturais e vivenciar a punga, típica do território maranhense e de sua maranhensidade. Vivenciar a capoeira, uka-uka, a punga, marajoara e outras possibilidades que podem ser vivenciadas com as lutas: boxe, judô, tae-kwon-do, karatê, jiu-jitsu, sumô, kung-fu, muay-thai. Sugere-se que o(a) professor(a) apresente jogos de lutas como: luta com pregadores, guerra de balões, conquista de território, cabo de guerra etc. (MARANHÃO, 2019, p. 268).

No ensino de arte, averiguou-se uma menção da inserção da prática da maranhensidade em sala de aula, mas sem nenhuma habilidade específica. Considera-se que as redes de ensino municipais têm um grande desafio na reformulação de suas propostas pedagógicas, com vistas a assegurar uma educação de qualidade social para todos, além de atender às exigências das recomendações da BNCC e do DCTMA, em especial a maranhensidade.

Sacristán (2000, p. 9) reflete que toda construção de um currículo deve ser entendida como “processo que envolve uma multiplicidade de relações, abertas ou tácitas, em diversos âmbitos, que vão da prescrição à ação, das decisões administrativas às práticas pedagógicas, na escola como instituição e nas unidades escolares especificamente”. Logo, há necessidade de que o currículo refletisse sobre as questões que perpassam a construção sócio-histórica da realidade, compreendendo sua diversidade e as múltiplas dimensões que permeiam a construção espaço-temporal do estado do Maranhão, não apenas impor uma prática pedagógica.

Para Silva (2002), independentemente da posição teórica assumida, não existe uma proposição curricular isenta de relações de poder, já que o currículo é um campo de produção e criação de significados que se encontra centralmente implicado naquilo que somos, naquilo que nos tornamos e naquilo que nos tornaremos. Lopes (2006) complementa que as políticas são produtos de negociação em variados contextos, nos quais circulam textos e discursos constantemente reinterpretados.

A partir do entendimento de um currículo-base e a noção de currículo como campo discursivo e de instrumento de poder, avança-se na discussão para identificar os posicionamentos dos professores envolvidos na pesquisa. Analisa-se, também, o jogo discursivo entre as posições sociais acerca da implantação da BNCC em território maranhense.

## CAPÍTULO 4 MÚLTIPLOS OLHARES DA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC EM TERRITÓRIO MARANHENSE

Partindo do pressuposto que, conforme Foucault (2007, p. 45), “o discurso é produto do texto contextualizado, mas, evidentemente, esse texto é produto de sujeitos, que não são pessoas, mas determinadas posições encaixadas institucionalmente” que se inicia um exercício reflexivo, com gestos de interpretação nutrida pela linguagem, saber e poder. Em outras palavras, o uso da análise do discurso foucaultiana como base para problematizar a implantação de uma política pública, neste caso, a BNCC, em território maranhense, e a criação do DCTMA.

Inicialmente, retorna-se que o perfil da pesquisa parte de uma abordagem integrativa, *corpus* qualitativo (entrevista) e quantitativo (questionário) com a finalidade de analisar o jogo discursivo entre os professores que participaram do processo de implantação da BNCC em território maranhense, especificamente no município de Imperatriz. Foram selecionados recortes das entrevistas e das questões abertas do questionário e, também, elaborado quadros ou gráficos para organizar os dados quantitativos.

Dialoga-se, dessa forma, com os posicionamentos e identificações dos professores em diferentes posições sociais. Esses professores foram divididos em dois grupos (A e B) conforme suas funções e hierarquia de poder no campo educacional e das etapas de implantação do DCTMA. O grupo A é composto por uma articuladora, uma coordenadora e sete formadoras que atuam na gestão da SEMED. O grupo B contém 160 professores que atuam em sala de aula dos anos iniciais da rede municipal de Imperatriz-MA. Foram nomeados do seguinte modo: PA para professor-articulador; PC para professor-coordenador, PF1 até PF7 para professor- formador e P1 até P160 para os professores dos anos iniciais.

### 4.1 BNCC em jogo discursivo

Tomando como pressuposto que, conforme Foucault (2010), a expressão do poder, em termos das práticas cotidianas e do funcionamento dos dispositivos organizadores das relações, é produtora de “sentidos de verdade” que iniciamos nosso entendimento de como foi implantada BNCC no estado do Maranhão, de modo particular, no município de Imperatriz-MA. Para Foucault (2010, p.159) a história se torna ativa não como uma simples forma de contar a história, mas como um mecanismo de construção da história, um modificador da realidade. Isso possibilita uma “construção de narrativas teleológicas,

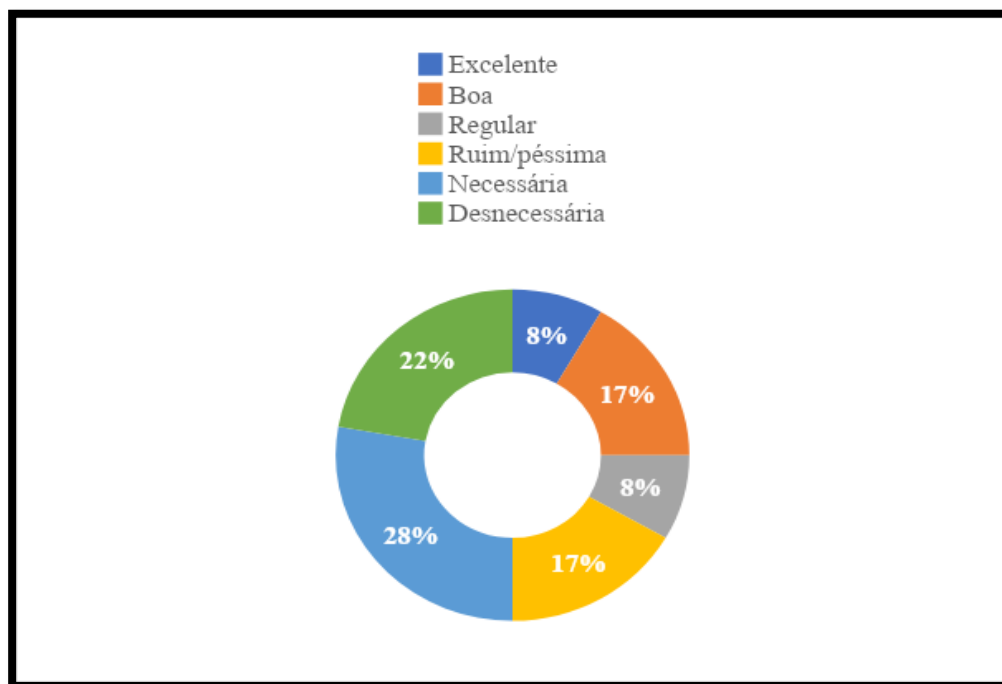
tomadas como arma discursiva utilizável, exibível por todos os adversários no campo político”. (FOUCAULT, 2010, p. 160). Nesse viés, se apresenta uma história a partir de diferentes sujeitos e posições sociais.

A criação e implantação de um currículo-base, uma política pública, é um acontecimento que reconfigura o sistema educacional. De acordo com Macedo (2014) a defesa de uma base nacional comum para o currículo tem funcionado como uma das muitas promessas de dar qualidade à educação para diferentes grupos da sociedade. Tem-se vários movimentos governamentais e sociais para justificar as mudanças impostas na educação. Nesse raciocínio, apresenta-se os posicionamentos do grupo A e B acerca da criação, concepção e estruturação da BNCC nos anos iniciais. A criação da BNCC, de modo geral, para o grupo A foi considerada como uma política positiva, benéfica, bem como uma iniciativa excelente para o avanço das políticas públicas e um caminho para melhorar a qualidade da educação. O PA e PC acrescentaram que esse documento é um norteador para a educação básica e indispensável para atender às novas demandas do cenário educacional.

O PF6, apesar de sinalizar que percebe um avanço na educação ao criar a BNCC, aponta que para uma real “concretização da BNCC quanto o processo de ensino e aprendizagem se deve, também, perceber a forma estrutural da implantação como a questão física e financeira, assim como o professor tem as suas limitações e dificuldades”. O formador exemplifica que tem muitas salas de aulas “sem nenhum recurso tecnológico, quando tem estão quebrados ou entulhados, dentre outras situações físicas que afetam a qualidade das práticas pedagógicas dos professores em sala de aula”. (PF6, pesquisa de campo, 2019).

O grupo A teve posicionamentos direcionados a justificativa e defesa da criação da base de modo unânime devido à representatividade e posição social que ocupam no processo de implantação. Além de reforçarem os discursos documentais que embasam a estruturação da BNCC. Esses posicionamentos podem ter ido à luz de Foucault (2001) como uma prática que reflete um poder disciplinar em que estabelece mecanismos de controle da atividade e determina tomadas de decisões individuais, mas que na verdade são articuladas coletivamente e estabelecem recursos coercitivos. Por outro lado, os sujeitos-professores do grupo B não tiveram consenso, houve a presença de diferentes posicionamentos, conforme o gráfico 4 demonstra.

**Gráfico 4:** Avaliação do sujeitos-professores, grupo B, da criação da BNCC



**Fonte:** Pesquisa de campo, 2019

O gráfico 4 retrata o oposto do grupo A, temos aqui a minoria de professores que consideraram a base como excelente. Nota-se que a maioria classificou a criação como necessária e desnecessária e outros como boa, regular e péssima. Tal contraste de posicionamentos pode acontecer por causa do poder disciplinar que caracteriza a estrutura e o funcionamento dos campos discursivos, constituídos de hierarquias (FOUCAULT, 2001). Os posicionamentos direcionados a recepção de uma base boa e necessária para a educação são considerados uma regularidade discursiva. Dessa forma, fica evidente que o “currículo é produto das tensões, conflitos e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo”. (APPLE, 2000, p. 125).

Não se nota uma adesão consensual, temos de um lado um grupo que advoga e reproduz a relevância da BNCC, convencendo outros grupos, além de organizar e elaborar as estruturas e estratégias formativas e de outro um grupo que irá executar, colocar em prática, as ações pedagógicas almeçadas pela governança. Tal dicotomia pode se justificar porque a elaboração de um currículo “é sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção de alguém, da visão de algum grupo do conhecimento legítimo”. (APPLE, 2000, p. 125). A dicotomia promove uma dispersão, o que Foucault (2008) chama de resistência ou negação daqueles

sujeitos que não apoiam o saber universal, a verdade legitimada pelo documento, manifesta seu posicionamento contrário do esperado.

Após a criação e homologação da base nacional foi disponibilizado o documento como domínio público, acervo digital no site do MEC e da BNCC. A BNCC é direcionada ao campo educacional por ser a atual referência que compõe os currículos estaduais e municipais, além de orientar as práticas pedagógicas. Para entender as mudanças no ensino é necessário o acesso, o conhecimento e o entendimento do material, além das capacitações e formações continuadas. Com efeito, os sujeitos-professores foram questionados sobre a leitura do documento.

O grupo A alegou ter lido o documento na íntegra para entender a nova estruturação do ensino, ter embasamento teórico para elaborar ou contribuir com o DCTMA e capacitar os professores da rede. De modo específico, elenca-se o que a leitura representou para os sujeitos-formadores:

PA: A leitura é o início de qualquer implantação e a complexidade do documento se faz necessário esse exercício.

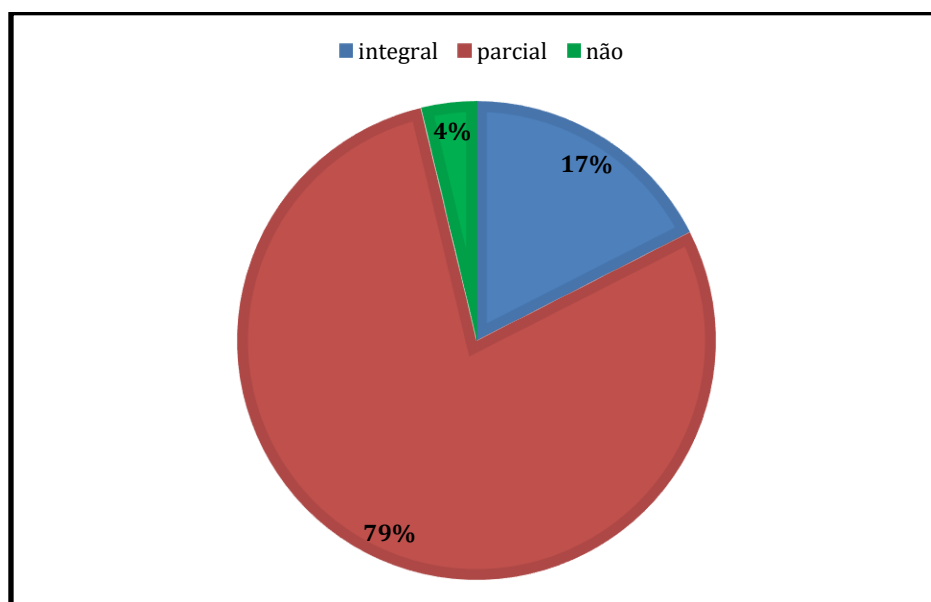
PC: Por meio da leitura que iremos compreender os novos termos e o que de fato mudou no ensino.

PF1: A leitura me deu embasamento para orientar outros profissionais no entendimento da nova estrutura curricular. Então, sem a leitura não podemos criticar, adequar e mudar.

PF4: A leitura é o caminho para alinhar nossas práticas pedagógicas e infelizmente muitos professores só irão ler a MINHA parte ou quando obrigados a preencher planilhas e planos de aulas.

PF7: A leitura da BNCC foi algo obrigatório, como para muitos colegas. Porém, me deu subsídios para ser uma profissional mais reflexiva e participativa. Precisamos ler de fato esse novo documento, muita coisa mudou. (PESQUISA DE CAMPO, 2019).

Pelos relatos, averigua-se que o grupo A leu por obrigação, como um ato necessário devido sua posição de fala. Tem-se marcas de interesses formativos, crescimento profissional, capacitar outros professores, organizar e/ou elaborar propostas pedagógicas alinhadas à BNCC. Dominar o conhecimento, o saber documental, é uma estratégia, conforme Cury (2018), de controle dos conteúdos e das práticas pedagógicas e um meio de articular as recomendações e alinhar os moldes de uma educação obrigatória. São produzidos discursos aceitáveis a serem autorizados a circular. Nesse viés, o gráfico 5 retrata o nível de leitura ou conhecimento que o grupo B teve com o documento da BNCC.

**Gráfico 5:** Nível de leitura/conhecimento do grupo B do documento da BNCC

**Fonte:** pesquisa de campo, 2019.

O gráfico 5 representa que os profissionais da educação dos anos iniciais ainda não tiveram conhecimento ou leitura da BNCC na íntegra. Esta situação nos faz refletir sobre aquela leitura com a finalidade de engajamento da profissão, de potencializar as práticas pedagógicas e para adquirir uma atitude crítica reflexiva ou quando a leitura for de cunho obrigatório, exigido por uma determinada imposição. As motivações e interesses são diversos e podem contribuir para a curiosidade, domínio do conteúdo ou indiferença em adquirir o conhecimento de documento relacionado as políticas públicas.

Observa-se que apenas 18% dos professores leram a BNCC por completo, uma porcentagem considerada pequena, visto que a disponibilização do material ocorreu em 2018, tendo mais de um ano para seu acesso ou leitura. A maioria, 79%, leu parcialmente o documento. Essa predominância pode ter ocorrido pelo fato de cada um ter lido só a etapa de ensino que atua, não percebendo a necessidade de se apropriar da totalidade do documento. Foucault (2012) reflete que quem tem o conhecimento domina o poder e busca meios de controle ou conquistar o meio em que se vive. O poder é composto por relações dispersas em toda sociedade, todos são sujeitos e objetos de poder estão submetidos a essa relação. Os efeitos de poder em termos negativos “ele ‘exclui’, ‘reprime’, ‘recalca’, ‘censura’, ‘abstrai’, ‘mascara’, ‘esconde’. Na verdade, o poder produz; ele produz realidade, produz campos de objetos e rituais da verdade. (FOUCAULT, 2001, p. 172).

O lado positivo do poder é no sentido de efeitos “a nível do desejo – como se começa a conhecer – e também a nível do saber. O poder, longe de impedir o saber, o produz”.

(FOUCAULT, 2001, p. 239). O poder não é apenas dominação, controle, mas também produção de comportamento e relações discursivas e é a partir dessas relações que a realidade se configura. Dessa forma, quando um sujeito lê o documento ele faz parte de uma relação discursiva esperada pela governança e quando não se adere é rotulado, excluído e tratado como resistente ou sem interesse.

Tal situação ocorre porque a BNCC é uma política de abrangência nacional, ela se consolida como uma estratégia de governo que exerce seu poder para controlar, regular e conduzir tanto a vida dos professores como dos estudantes, sendo internalizados os conhecimentos que são necessários para a educação. Dessa forma, não é possível refletir sobre a implantação da BNCC sem considerar o impacto de sua criação e o modo como vem sendo circulada e entendida. Com a criação da base foi notória a diversidade de posicionamentos, a favor e contra, a depender da hierarquia das relações sociais. Esse jogo discursivo ocorre porque, conforme Foucault (1993, p. 45), “o poder produz saber”.

O “poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam (o sujeito de conhecimento) é que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento”. (FOUCAULT, 1993, p. 36). Os saberes, a depender de quem fala, produzem valor de verdade e com discursos e posicionamentos autorizados, aceitos coletivamente. Nesse raciocínio, indaga-se como os professores conceituam a BNCC e quais as relações de saberes que constituíram a construção do conhecimento. O quadro 4 apresenta a noção conceitual dos professores do grupo A sobre a BNCC.

**Quadro 4:** Noção conceitual da BNCC do grupo A

PA	Um documento <b>normativo</b> que define e norteia o processo de ensino e aprendizagem; Uma tentativa de unificação curricular
PC	Um documento que veio para <b>uniFICAR</b> essa forma de trabalho com o aluno; Um caminho para <b>DAR as mesmas oportunidades</b> . Pra mim, é isso, essa oportunidade pra TODOS aprender; A base como <b>unidade</b> de trabalho.
PF1	Um documento com <b>formato organizador</b> como a questão das habilidades, campos de atuações, unidades temáticas em que são distribuídos os gêneros textuais; Um guia que nivelou os conteúdos. Um documento que veio sacudir o professor e dizer: ‘ei estuda. Acorda, o mundo mudou e as práticas pedagógicas também.
PF2	Um <b>conjunto de orientações</b> com competências e habilidades que norteiam o trabalho do professor.
PF3	<b>Documento unificador</b> ; Uma base que reorganizou o chão da sala de aula e tirou o professor de sua zona de conforto, aliás o sistema educacional.
PF4	<b>Organizador curricular; Norteador de práticas pedagógicas</b>
PF6	Uma <b>referência</b> curricular; <b>organizador</b> curricular; documento universalizador.

**Fonte:** Pesquisa de campo, 2019 (Grifos próprios).



De acordo com o quadro 4 é notável, especialmente pelas palavras grifadas, uma regularidade de discursos a partir da apropriação de termos do texto oficial que rege a BNCC. Tal regularidade discursiva pode ser entendida como formas de controles ou manutenção do que pode ser dito como conceito, além de legitimar a constituição do documento, o que Foucault (2008) chama de verdade verdadeira. O grupo A, representa a gestão, a voz do estado, então, a propagação dos conceitos não é considerada neutra, parcial, pessoal, apenas como uma mera reprodução, atendendo uma formação discursiva específica e de manutenção do poder. Fischer (2001, p. 52) explica que essa situação trata de uma espécie de “matriz de sentido, por meio da qual os falantes se reconhecem dada a obviedade e a naturalidade com que são percebidas as significações correntes em um contexto discursivo específico”.

Por outro lado, percebe-se que nos discursos de PF1 e PF3 ocorreram uma dispersão ao relatar que o documento veio para “sacudir todo mundo” e “tirou o professor da zona de conforto”, características do discurso *comentário*, um enunciado não previsto. Tal discurso pode ser dito, pelo modo que o documento mobilizou todas as áreas do conhecimento e diretrizes curriculares, bem como (re) configurando as práticas pedagógicas. Com efeito, exigindo dos profissionais da educação uma capacitação e estudos para atender às novas demandas.

Logo, a produção discursiva, é “ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 1989, p. 8-9). Desse modo, a posição e a concepção do sujeito não foi por acaso ou aleatoriamente, uma vez que os discursos são radicalmente amarrados às dinâmicas de poder e saber de seu tempo, bem como das instituições das quais provêm (FOUCAULT, 1989). A relação entre o poder e saber caminha para a direção de regular, dominar, interditar ou limitar os discursos. Assim, tem-se marcas do lugar da fala que podem ocorrer mudanças nas concepções. O quadro 5 apresenta a noção conceitual do grupo B.

**Quadro 5:** Concepções conceituais de BNCC do grupo B

P5	<b>Um norte</b> para a prática pedagógica	P10	<b>Documento unificador</b>
P39	Um conhecimento necessário e um compromisso assumido com a educação	P25	<b>Organizador curricular</b>
P45	MAIS um documento que não será aplicado de forma adequada	P32	Um documento com a falsa visão de igualdade de direitos e habilidades
P81	Um facilitador para a formação do aluno	P55	<b>Um guia</b> para nossa prática
P150	Uma nova reformulação dos parâmetros curriculares.	P75	<b>Um conjunto de aprendizagens essenciais</b> e norteador da prática docente.
P98	Apenas um documento que devemos SEGUIR.	P88	Um currículo <b>norteador</b>
P61	Mais um documento lançado para procurar melhorar o ensino e aprendizagem	P112	Não sei
P100	Um projeto como tantos outros que só ficará na teoria.	P 124	Um documento que veio para romper nossas práticas tradicionais
P50	Não sei, pois não estou em sala de aula.	P138	Uma proposta interessante, mas infelizmente não será praticada.
P10	Um portal de organização da estrutura educacional.	P145	<b>Um documento guia da educação.</b>
P20	Uma nova nomenclatura sistematizada	P150	Um documento que ampliou os PCN.
P45	Um documento que proporcionou avanços na educação Importante para o ensino	P156	Uma diretriz que ficará no papel como tantas outras.
P102	Um documento que veio atrapalhar a rotina escolar e minha prática pedagógica	P159	Um documento com orientações necessárias para atender às novas demandas.

**Fonte:** pesquisa de campo, 2019. Grifos próprios.

Os recortes selecionados representam posicionamentos de professores em relação a concepção de BNCC. Desses posicionamentos, 30% foram direcionados a regularidade discursiva com a concepção de uma base norteadora, unificadora, como um guia e um conjunto de aprendizagem essenciais. Vale destacar que no quadro teve exemplos de regularidades desses 30%. Os outros posicionamentos representam 40% de professores que manifestaram a base de modo disperso e 30% de que não apresentaram seu posicionamento, deixando a questão em branco.

A partir desses recortes, observam-se marcas discursivas do grupo formador (grupo A) para a construção dos conceitos grifados, reforçando as noções dos saberes documentais. Foucault (2012) chama atenção de que não somos autores dos nossos discursos e de que somos afetados pelas práticas sociais, podendo ser meros reprodutores da ordem do discurso. Vale situar que o grupo B era participante/ouvinte de formações continuadas

mediadas/organizadas pelo grupo A. Não tendo, dessa forma, novos enunciados, apenas um conjunto de conceitos que são ditos para serem tomados como verdade e aceitos dentro da sociedade.

Por outro lado, nota-se uma amplitude de conceitos que fogem da regularidade, demonstrando desconhecimento (P112), descredibilidade (P100), indiferença (P50 e P61), credibilidade (45) dentre outras atitudes em torno do documento. Para Foucault não existe texto fundador, pois não se trata de uma interpretação, ou melhor, trata-se de um comentário ou comentário de comentários, pois “a repetição indefinida dos comentários é trabalhada do interior pelo sonho de uma repetição disfarçada: em seu horizonte não há talvez nada além daquilo que já havia em seu ponto de partida, a simples repetição”. Logo, “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta. (FOUCAULT, 1996, pp. 25-26).

Um enunciado que chama atenção é o P102, pois aponta a base como algo que veio desorganizar sua rotina escolar. Tais posicionamentos revelam que todo o discurso pode estar ligado ao desejo e ao poder, sendo que este poder não se localizaria em uma instituição ou estado. O poder, conforme Foucault (1996) seria uma relação de forças, estando, pois, em todas as partes (micropoderes). Além disso, ele não seria apenas repressivo, mas também produziria efeitos de verdade, de vontade, de saber; constituindo verdades, práticas e subjetividades.

As concepções demonstram, também, uma série de acontecimentos que a ordem do saber produz e controla. Educação e poder, dessa forma, “aproximam-se a cada instante, e o coroamento desses elementos encontra as táticas e estratégias de poder”. (FOUCAULT, 2012, p. 87). Com a reflexão dos posicionamentos da criação, nível de leitura e concepção conceitual da base, avança-se com a compreensão de como ocorreu a implantação da BNCC em território maranhense, destacando a fase da formação continuada e a prática da maranhensidade como eixo estruturante do currículo.

#### **4.2 A BNCC em território maranhense: implantando o DCTMA**

A criação de uma base curricular nacional e as etapas da implementação de responsabilidade da esfera estadual, descrita nos tópicos anteriores, servirão de subsídio para a descrição, análise e problematização deste tópico, visto que a intenção do arqueólogo é de investigar a regularidade dos enunciados e a descrição dos fatos os quais se encontram em seus arquivos. Segundo Foucault (2008) a formação discursiva se configura em discursos e saberes históricos.

A proposta textual seguirá as narrativas/relatos dos sujeitos da pesquisa de campo com a finalidade de compreender e descrever o percurso da implantação da BNCC no estado do MA e, de modo específico, na rede de educação do município de Imperatriz. Com efeito, tem-se jogos discursivos entre o discurso documental do DCTMA e as posições dos sujeitos-professores: grupo A e B.

A implementação em território maranhense teve como orientação e suporte as fases adotadas pela SEMED, sendo elas: 1- Estudos do documento; 2- Formação de equipe de técnica pedagógica de formadores; 3- Seminários de estudos e formações; 4- Formação continuada com gestores e professores da educação infantil e ensino fundamental, rural e urbana; 5- Reelaboração do PP e 6- Prática em sala de aula (PESQUISA DE CAMPO, 2019).

O processo no estado iniciou em 2018, logo após a homologação da base. De acordo com a PA a “etapa inicial da implantação do documento foi com estudos e organização da equipe representante”. Essa fase foi composta por um grupo específico e escolhido como representantes dos municípios, tendo seus membros predominantes da capital do estado. Tal configuração, nos mostra que o “poder produz; ele produz realidade, ele produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter originam-se nessa produção”. (FOUCAULT, 1987, p.161).

O PFA e o PFC participaram diretamente com a elaboração do DCTMA, acompanhando todas as fases e representação da rede municipal. As PF tiveram um papel fundamental: a “de multiplicadoras da BNCC na rede de educação de Imperatriz”, conforme o PA destacou (PESQUISA DE CAMPO, 2019). A fase do estudo e construção do DCTMA, conforme, o PF2 ocorreu na forma de seminário e todos na capital, São Luís, e essa centralidade “dificultou uma representação de outros municípios e deslocamento para todos os colaboradores que foram escolhidos para construir com o DCTMA”.

Tem-se, pelo enunciado marcas de controle do estado e governança ou como denomina Foucault (2007), há presença do discurso de *rarefação*<sup>18</sup>. O professor-formador complementa que “essa fase foi essencial para a composição da equipe de formadores e redatores, estudo profundo da BNCC e estruturação para capacitar os professores dos municípios.” (PF2, PESQUISA DE CAMPO, 2019). Os seminários ocorreram na primeira instância com os representantes de cada municípios em São Luís, nomeados aqui como articuladores. Na segunda instância, os seminários foram em subgrupos com redatores, coordenadores e alguns professores, identificados aqui como formadores. O intuito desses

---

<sup>18</sup> Rever quadro 2

seminários era de estudar o documento e contribuir com a construção do DCTMA, bem como organizar as estratégias pedagógicas para as formações continuadas com os professores da rede.

O PF4 reforça que os encontros foram “bem produtivos e democráticos, com escuta ativa, e construímos um documento com a nossa cara”. Porém, de acordo com a PF5 foram capacitações, estudos, oficinas e seminários “mediadas por uma empresa contratada, um curso pré-moldado, com predominância de palestrantes de outras regiões. Situação que eu senti falta, de um diálogo mais nosso, profissionais da terra, das universidades do estado”.

Esse relato nos levar a pensar na relação entre educação superior, a universidade, e a educação básica, a escola, e de como deveriam caminhar em diálogo com uma integração efetiva entre a formação profissional e a prática de ensino. Além da “colaboração entre pesquisadores universitários e professores das escolas públicas na produção e difusão do saber pedagógico para um reconhecimento e estímulo mútuo”. (SOUSA SANTOS, 2009, p. 63). De acordo com Sousa Santos (2009), vivemos um processo contraditório, a universidade ocupa lugar de destaque no cenário científico, mas depende da educação básica para desenvolver suas pesquisas. O autor acrescenta que é a escola e a universidade é relação teórica, de egos e interesses de pesquisa e extensão, não de envolvimento coletiva como a construção de currículo. São inúmeros embates e relações de saber e poder envolvidas nessa relação.

A produção das DCTMA foi fruto do Projeto de Cooperação Técnica do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) com a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) e do MEC (BRASIL, 2014). O governo do estado do Maranhão por meio do Decreto no 34.214/2018 Instituiu o comitê gestor para a implementação da BNCC no âmbito do estadual. O documento foi elaborado como um norteador para as práticas curriculares da educação infantil e ensino fundamental, na educação básica. Aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) através da Resolução CEE/MA no 285/2018.

Nesse caminhar de organização e construção, a articuladora descreve que a implementação estava “na responsabilidade da regional de Imperatriz e nós tínhamos dois articuladores regionais, UM de responsabilidade de assumir as informações e articulações PEla Undime<sup>19</sup> e outro pela Seduc<sup>20</sup>... então tinha duas coordenações centrais aí”. Logo após a adesão, começou “a fase da escolher os redatores, representantes das redes e os professores de cada componente curricular”, conforme relatou a PFA.

---

<sup>19</sup> União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

<sup>20</sup> Secretaria de Estado de Educação

Nesse viés, a PFC reforça que “a SEMED participou de todas as versões do DCTMA” e que as “técnicas pedagógicas, juntamente com os professores, sempre foram incentivadas a construir de modo colaborativo o currículo”. Nota-se por esses enunciados que a participação caminhou para uma direção democrática, mas na prática o incentivo não foi sinônimo de participação da comunidade local. Os professores-formadores frisaram que o acesso ao documento se deu após a versão final e a construção da versão preliminar ficou restrita, bem como a fase da consulta pública foi considerada um período curto para colaboração e rescrita do material, além de não terem percebido o envolvimento das universidades locais.

A fase da consulta da consulta pública do documento ocorreu de modo digital, e por meio de relatórios e assembleias. O PFA frisa que a “participação dos professores, de diferentes níveis, foi mínima, apesar das convocações, convites de gestores e coordenadores. Mas, na hora de criticar o documento apareceram um monte. Fica fácil aparecer depois de tudo pronto”. A fase do estudo do documento e da estruturação da equipe atendeu os requisitos recomendados pelo ProBNCC, sendo um processo de construção curricular colaborativo e com a presença de representantes estaduais e municipais.

O PFA descreve que “teve toda uma mobilização entre os municípios do estado para a construção do currículo maranhense, sendo no início pouca adesão e posteriormente a adesão dos 217 municípios do estado”. Foucault (2000, p. 12) explica que a composição de uma equipe de representatividade ocorre porque “cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade” e um “conjunto de regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro, efeitos específicos de poder”. A verdade está circularmente “ligada a sistemas de poder, que a produzem e a apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem”. (FOUCAULT, 2000, p. 13).

O estado do MA unificou seu currículo e a forma de adesão entre os 217 municípios foi de forma gradual. Por outro lado, o PFA e o PFC ressaltaram que essa adesão teve predominância na capital do estado, São Luís, dificultando uma participação ativa e presencial dos interiores. O documento foi elaborado e homologado em 2019, sendo de responsabilidade de cada município fazer o repasse e capacitar os outros professores da rede, avançando desse modo nas fases da implantação do DCTMA.

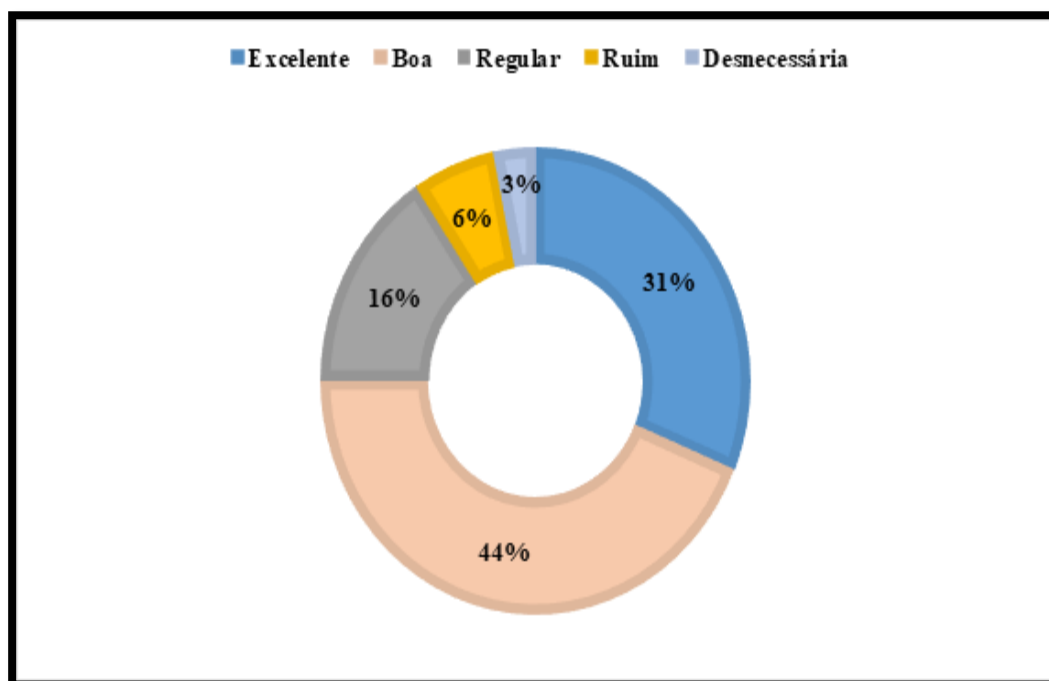
No município de Imperatriz, a implantação ocorreu na primeira instância com a organização da composição e divisão da equipe por etapa de ensino que iriam representar a rede. O PFC nomeou essa equipe como os “multiplicadores da BNCC”. Essa equipe ficou responsável pelo repasse dos seminários, estudar o documento e elaborar estratégias para capacitar os professores da educação infantil e ensino fundamental.

Os formadores tiveram que organizar e planejar as formações continuadas. Durante a fase dos estudos e formações internas da equipe o PF3 aponta que “tivemos muita dificuldade na compreensão de algumas terminologias, teorias e particularidades do DCTMA. Não tivemos uma assessora... pra asseSSORAR as nossas formações; Nós sentamos e planejamos uma formação”. A formadora relembra que na época do PNAIC foi diferente porque

nós tínhamos assessoria da UFMA, éramos assessoradas por professores doutores da UFMA. Tínhamos capacitação, formação, material e orientação dos professores da UFMA, então é outra cara. Tínhamos mais segurança ao formar outros profissionais. Sobre a BNCC e o DCTMA ficamos inseguros com a sensação que podíamos oferecer mais embasamento teórico.

Nota-se a organização da equipe de formadores se deu por parte de professores que participaram da construção do DCTMA, tendo um acesso mais amplo aos estudos e capacitações e outra parte por professores que vieram por solicitação e tiveram que se organizar e estudar de modo autônomo. A criação do DCTMA trouxe várias reflexões, formas de recepção e posicionamentos. Nesse viés, o grupo A manifestou que a criação do documento foi um avanço para o estado e visto como um norteador para valorizar nossa regionalidade, a maranhensidade. O PF1 afirma que “estávamos precisamos de um documento com o olhar nosso, para nós”. Já o PF2 afirma que “a ideia do DCTMA foi excelente, mas sua construção, a inserção da maranhensidade se resume em São Luís”.

No Maranhão, “cultura popular” e folclore são temas que se revestem de singular a complexidade, pois, desde os anos 1970, as políticas públicas municipais e estaduais de cultura e de turismo elegeram as manifestações folclóricas como foco de atenção”. (CAVALCANTI, 2009, p. 199). Falar de regionalismo, cultura, identidade dentro do estado é entender que não há um consenso, depende do lugar geográfico e social de cada sujeito. Para o grupo B, de modo geral a criação do DCTMA foi considerada como excelente e boa. Uma outra parte, sinalizou como regular, ruim e desnecessária, conforme o gráfico 6 retrata.

**Gráfico 6:** Avaliação da criação do DCTMA do grupo B

**Fonte:** Pesquisa de campo, 2019.

Os dados revelam que a criação de um currículo é a representação do poder institucional e influência nos comportamentos dos sujeitos, pois de acordo com Foucault (2010) o sistema de ensino tem grades que controlam grupos de adesão as políticas. Nesse aspecto, os discursos carregam “microrrelações de poder existentes nos espaços das instituições educativas e influenciam os comportamentos sociais individuais e coletivos de acordo com o que seja considerado adequado ou não”. (FOUCAULT, 2008, p. 85). O poder é exercido em determinada direção por meio do controle, da vigilância, das proibições e das coerções e exercido nos diferentes níveis das instâncias sociais (FOUCAULT, 2010).

Logo após a estruturação da equipe, o estudo do documento deu-se início a fase das formações continuadas com gestores e professores. O foco central foi em torno das formações pedagógicas no entendimento da BNCC e do DCTMA e nas mudanças do componente de língua portuguesa, pois, conforme a FC, o “componente de língua portuguesa, ele tem um número bastante elevado de HABILidades e por isso nós vimos que não era possível fazermos com todos os componentes nessa primeira fase do processo”.

O PFC, relatou, também, que o objetivo das formações foi “trabalhar justamente a A-PLI-Cabilidade da base no planejamento da sala de aula no dia a dia”. O PFC reforçou que “a gente trabalhou a parte teórica, mas também fez oficina pra que os professores compreendam como que eles vão planejar tendo a base e o DCTMA como referência”. Dessa



forma, “o professor já vai ter condições de CONTEMPLAR as habilidades dentro desse planejamento para o próximo ano” (PFC, pesquisa de campo, 2019).

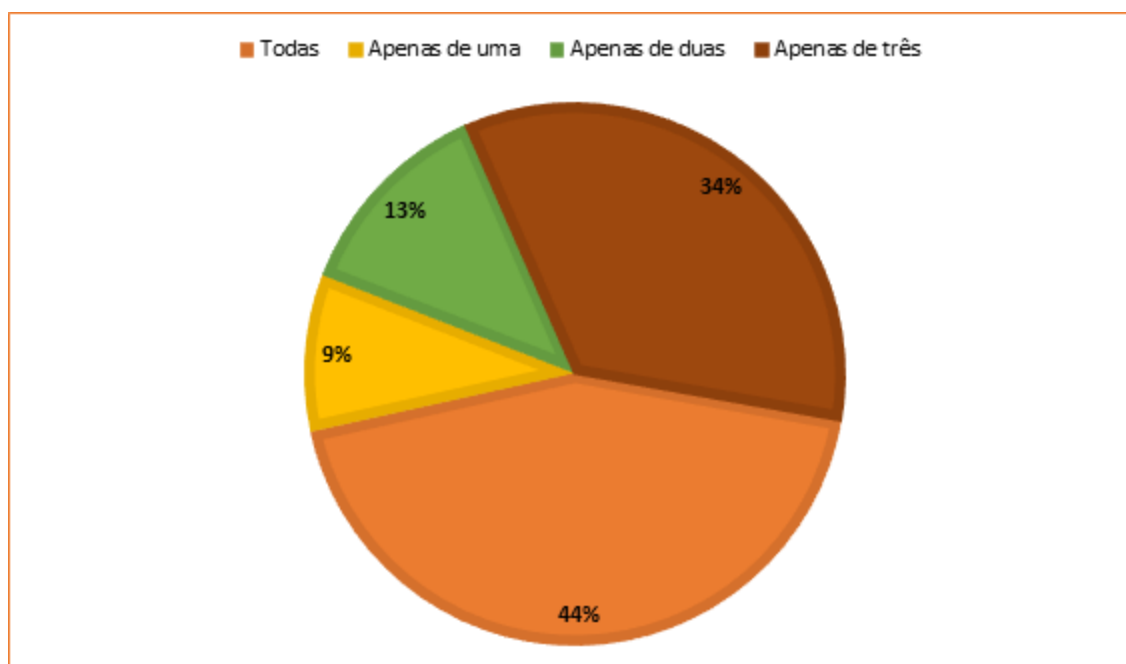
As formações continuadas foram distribuídas em cinco encontros ao longo de 2019, iniciando em janeiro e finalizadas em dezembro, tendo como eixo as seguintes temáticas voltadas para o ensino fundamental anos iniciais: 1- criação e organização da BNCC e DCTMA, com ênfase nas competências e habilidades; 2- metodologias ativas e 3- mudanças no ensino de língua portuguesa e alfabetização. Cada encontro era oferecido pela SEMED para todos os professores do município, tanto para zona urbana e rural, cabendo a cada escola, a gestão, liberar o professor e orientar para participar da formação continuada. Os encontros eram divididos por turma ofertados nos dois turnos como opção para o professor.

Para fins de exemplificação a divisão ocorria do seguinte modo: segunda-feira, professores do 1º ano, terça-feira, professores do 2º ano e assim sucessivamente. Vale frisar, que os professores foram organizados tendo no máximo 30 participantes por sala e contendo tanto professores da zona rural e urbana e de sala de recurso. O local dos encontros foi em uma universidade privada da cidade. Tais estratégias foram justificadas para tentar atingir o maior grupo de professores e oferecer um ambiente climatizado e confortável, sem prejudicar a ausência na escola, pois os encontros ocorriam em dias letivos (PESQUISA DE CAMPO, 2019).

Um ponto a ser destacado nas formações continuadas, é que os formadores faziam rodízios entre turnos e turmas e padronizaram as estratégias metodológicas durante as formações. Em outras palavras, embora o formador fosse diferente em cada sala, a sequência lógica e os recursos pedagógicos eram os mesmos. Oportunizando, assim, os participantes terem a mesma temática e recursos. No entanto, cada formador tinha autonomia na mediação e no desenvolvimento da didática. Tal estratégia é justificada pelo PFC ao afirmar que:

fizemos essa formação com os professores de primeiro ao quinto ano... TODOS os dias, porque também nós temos um número grande de professores e a gente precisa dividir esses professores em turmas pra OTIMIZAR o trabalho da formação (PESQUISA DE CAMPO, 2019).

A organização se deu para contemplar uma média de 600 professores que atuam do 1º ao 5º ano do ensino fundamental anos iniciais e que confirmaram presença nas formações continuadas. A média de cursistas foi programada para 30 professores por turma e turno, totalizando uns 120 por etapa de ensino. Porém, de acordo com a PFC, PF5 e PF7 a formação não foi aderida por 300 professores e teve muita evasão ao longo dos encontros. O Gráfico 7 mostra a frequência dos professores do grupo B nas formações continuadas.

**Gráfico 7:** Frequência dos professores do grupo B nas formações continuadas

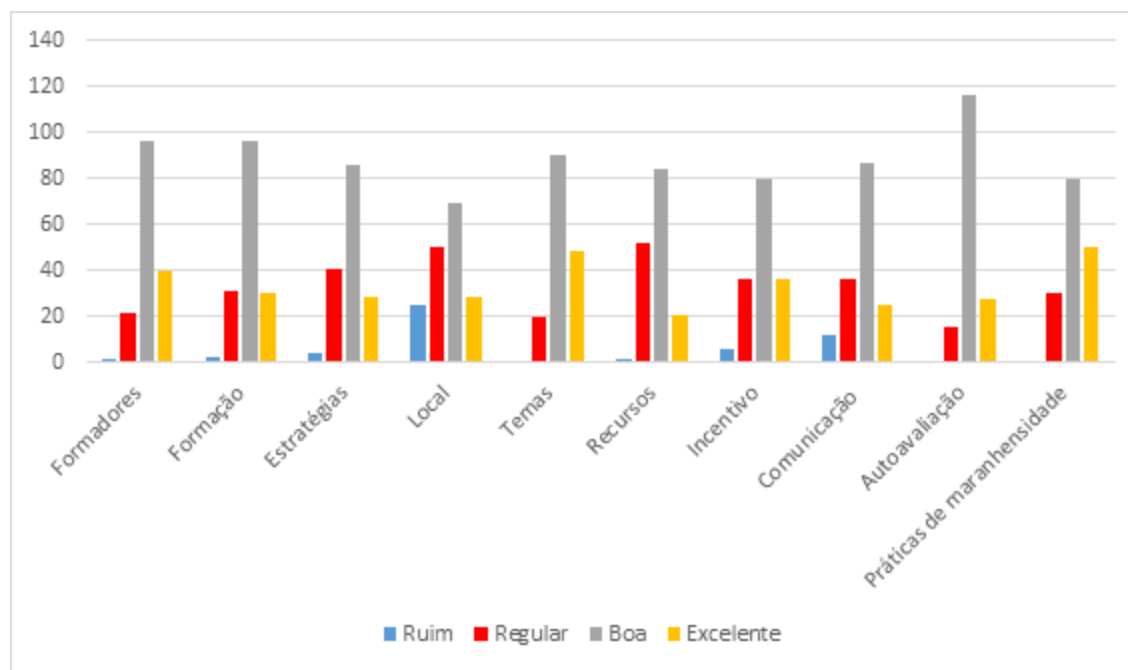
**Fonte:** Pesquisa de campo, 2019

De acordo com o gráfico 7 constata-se que a maioria participou de todos os encontros, porém observa-se uma evasão entre um encontro e outro. Os professores que não participaram de todos os momentos justificaram a falta de interesse (3%), falta de motivação da gestão (10%), licença maternidade (2%) ou saúde (10%), não ficou sabendo (10%), doenças (15%), motivos pessoais e com mais predominância que a direção da escola não liberou (50%).

A frequência e participação dos professores do grupo B foi um dos pontos mais desafiante apontado pelo grupo A. O PF5 afirma que “nós professores AINDA temos muito que aprender, mas as formações ainda são vistas como protocolo, um certificado ou uma frequênCIA. A parte da aprendizagem ou a necessidade de se capacitar vira segundo plano”. O PF6 complementa que “não importa o tanto nos preparamos, elaboramos materiais e recursos, sempre vai existir um GRANDE número de professores que não irá participar ativamente e quando vão corpo presente”. O PF3 reforça que as formações deveria ser um momento de “trazer o profissional pra esse momento de reflexão, de atualização das mudanças, de pensar ou criticar pra que as práticas pedagógicas sejam REALmente efetivadas no chão da sala de aula e não sermos meros reféns do sistema”.

A fim de entender os fatores que envolveram a adesão ou evasão das formações continuadas foi sugerido alguns pontos para o grupo B avaliar. O gráfico 8 demonstra como os professores do grupo B avaliaram os encontros.

**Gráfico 8:** Avaliação da formação continuada de 2019 pelo grupo B



**Fonte:** Pesquisa de campo, 2019

As categorias elencadas para avaliação revelam que os cursistas, os sujeitos-professores, não consideram, de modo geral, as formações continuadas como ruins. Nota-se que a maioria avaliou o local como regular ou ruim. Tal situado pode ter ocorrido devido a localização dos encontros, uma faculdade privada e bairro distante do centro. No aspecto de infraestrutura, o local tem sala amplas, confortáveis e climatizadas, sendo um dos critérios da gestão por escolher o local. No que tange aos formadores foi observado uma boa recepção com a didática desenvolvida nos encontros. As avaliações em torno da formação e a escolha dos temas, de modo geral, foram apontadas como boas.

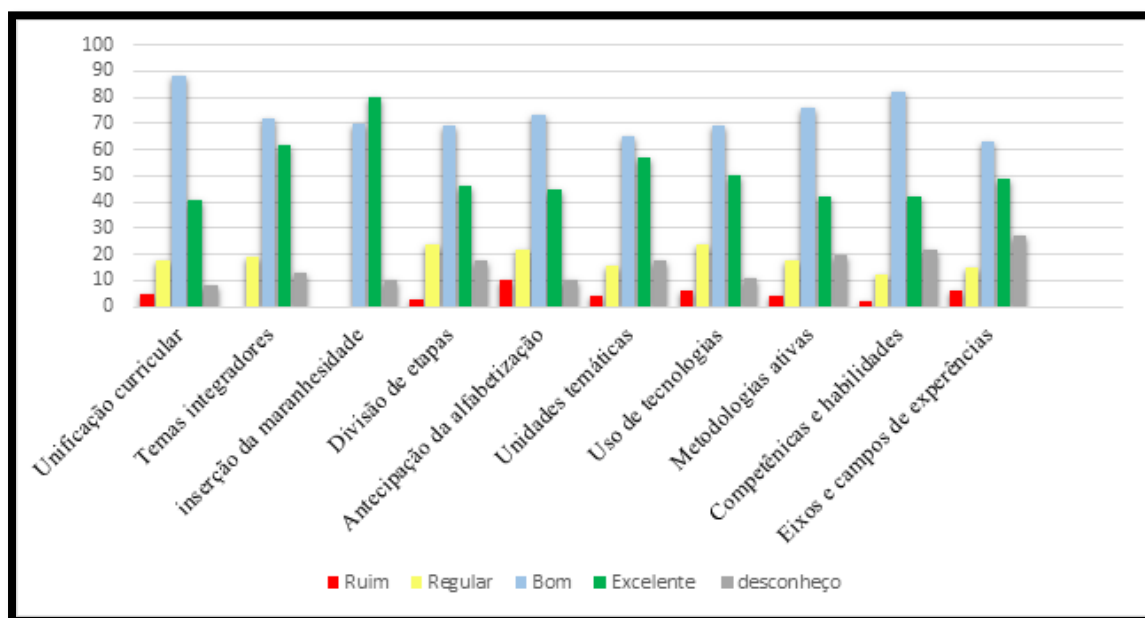
Por outro lado, os PF1, PF3 e PF4 alegaram que um dos grandes desafios foi a falta de interesse dos cursistas, sendo questionados, por exemplo, do motivo de conhecer a BNCC e do DCTMA e solicitação de outras temáticas como diário eletrônico. Um ponto que chama a atenção é que nenhum dos cursistas apontaram como ruim a autoavaliação, a participação durante as formações, sendo que alguns faltaram, tornando a formação incompleta, não concluíram as leituras recomendadas ou envolvimento nas dinâmicas propostas. tinham pouca participação ou nenhum envolvimento ao longo dos encontros. A participação ativa começou

a ser notada a partir do 3º encontro, em que os professores aceitaram o documento como parte do processo de escolarização dos estudantes e de suas práticas pedagógicas.

Com efeito, é válido destacar que para Foucault (1998) o sujeito não se encontra perdido ou simplesmente dominado por este conjunto de relações e que não existem relações de poder sem resistência. Dessa forma, embora o sujeito esteja sempre imerso em uma constelação de relações de poder, este desempenha um papel ativo e central ao tomar como o palco de suas lutas e opções, as próprias relações de poder das quais faz parte. Logo, “as correlações de poder somente podem existir em função de uma multiplicidade de pontos de resistência, que apresentam nestas relações o papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite apreensão”. (FOUCAULT, 1988, p. 91).

Tomando como parâmetro que o grupo B teve acesso aos documentos e a formação continuada abordou temas voltado para a estruturação da BNCC e suas implicações para o DCTMA, criou-se pontos a serem avaliados por eles. O gráfico 7 mostram os posicionamentos dos sujeitos-professores.

**Gráfico 8:** Avaliação das mudanças pós BNCC pelo Grupo B



**Fonte:** Pesquisa de campo, 2019.

A partir do gráfico 8, verifica-se que os pontos propostos foram avaliados, em sua maioria, como boas mudanças estruturadas pela BNCC e conseqüentemente na construção do DCTMA. Muitos reconheceram que desconhecem os principais termos ou orientações didáticas recomendadas pela BNCC, tendo o tópico eixos e campos de experiência com

evidência. Os eixos e campos de experiências são termos ligados ao componente de língua portuguesa e um tema abordado por 3 encontros. O PF4 justifica que o foco pela língua portuguesa ocorre “por considerarmos uma área com maior mudança e desafio para os pedagogos”. O PF2 alegou que “os pedagogos precisam se apropriar do conhecimento linguístico para promover um ensino baseado em textos, gêneros textuais, e gramáticas. O domínio é fundamental para a etapa da alfabetização”. Tal situação nos provoca a pensar na forma de interação com o documento, leitura fluente, e com o comprometimento com a formação continuada, participação ativa dos cursistas.

Soares (2004, p.16) afirma que a atuação do professor dos anos iniciais, a função de alfabetizador é complexa, pois não se ensina apenas sobre a língua escrita, o código para se comunicar, como também desenvolve “habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita e de atitudes positivas em relação a essas práticas”. A autora reforça que esse profissional tem uma ampla responsabilidade na educação básica e ele precisa ter a consciência e competência em relação ao uso da língua portuguesa, que seja capaz de deter os conhecimentos necessários para garantir que os seus alunos se alfabetizem dentro de uma perspectiva de letramento. Estudiosos como Cagliari (2009) e Kleiman (1992) reforçam a ideia da importância de o alfabetizador ter domínios e formação que envolvem a língua portuguesa.

Os dados demonstram, também, uma insatisfação com a antecipação da alfabetização. No que tange a inserção da maranhensidade, a maioria considerou como algo positivo e relevante, boa. Foucault (2008) alega que a formação do docente tem a função de compor o seu discurso pedagógico dentro do seu próprio espaço e um modo de situar os conceitos para a prática pedagógica devem ser mediadas ou circuladas nos espaços escolares. De modo geral, nota-se que a implantação da BNCC em território maranhense, na rede de educação de Imperatriz, seguiu as fases recomendadas pelo ProBNCC e a formação continuada contemplou uma parte dos professores do município, tendo pouca adesão.

Com efeito, a escola, segundo Foucault (2004), torna-se uma instituição eminentemente disciplinadora e para isso adota vários princípios como a separação dos indivíduos em lugares específicos, o controle por meio dos horários rígidos, a vigilância permanente, o exame periódico e a estruturação de um rigoroso código de sanções normalizadoras. A próxima sessão traz a maranhensidade como prática pedagógica e de que modo os professores conceituam e praticam esse termo em sala de aula, uma vez que o termo é uma das mudanças e exigências do DCTMA na construção do currículo.

### 4.3 A maranhensidade como prática pedagógica

A dimensão de (re) elaborar o currículo do estado nos faz retornar a ideia de que os currículos estaduais devem ser (re) elaborados contendo 60% da BNCC como referência, pontua-se que os 40% são direcionados às ações pedagógicas locais, vivências e valorização das práticas sociais, logo tem-se a parte do currículo de flexibilização de acordo com as temáticas regionais, (BRASIL, 2018). Assim, o DCTMA orienta que os professores elaborem práticas pedagógicas em torno da Maranhensidade, tornando o currículo significativo para os estudantes (MARANHÃO, 2019). Logo, o documento tem como espinha dorsal a prática da Maranhensidade.

O currículo, nesse viés, não é apenas o conteúdo sistematizado a ser ministrado nas aulas pelos professores, ele deve ser “um espaço onde a pluralidade, a diversidade e a laicidade se inter-relacionam e, nesta interação, ocorra a aprendizagem”. (MARANHÃO, 2019, p. 17). O documento sugere que o currículo “deve ser expressão da diversidade do estado e do povo do Maranhão, deve ser construído com base na **formação sócio-histórica de sua gente** e ser constituído para que os sujeitos se **sintam representados** e se enxerguem no processo de ensino-aprendizagem” (MARANHÃO, 2019, p. 28, destaques próprios). Nesse entendimento, o quadro 6 mostra as concepções do Grupo A acerca do entendimento da maranhensidade.

**Quadro 6:** Concepções do grupo A, sujeitos-formadores, acerca da maranhensidade

PF A	- Um norteador para um ensino e aprendizado mais regional [...]; - Um termo que ganhou força após a aprovação do DCTMA [...]; - Um caminho para se perceber a necessidade de conhecer a própria história, nossa história [...]
PFC	- Uma forma de oportunidade para TODOS aprender sobre nosso território[...]
PF1	- <b>O jeito de ser e fazer nosso regionalismo[...]</b>
PF2	- Uma representação da nossa cara [...]; - Um caminho para a valorização e manutenção da nossa cultura[...]; Embora se perceba apenas a cultura de São Luís no documento.
PF3	- Uma referência curricular só NOSSA.
PF4	- Uma unidade de ações pedagógicas dentro do global.
PF5	- Um caminho para aprendermos e valorizar nossa cultura.

**Fonte:** pesquisa de campo/2019

Percebe-se, no quadro 6, uma certa regularidade nas concepções de maranhensidade dos sujeitos da pesquisa, em consonância com (ou como paráfrase do) o discurso pedagógico do documento. Em outras palavras, o discurso oficial tem sido reproduzido nos dizeres dos docentes, tem sido legitimado.

O caminho da regularidade é direcionado a uma mobilização discursiva genérica com uma construção textual que não deixa evidente o que seria a representação de maranhensidade de modo particular. O pronome nosso (a) marca uma força discursiva de predominância voltada para todo o estado, demonstrando uma ideia de que o estado tem uma construção identitária ou cultural unitária. O aspecto do regionalismo se torna fechado, um ponto pacífico e em comum acordo com os povos maranhenses.

Fica evidente que o entendimento de maranhensidade depende da identificação com a dada formação discursiva da posição-sujeito do enunciador, como vimos em relação ao que concerne apenas à capital São Luís, aspecto questionado por PF2, por apagar-se outros sentidos de outros espaços e sujeitos que se identificam como maranhenses. Isso nos leva a pensar, de acordo com Maingueneau (1997, p. 85.), que "há um sistema de regras que define a especificidade da enunciação: há uma dispersão de textos, mas o seu modo de inscrição histórica permite defini-la como um espaço de regularidades enunciativas".

O termo maranhensidade, de modo geral, é um norte para construções de práticas pedagógicas que valorizem a regionalidade e suas peculiaridades. Entretanto, o discurso do PF2 nos chama atenção no sentido de que evidencia um documento com valorização a uma parte da região, nesse caso São Luís, capital do estado. Tal entendimento pode ser percebido pela figura 1, em que a capa do DCTM de 2019 traz vários pontos turísticos e traços regionais localizados nas regiões adjacentes da capital do estado. Nesse movimento, aponta-se no quadro 7 as concepções dos professores do Grupo B.

**Quadro 7:** Concepções do grupo B, sujeitos-professores, acerca da maranhensidade

P14	<b>Mais um termo ou documento para dificultar minha prática</b>	P70	Um conteúdo que nos faz refletir do que é típico da região.
P15	Um avanço para nosso ensino	P69	Uma forma de adequar a realidade
P21	Uma forma de valorização da nossa cultura	P72	Práticas com traços da nossa cultura, nosso povo.
P27	Uma tentativa de inserir nossas crenças e valores	P75	Uma forma de familiaridade e conhecer nossa terra.
P32	Uma forma de estudar São Luís	P86	<b>Mais um termo que não será abordado.</b>
P43	<b>Desnecessário</b>	P90	Um meio de valorizar nossa região.
P55	Um contraponto entre as culturas e festivais brasileiro com o regional.	P100	<b>Um termo que parece um fantasma, não vemos, não sabemos o que é, mas que precisamos inserir nos conteúdos.</b>
P60	Uma direção para conhecer e resgatar nossa história e cultura.	P120	Uma sistematização da nossa vivência.
P130	Um olhar para nosso leque de conhecimentos culturais.	P145	Inclusão das particularidades do nosso estado.

P154	Base do conhecimento local	P77	Parte do currículo voltado para nosso território
P149	Um modo de oportunizar o aluno a conhecer sua região.	P84	<b>Apenas uma nova nomenclatura</b>
P132	Uma prática que parte da vivência e experiências locais dos alunos	P99	Uma integração de saberes globais com os locais.

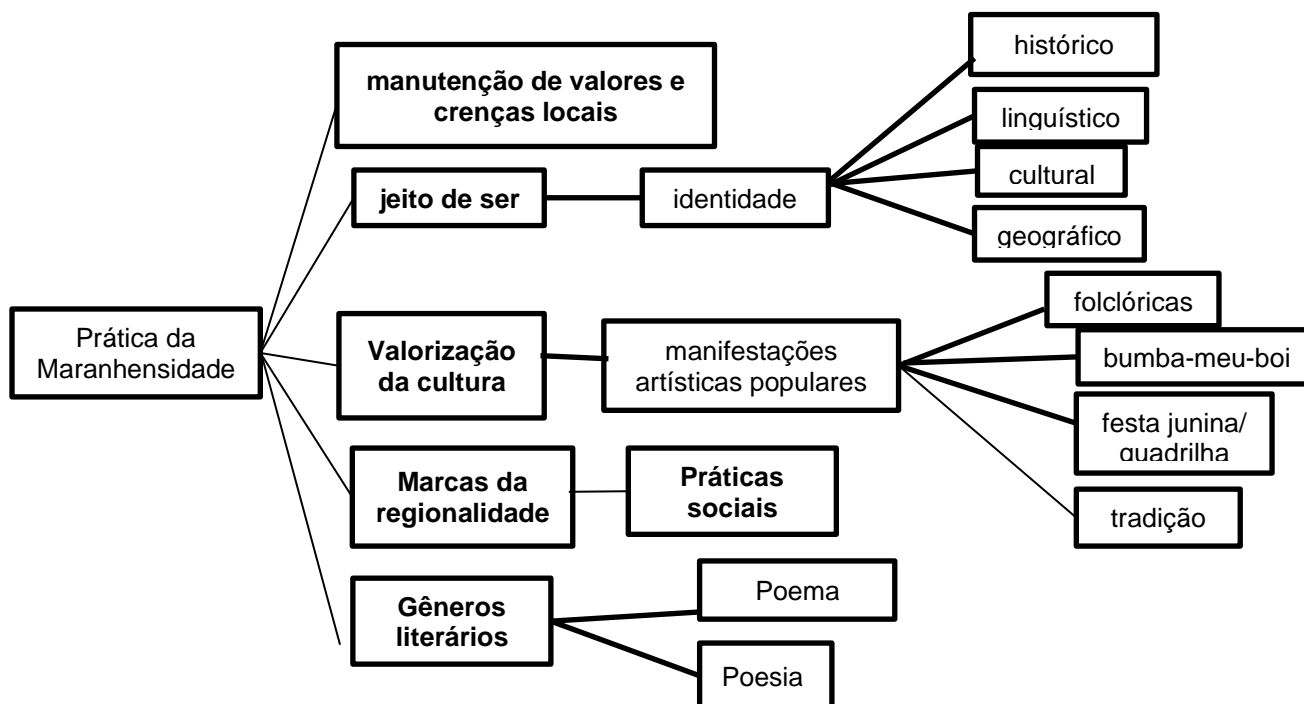
**Fonte:** pesquisa de campo/2020

Tendo uma visão panorâmica do quadro 7 podemos pontuar que são posicionamentos divergentes do grupo A. De um lado professores que descrevem o termo de modo positivo e de outro negativo. A positividade ou aceitabilidade vai em consonância com os discursos dos sujeitos-formadores, abordando a maranhensidade por meio de práticas pedagógicas ligadas ao aspecto regional, cultural, valorizações das experiências locais e os conhecimentos prévios dos alunos, bem como uma maneira de oportunizar os alunos a conhecerem seu território.

A negatividade ou a resistência (destacada na materialidade principalmente por uso de adjetivo, de orações adjetivas e de advérbios, empregados nas (re) formulações, a exemplo de desnecessário/termo *que não será abordado*/termo *que parece um fantasma/mais um termo/apenas*) em aderir à referência gira em torno da falta de credibilidade do documento ou das mudanças nas políticas públicas da educação, como visto nos recortes de P43, P84 e P86, para os quais maranhensidade insere-se em mais uma terminologia inútil. Um ponto em comum entre os posicionamentos é a ideia de maranhensidade coletiva, genérica para todo estado.

Com o DCTMA, o termo maranhensidade passou a ser legítimo (im)posto como uma prática obrigatória para todos os currículos das escolas, pública ou privada, do estado. Importante destacar que, relativamente aos enunciados com efeito de positividade da referência “maranhensidade”, com exceção dos (re)produzidos por P154, P145, P77 e P72, para os quais a noção de maranhensidade parece menos problemática, a regularidade no uso do artigo indefinido (um) das demais sequências discursivas, ao mesmo tempo que pode produzir sentido de concepção não estável sobre o que seja maranhensidade. Após o entendimento da circulação do termo, questionou-se de que modo a maranhensidade pode ser vista como uma prática pedagógica



**Fluxograma 4:** Percepções da maranhensidade como prática pedagógica

Fonte: Elaboração da autora, 2020

O fluxograma 4 nos revela que a representação do termo se ramifica de acordo o lugar espacial do sujeito, das práticas sociais, culturais e identidade. Prova disso, que quando o sujeito percebe a aplicabilidade da maranhensidade relacionada ao bumba-meu-boi e outro a quadrilha/festa junina é notório uma posição geográfica diferente dentro do próprio estado. O bumba-meu-boi é uma manifestação cultura e tradicional com mais evidência na capital e adjacentes, sendo inclusive a representação do estado como um patrimonial cultural. Já a quadrilha é uma tradição que tem mais força e predominância em Imperatriz, sul do maranhão.

De modo geral, tem-se uma ideia de maranhensidade voltada para marcas da regionalidade, o jeito de ser associado a fatores identitários, a valorização da cultura a partir de diferentes manifestações artísticas populares. Dessa forma, nota-se uma diversidade de possibilidades da maranhensidade em sala de aula. Fazendo um contraponto com os conceitos e a avaliação do termo apresentados pelo Grupo B, constata-se que, de modo geral, os professores tiveram uma boa recepção e visualizam a aplicabilidade como prática pedagógica.

Cabe a escola, corpo docente, a responsabilidade de lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais, presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças, em vez de preservar uma tradição monocultural. Além das práticas apontadas pelo fluxograma 4, alguns professores exemplificaram o uso da música e cantores regionais, como: Rita Ribeiro, Zeca Baleiro, Mano Borges, César Nascimento entre outros cultuados no cenário nacional como participantes ativos do movimento da nova MPB. Ferreira Gullar, também, foi bastante citado entre os professores.

A indicação dos gêneros literários pode ter sido como forma de reproduzir a predominância de exemplos, poesia e poemas, oferecidos pelos sujeitos-formadores ao longo dos encontros das formações pedagógicas. Esses sistemas representações é “a identidade se ligando aos sistemas de poder. Quem tem o poder de representar, tem o poder de definir e determinar a identidade e sua forma de circulação”. (SILVA, 2000, p. 91). Há, dessa forma, uma relação entre discurso, posição-social, identidade e cultura.

De acordo com Pimenta (1997, p.7) a identidade profissional e sua ideia de prática pedagógica “se constrói a partir da significação social da profissão, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios” A autora afirma que no campo da educação, vivemos em tempo de contradições e de múltiplas referências para constituir um "perfil" de professor(a) capaz de responder de forma eficiente e eficaz às necessidades da sociedade atual e dos documentos legais.

Os dados expostos revelam um jogo discurso imbricado de saber e poder e que conforme Foucault (2003, p. 376) as regras da sociedade e dos documentos nos ensinam um “modo de falar, de enunciar, de nomear o outro é também um modo de constituir o outro, de produzir verdades sobre esse outro. Nesse sentido, a instituição escola é pensada e estruturada de forma meticulosa para controlar, limitar, compor verdades, moldar comportamentos e impor mecanismos de disciplinas por meio das normas. Os discursos dos professores demonstraram o quão a hierarquia de poder domina o dito e não-dito e de como os documentos oficiais que regem a educação monitoram e determinam as ações pedagógicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo o construto da pesquisa buscou analisar o jogo discursivo da implementação da BNCC em território maranhense à estruturação curricular nos anos iniciais a partir dos posicionamentos de sujeitos-professores envolvidos no processo. Com efeito, delineou-se a trajetória da implementação da base na rede municipal de Imperatriz-MA e as relações imbricadas na criação do DCTMA. Como fio condutor a pesquisa foi pautada pelas concepções de Foucault na qual tem o campo discursivo como uma arqueologia do saber constituída de relações de diferentes práticas discursivas e forças de poder.

A partir da análise do discurso foucaultiana foi possível compreender a linguagem em movimento pelos discursos e que o sujeito é uma posição discursiva, uma função dos discursos constituída pelo poder, pois o poder é expressão do mundo, e uma força que o saber histórico não pode ignorar. De modo geral, a pesquisa revelou que a implantação da BNCC tem um lado, os subsistemas políticos, constituídos pelos agentes do poder, organizados em redes, formando um sistema de governança, defendendo os direitos à aprendizagem, sobre o domínio das competências e habilidades. De outro lado, agentes do poder da resistência que não entraram em colaboração com os sistemas de ensino, interpretando as políticas do currículo para o contexto local de um modo diferente.

Os objetivos da pesquisa foram alcançados e subsidiaram um diálogo com os saberes normativos, documentais e com os posicionamentos dos professores. Assim, compreende-se na prática como a BNCC foi construída, estruturada e implementada na rede municipal de Imperatriz-MA. Com as análises, constata-se que tanto a BNCC como o DCTMA tornaram-se o porta-voz oficial para colocar em prática a maquinaria de biopoder para atuar e controlar as concepções educacionais dissociadas em todo o território nacional e estadual. Para colocar em práticas ações do governo, formam-se grupos representantes para garantir a circulação, controle e manutenção dos discursos oficiais e considerados verdadeiros, no caso desta pesquisa o grupo assumiu essa função. Por outro lado, tem-se grupos de quem irá praticar as ações propostas pelos documentos, mas que são moldados e direcionados, como o exemplo da formação continuadas com o grupo B.

No que tange as fases de implementação o discurso de ações pautadas na melhoria da educação para garantir uma equidade e qualidade predominou como justificativas para criação de currículo comum. A partir dos resultados, aponta que tal estratégia não foi sinônimo de uma garantia de uma formação adequada, condições estruturais das escolas e os recursos humanos de qualidade e salários dignos para uma efetivação da BNCC no estado do

MA. Dessa forma, pontos convergentes e divergentes são perceptíveis e silenciados em detrimentos de valorizações de saberes normativos no percurso de estruturação e de implementação da BNCC em todo território nacional e estadual e que a prática da BNCC na sala de aula nos anos iniciais, apesar de ter habilidades específicas de cada etapa, não foi pensada na particularidade da formação profissional.

Evidenciam-se três formações discursivas que mais circularam ao longo da análise integrativa: (i) o discurso normativo, visto como referência e norteador, regulador, padrão e legítimo; (ii) o discurso pessoal, com os posicionamentos dos professores e (iii) o discurso hierarquizado, as marcas das posições-sujeito dos professores. Um ponto comum entre os posicionamentos dos sujeitos foi a ideia de BNCC como guia e norte e a maranhensidade sendo

No que tange a fase da implantação da BNCC voltada para a formação continuada, destaca-se que a escolha da temática voltada para as mudanças no ensino de língua portuguesa como um ponto forte dos encontros. O ponto considerado fraco ou frágil foi a evasão e não participação ativa dos professores. No entanto, os professores que se propuseram a participar demonstraram que a capacitação foi de grande relevância para sua vida profissional e reconheceram a importância de conhecer as mudanças no ensino, especificamente a estruturação da BNCC e do DCTMA. representada de modo coletiva, genérica. Foi observado que o professor alfabetizador, do ensino fundamental anos iniciais, exige deste o domínio de conhecimentos gerais sobre o ensinar e o aprender, bem como requer saberes específicos sobre o processo de apropriação da língua escrita pela criança.

O termo e o lugar da maranhensidade, uma das problematizações e objetivos da pesquisa, circula com espaço escolar e os dados mostraram que é possível ser inserido nas práticas pedagógicas no ensino fundamental anos iniciais. O entendimento foi direcionado aos aspectos culturais e regionais. Apesar dos professores terem construídos seus conceitos e formas de aplicabilidade o documento silencia seu posicionamento, deixa uma amplitude e transfere a responsabilidade para a escola e professores. Cabe aos professores orientar e propor práticas pedagógicas que contemplem a maranhensidade a partir do seu lugar social e entendimento do que vem a ser o termo.

Não foi identificado posicionamentos que de fato definisse a maranhensidade de modo único, particular. Logo, o termo maranhensidade é direcionado a marcas de forças e relações discursivas que determinam a predominância do entendimento de cultura, identidade, regionalismo etc.

A presente pesquisa contribui não apenas como exercício de análise com base nas concepções foucaultianas, mas também como participação em debate extremamente fecundo a prática docente, em todos os estados brasileiros que se empenham por atender a orientação da normativa nacional (BNCC), no que concerne a incluir, e a articular com as pautas nacionais, questões da cultura local em seus currículos e nas práticas docentes, como o caso do DCTMA. É fundamental entender que o currículo é um documento norteador do ensino e aprendizagem, com a intencionalidade de que o conteúdo seja trabalhado no sentido de formar o cidadão com habilidades e competências que lhe possibilitem o prosseguimento nos estudos, o exercício pleno da cidadania e a inserção no mundo do trabalho, um processo formativo.

Os resultados da pesquisa conduzem ao entendimento de que a BNCC foi elaborada para um sistema de ensino utópico, com padronizações de unidades temáticas, competências e habilidades e exigências pedagógicas que não valorizam a particularidade dos alunos, os recursos didáticos e físicos das escolas, além de transferir responsabilidades com a falsa ideia de flexibilidade e autonomia para os estados, as escolas e os professores. A base é um documento que vai muito além de nortear, ele impõe e limita as ações educativas. Há valorizações de uma formação voltada para o mercado de trabalho, habilidades em torno da tecnologia, sendo que a maioria das escolas não possuem recursos básicos e precários.

O professor é mais uma vez o grande prisioneiro das políticas públicas, não tem escolha e é obrigado a aderir a BNCC, seja por meio de uma composição de plano de aula ou uso de livro didático, que vem sendo alinhado pelo PNLN para atender as novas exigências, em muitos contextos, o único recurso didático. Dessa forma, em consonância, com as concepções de Foucault reflete-se que todo esse constructo engessa as práticas pedagógicas, o ensino tem marcas de prisão, do poder disciplinar e presença de imposições de relações de saber e poder. Porém, há espaço para um sujeito “livre”, aquele que o autor nomeia como resistente a verdade imposta, crítica, sai da regularidade. Devemos, desse modo, se apropriarmos dos saberes da BNCC e do DCTMA, mas não sermos meros reféns. É possível criar condições de possíveis práticas pedagógicas, como o caso da maranhensidade.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? *Currículo Sem Fronteiras*, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**: Editora Liber Livros: Brasília, Série Pesquisa: Vol. 13. 2008.
- AZEVEDO, F. et al. Manifesto dos pioneiros da educação nova. **Pedagogia em Foco**, Rio de Janeiro, História da educação no Brasil: período da Segunda República. [2007].
- BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem fronteiras**, v.6, n.2, pp.10-32, jul./dez. 2006.
- BASSEY, M. **Case study research in educational setting – Maidenhead**: Open University Press, 2003.
- BROCKMEIER, J.; HARRÉ, R. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 16, n. 3, p. 525-535, 2003.
- CAVALCANTI, M. L. V. C. “**Por uma antropologia dos estudos de folclore**. O caso do Maranhão”. In Ferretti, S. & Ramalho, J. R. (orgs.), *Amazônia. Desenvolvimento, meio ambiente e diversidade sociocultural*. São Luís: EDUFMA: 199-220, 2009.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Prentice Hall, 2002.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: < 568 [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Documento preliminar**. MEC. Brasília, DF, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão. Brasília, DF: MEC, 2016.
- \_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 14. ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal n.º 9.394, de 26 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Brasil. Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: Acesso em: 29 jun. 2020.
- CRESWELL, John W.; CLARK, V. L. **Pesquisa de métodos mistos**. Porto Alegre: Penso, 2007.
- FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- FERNANDES, C. A. **Discurso e sujeito em Michel Foucault**. São Paulo: Intermeios, 2012.
- FISCHER, R. M. B. **Foucault revoluciona a pesquisa em educação?** Perspectiva. Florianópolis, v. 21, n. 2, 2003.
- \_\_\_\_\_. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2004.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- FONSECA, M. **Foucault e o direito**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil. 2001.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 8.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- \_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, -7ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- \_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução de Salman Tannus Muchail. 9.<sup>a</sup>ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- \_\_\_\_\_. **A hermenêutica do sujeito**. Trad. Márcio Alves Fonseca e Salma Tannus Murchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- \_\_\_\_\_. **A ordem do Discurso** – 13.<sup>a</sup> edição -2006.
- FREITAS, M.T.A. **O Processo metodológico de pesquisa: uma instância de aprendizagem**. 2001
- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- GAFFNEY, Janet S., ANDERSON, Richard C., (2000). Trends in reading research in the United States: changing intellectual currents over three decades. In: KAMIL, M. L.,

- MOSENTHAL, P. B., PEARSON, P. D., BARR, R. *Handbook of reading research* - v. III. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 53-74.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- GIACCOIA JUNIOR, Oswaldo. **Quem Somos Nós: Michel Foucault**. Disponível em <<<https://www.youtube.com/watch?v=5XcxVHo4ozc>>>. Acesso em 29 jul 2019.
- \_\_\_\_\_. Para revisitar o tema: Foucault e a Psicanálise. **Revista Dois pontos: Curitiba, São Carlos**, volume 14, número 1, p. 135-143, abril de 2017
- GOODE, W. J.; HATT, P. **Métodos em Pesquisa Social**. São Paulo. Companhia Editora Nacional, 1979.
- GREGOLIN, M. R. **A análise do discurso: conceitos e aplicações**. Alfa, São Paulo, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e duelos**. São Carlos: Claraluz, 2007.
- GUNTHER, Hartmut. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?** Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, 2006.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- KLEIMAN, A. B. (Org.). A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 39-68.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b. p. 35-86.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, IBGE. Censo Demográfico de 2010.
- JÚNIOR, D. M. A. O pensador de todas as solidões. **Revista Educação – Especial Foucault** pensa a educação, São Paulo, v. 3, 2007.
- Lobiondo-Wood G.; Haber, J. **Pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação e utilização**. 4a ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; 2001.
- PIZZI, L. C. V. et al. Análise sobre currículo como discurso, texto e narrativa. In: MACEDO, E.; MACEDO, R. S.; AMORIM, A. C. (Orgs.). **Discurso, texto, narrativa nas pesquisas em currículo**. Campinas: FE/UNICAMP, 2009.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.



- PERONI, V. M. V. CAETANO, M. . O público e o privado na educação. Projetos em disputa? **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v.III, Presidente Prudente, p. 5-14, set. 1997
- MACHADO, R. **Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault**. 2ªed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense: para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (DCTM)**. Rio de Janeiro: FGV Editora, [2019].
- MARSIGLIA, A. C. G.; PINA, L. D; MACHADO, V. O.; LIMA, M. **A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil**. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.
- MINAYO, M. C. S; SANCHES, O. **Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?** *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./sep.1993.
- NEVES, L. M. W. **Educação e política no Brasil de hoje**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- PERTUZATTI, I. DICKMAN, I. **Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. *Ensaio: aval. pol. pública. Educ.*, Rio de Janeiro, v.27, n.105, p. 777-795, out./dez. 2019 .
- PINHEIRO, O.G. Entrevista: uma prática discursiva. In. SPINK, M.J. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximação teórica e metodológica**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- SANTOS, Milton. **O retorno do território OSAL: Observatório social de América Latina**. Ano 6 no. 16. Buenos Aires: CLACS O, 2005. disponível em: <[http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/d16\\_santos](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/d16_santos)>. Acesso em: 02/07/2021
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo, SP: Contexto, 2016.
- \_\_\_\_\_. **Letramento: em tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Leitura crítica – Magda Soares a etapa da educação infantil BNCC - 3ª versão**. Parecer BNCC, 2017. disponível em:

- [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer\\_2\\_Infantil\\_Magda\\_Becker\\_Soares..](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_2_Infantil_Magda_Becker_Soares..) Acessado em: 19 de julho de 2020.
- \_\_\_\_\_. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil, parte 2**. São Paulo: Global, 2003. p. 89-115.
- UNESCO. **Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO do Brasil, 2010.
- RICHARDSON, R. J. Pesquisa social: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- SILVA, Josué da; GI L FILHO, Fausto (Orgs.). **Da percepção e cognição à representação: reconstruções teóricas da Geografia Cultural e Humanista**. São Paulo: Terceira Margem; Curitiba: NEER 2007. p. 158-178
- VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. 3ªed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Teoria e método em Michel Foucault: (in) possibilidades**. In. Cadernos de educação, n.34. setembro de 2009.
- VIANA, C.R. SANTOS, J.S. o leitor-literário entre os muros da escolarização: análise da (in) visibilidade da literatura infantil na BNCC. **Revista ENTRELETRAS** (Araguaína), v. 10, n. 2, jul/dez 2019.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- WIMMER, R. D.; DOMINICK, J. R. **La investigación científica de los medios de comunicación: una introducción a sus métodos**. Barcelona: Bosch, 1996.

## APÊNDICE A

### UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PROFESSORES

Convidamos o(a) Sr(a) \_\_\_\_\_ para participar da Pesquisa **DA BNCC AO DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE: FORMAÇÕES DISCURSIVAS DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO NOS ANOS INICIAIS**”, sob a responsabilidade da pesquisadora **Camila Rodrigues Viana**, a qual tem por objetivo analisar o processo de implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por meio das vozes de gestores e docentes que atuam na rede básica do ensino público de Imperatriz –MA, anos iniciais.

A justificativa de realização desta investigação está concentrada no funcionamento e na aplicabilidade da BNCC nos anos iniciais no município de Imperatriz-MA para protagonizar os atores envolvidos na construção dos currículos e desvelar o lugar da base, as exigências legais, nas práticas pedagógicas alfabetizadoras. Sua participação é voluntária e se dará, após sua confirmação, por meio da apresentação de respostas às perguntas contidas no questionário. Se você aceitar participar, fica claro que você contribuirá com o benefício das formações continuadas e com o desenvolvimento de um estudo que possibilite esclarecimentos e análises que possam contribuir, principalmente, para expandir as reflexões acerca dos assuntos discutidos, ocasionando possíveis avanços e otimizar a educação no Maranhão.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são, por exemplo, os relacionados às possíveis situações de constrangimento ou de inibição durante o processo de gravação de áudio da entrevista. Para tanto, o conteúdo gravado não será divulgado em nenhum meio de comunicação. O mesmo passará, apenas, pelo processo de transcrição fonética para a constituição dos resultados da pesquisa. Por isso, nas prováveis situações de constrangimentos relacionados às perguntas, você só responderá caso se sinta à vontade, ou seja, em condições de confiança, de tranquilidade quanto ao teor delas. Caso você se sinta inibido, ressaltamos que ato da pesquisa, apesar de sua formalidade, é um momento de diálogo e que as informações relatadas serão utilizadas, exclusivamente, para fins da pesquisa científica. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você terá direito a indenização.

Ressalta-se, também, que será **mantido o anonimato**. A sua **participação é voluntária** e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se depois de consentir em sua participação o(a) Sr(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr(a) não terá nenhuma despesa e, também, **não receberá nenhuma remuneração**.

Esclareço que todos os dados coletados serão utilizados somente para a finalidade desta pesquisa e seus resultados serão veiculados por meio de artigos científicos em revistas especializadas, em encontros científicos e congressos e, por fim, em uma tese pela conclusão do curso de doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura pelo Campus da UFT em Araguaína. De todo modo, sua identidade não será divulgada, mas guardada em sigilo. E, ao final da pesquisa você receberá um relatório contendo a demonstração dos resultados obtidos na pesquisa.

Para obtenção de qualquer tipo de informação sobre os seus dados, esclarecimentos, ou críticas, em qualquer fase da pesquisa, o(a) Sr(a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável no endereço profissional, a saber: Universidade Federal do Maranhão - UFMA, centro, Sala de Professores, bloco jornalismo, Imperatriz-MA, ou pelo seguinte contato telefônico: (99) 981421865, ou ainda pelo endereço eletrônico [camila.rodrigues@ufma.br](mailto:camila.rodrigues@ufma.br). Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa o(a) Sr (a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFT. O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEP da Universidade Federal do Tocantins pelo telefone 63 3232 8023, pelo e-mail: [cep\\_uft@uft.edu.br](mailto:cep_uft@uft.edu.br), ou Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio do Almoxarifado, CEP-UFT 77001-090 - Palmas/TO. Você pode inclusive fazer a reclamação sem se identificar, se preferir.

Este documento é emitido em duas vias que são ambas assinadas por mim e pelo sr. (a), ficando uma via com cada um de nós.

**CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não receberei nenhum tipo de compensação financeira pela minha participação nesta pesquisa e que posso sair quando quiser.

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

---

Assinatura do participante da pesquisa

---

Assinatura do pesquisador responsável

## **APÊNDICE B**

### **PAUTAS DA ENTREVISTA APLICADAS AOS PROFESSORES DO GRUPO A**

1. O Papel/função desempenhado na implementação da BNCC;
2. Criação da BNCC e do DCTMA, destacando avaliação, os desafios, limitações, fases, mudanças na implementação do DTMA no município de Imperatriz-MA;
3. Concepção de BNCC e DCTMA;
4. Estruturação curricular do DCTMA
5. Como ocorreu a implementação da BNCC na rede municipal de Imperatriz-MA;
6. Concepção de maranhensidade e o seu lugar nas práticas pedagógicas no ensino fundamental anos iniciais.

## APÊNDICE C

### QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS

#### PESQUISA DE DOUTORADO

#### DA BNCC AO DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE: FORMAÇÕES DISCURSIVAS DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO NOS ANOS INICIAIS

Pesquisadora: Prof<sup>ª</sup> Ma. Camila Rodrigues Viana

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, estou ciente dos objetivos e riscos da pesquisa e que esses dados serão usados apenas para fins acadêmicos na tese de doutoramento (PPGL/UFT) da pesquisadora Camila Rodrigues Viana, docente da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Autorizo o uso dos dados e que minha participação seja voluntária, gratuita e anônima.

#### 1. IDENTIFICAÇÃO

- Formação:  
( ) ensino médio/magistério ( ) graduada ( ) especialista ( ) mestrado ( ) doutorado
- Qual sua graduação? \_\_\_\_\_  
( ) não tenho
- Polo de atuação: ( ) Centro/Nova Imperatriz ( ) Santa Rita ( ) Vila Nova  
( ) Vila Lobão ( ) Bacuri ( ) Vilinha
- Sexo: ( ) feminino ( ) masculino ( ) outros
- Tempo de serviço: ( ) 1-3 anos ( ) 4-7 anos ( ) 8-10 anos ( ) 10-15 anos  
( ) mais de 15 anos
- Ano de atuação: ( ) 1º ano ( ) 2º ano ( ) 3º ano ( ) 4º ano ( ) 5º ano

#### 2. DOCUMENTO DA BNCC E DO TERRITÓRIO MARANHENSE

**Qual o seu nível de satisfação e/ou conhecimento em relação às mudanças do ensino pós regulamentações da BNCC ?**

1. Ruim 2- Regular 3- Bom 4- Excelente 5 – desconheço

	1	2	3	4	5
Unificação curricular					
Temas integradores					
Criação de 10 competências e habilidades					
Divisão em área de conhecimento, unidade temática, campos de experiência e eixo					
Antecipação da alfabetização					
Uso de gêneros textuais					
Uso da tecnologia no ensino					
Uso de metodologias ativas					
Definição de objetivos essenciais em cada etapa					
Língua Portuguesa: oralidade, leitura, produção e análise linguística/semiótica					

- **Você considera a criação da BNCC como?**

- ( ) Excelente ( ) desnecessária ( ) Boa ( ) regular ( ) desconheço o documento
- **Você já leu e/ou conhece o documento da BNCC?**

( ) sim, na íntegra ( ) Sim, parcial ( ) não

- **Você já leu e conhece o Documento Curricular do Território Maranhense ( DCTMA)?**

( ) sim, na íntegra ( ) Sim, parcial ( ) não

- **Você considera a criação do DCTMA como?**

( ) Excelente ( ) desnecessária ( ) Boa ( ) regular ( ) desconheço o documento

- **O que representa a BNCC para você?**

---



---

### 3. FORMAÇÕES DA BNCC E DO DCTMA

- **Você participou das formações de 2019?**

( ) não ( ) Sim, de todas ( ) Sim, de uma ( ) Sim, de duas ( ) Sim, de três

- **Caso não, quais os motivos?**

---



---



---

- **Qual seu nível de satisfação em relação às formações sobre a BNCC e o DCTMA?**

1. Ruim 2- Regular 3- Boa 4- Excelente

	1	2	3	4
Formadores				
Formação				
Estratégias metodológicas				
Local				
Temas abordados				
Materiais				
Incentivo da escola				
Comunicação SEMED-direção-professor (a)				
Sua participação ( autoavaliação)				

#### As formações contribuíram para sua prática docente? Por quê?

- **Quais os desafios e/ou limitação da prática da BNCC em território maranhense e na sala de aula?**
- **Qual sua concepção de MARANHENSIDADE e como esse termo pode ser abordado como prática pedagógica?**

#### ESTRUTURAÇÃO DO DCTMA

- **Como você avalia a organização pedagógica proposta pelo DCTMA voltada para os anos iniciais?**

Obrigada pela sua colaboração!

**ANEXO A**  
**PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA**

**Pesquisadora:** Camila Rodrigues Viana

**Instituição Proponente:** Fundação Universidade Federal do Tocantins

**Título:** Das identificações de docentes e gestores à prática da BNCC no ensino de língua portuguesa: formações discursivas sobre o processo de implantação da base

**Número do Parecer:** 3.547.915

**Situação do Parecer:** Aprovado



## ANEXO B

### NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DE TEXTOS ORAIS (Normas adotadas pelo Projeto NURC/RS)

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	saímos com o e dizia assim olha vai custar tanto... <b>(mas os daqui)</b> não há problema...
Truncamento	/	sim ahn é... mas tem <b>ge/</b> tem... cara que às vezes vai num restaurante é bacana né?
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )	bom mas eu acho que ginástica em ( ) deve solucionar esse problema né?
Entonação	maiúsculas	já que o ginásio vai TANta coisa boa...acho que não custa pôr uma banheira térmica ali
Alongamento de vogal e consoante (como s, r)	Poden::do muito sua::ve	acho bacana à beça a pantalona viu? né? calça com a boca bem larga... bem <b>cintura::da</b> entende?
Silabação	-	CAMpos... espetaculares não tinha deserto... mas uma COIsa assim <b>fan-TÁs-ti-ca</b> um negócio
Interrogação	?	e quanto a frutas verduras assim o que vocês <b>preferem?</b>
Qualquer pausa	...	leva todo o período de aula... só... subindo e descendo escada
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	aqui vai melhor assim... bom... eu te digo o seguinte... <b>((pigarro))</b> tu acharias que:: todas as nossas aulas...
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	- -	também a comida vinha:: <b>- era muita gente, né?</b> <b>muitos atletas</b> - e a comida vinha de São Paulo
Superposição simultânea de vozes	[ Ligando linhas	é difícil de explicar assim [ porque tu queres ver uma coisa
Citações literais ou leitura de textos durante a gravação	“ ”	um cara... me atacou... <b>“que que eu faço pra tirar a barriga?”</b> eu digo pára de tomar chope...

### OBSERVAÇÕES

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (UPF, UFRGS, etc.)
2. Fáticos: ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn, tá.
3. Números: por extenso
4. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa)
5. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh::... (alongamento e pausa)
6. Não se utilizam sinais de pausa típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.