
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

Volume 29 Número 135

18 de outubro 2021

ISSN 1068-2341

Reformas Curriculares no Campo Educativo: Políticas e Práticas Educacionais Cotidianas e Limites da Perspectiva Aplicacionista

Luiz Gustavo Bonatto Rufino

Prefeitura Municipal de Paulínia – SP e Centro Universitário Unieduk – SP
Brasil

Citação: Rufino, L. G. B. (2021). Reformas curriculares no campo educativo: Políticas e práticas educacionais cotidianas e limites da perspectiva aplicacionista. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(135). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5969>

Resumo: O processo de construção de políticas educativas tem provocado tensões que reverberam em dificuldades na análise e consideração das práticas curriculares, sobretudo em contextos de desigualdade social. As políticas e práticas educacionais apresentam-se na interface entre os campos político e educativo, estando carregadas de disputas, conflitos e interesses permeados pela busca do monopólio do poder. Nesse sentido, o objetivo principal do presente estudo foi investigar por meio de um ensaio teórico, os modos de compreensão, constituição, análise e tradução das políticas e práticas educacionais cotidianas e suas interfaces com os campos político e educativo e as relações com os diferentes agentes sociais no decorrer desse processo de atuação. As análises circunscreveram três eixos: 1) compreensão do contexto das reformas educativas; 2) análise dos limites do paradigma aplicacionista das políticas educativas; 3) proposições de outros paradigmas para as políticas e práticas educacionais na atualidade. Conclui-se que é fundamental fomentar a ruptura paradigmática nos modos de atuação nas políticas e práticas educacionais que possam romper com a racionalidade técnica e ampliar os entendimentos do ciclo de políticas, possibilitando a constituição do estatuto de autoria curricular e de valorização da prática como lócus estruturante do trabalho docente.

Palavras-chave: currículo; política educacional; análise política; estrutura social; formação de professores

Curriculum reforms in the educational field: Daily educational policies and practices and the limits of the application approach

Abstract: The process of building educational policies has caused tensions that reverberate in difficulties in analyzing and considering curricular practices, especially in contexts of social inequality. Educational policies and practices are at the interface between the political and educational fields, and are laden with disputes, conflicts and interests permeated by the search for the monopoly of power. The aim of this study was to theoretically investigate the modes of understanding, constitution, analysis and translation of daily educational policies and practices and their relation to political and educational fields and with the different social agents in that processes. The analyzes circumscribed three axes: 1) understanding the context of educational reforms; 2) analysis of the limits of the application paradigm of educational policies; 3) propositions of other paradigms for educational policies and practices today. It is concluded that the paradigmatic rupture of the ways of conceiving and making educational policies and practices that could break technical rationality and broaden the understandings of the policy cycle is very important, allowing the consolidation of curricular authorship and the valorization of the practice as a structuring locus of the teachers' work.

Keywords: curriculum; educational policy; policy analysis; social structure; teacher education

Reformas curriculares en el campo educativo: Políticas y prácticas educativas cotidianas y límites de la perspectiva aplicacionista

Resumen: El proceso de construcción de políticas educativas provoca tensiones que derivan en dificultades para analizar y considerar las prácticas curriculares, especialmente en contextos de desigualdad social. A medida que las políticas y prácticas educativas aparecen en la interfaz entre los campos político y educativo, se cargan con disputas, conflictos e intereses impregnados en la búsqueda del monopolio del poder. En ese sentido, u objetivo principal del presente estudio fue investigar, a través de una prueba teórica, las formas de comprensión, constitución, análisis e traducción de las políticas y prácticas educativas cotidianas y sus interfaces con el campo político y educativo y las relaciones con los diversos agentes a lo largo de ese proceso. Los análisis circunscriben tres ejes: 1) comprensión del contexto de las reformas educativas; 2) analizar dos límites del paradigma de aplicación de las políticas educativas; 3) propuestas de otros paradigmas para las políticas y prácticas educativas en la actualidad. Se concluye que la ruptura paradigmática de dos formas de concebir y promover políticas y prácticas educativas que rompan con la racionalidad técnica para la ampliación de entendimientos del ciclo fundamental y político, posibilitando la constitución del estatuto de autoría curricular y la valorización de la práctica como locus estructurante trabajo docente.

Palabras-clave: currículo; política educativa; análisis político; estructura social; formación de profesores

Introdução: As Políticas e Práticas Curriculares na Interseção entre os Campos Político e Educativo

Esse trabalho circunscreve-se no campo da constituição das políticas e práticas direcionadas ao contexto educacional brasileiro alicerçadas no cotidiano pedagógico, mais precisamente a partir da análise de suas relações com as concepções curriculares presentes atualmente, as quais tangenciam processos de formulação, tradução, avaliação e ressignificação e, por conseguinte, provocam impactos no contexto da formação e do trabalho de professores e professoras. De forma específica, pretendeu-se tecer uma análise tendo em vista o quadro teórico do ciclo de políticas e da teoria da atuação política, ancorando-se a partir de pressupostos sociológicos e pedagógicos estruturantes dos modos de se entender os atuais contornos presentes na complexa conjuntura brasileira, criticando-se a visão aplicacionista muitas vezes hegemônica dentro do paradigma dos formuladores de políticas públicas.

A perspectiva aplicacionista aqui problematizada diz respeito ao paradigma que compreende o processo de desenvolvimento de uma determinada política de forma linear, a qual se inicia com sua formulação e termina com sua aplicação do modo como previsto nos documentos oficiais, nos contextos de intervenção profissional. Nesse sentido, os professores e demais profissionais atuantes no campo educativo são compreendidos apenas como aplicadores de políticas, cujas subjetividades, interesses, falta de adequações contextuais, contradições e nuances são desconsideradas. Trata-se, tomando como base a análise de Ball, Maguire e Braun (2016), de uma compreensão que tem como foco o padrão instrumental e prescritivo das políticas educativas.

Tematizar as reformas curriculares se apresenta de modo atual tendo em vista as novas constituições recentemente projetadas para o campo educativo brasileiro, mais especificamente a partir dos processos de regulação autoritária vigentes nos últimos anos. Entende-se por reformas curriculares os processos de produção de artefatos e de discursos que buscam regular e governar as práticas docentes e a atuação dos agentes dentro do campo escolar. Nesse encaminhamento, assume-se que se trata tanto de documentos institucionais, quanto de regulações e orientações específicas que se materializam em práticas discursivas calcadas nas relações de poder (Foucault, 1979). É dentro desse viés que Ball, Maguire e Braun (2016, p. 16) asseveram que as políticas educativas e as proposições de reformas são compreendidas “como textos e ‘coisas’ (legislação e estratégias nacionais), mas também como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados”.

Na atualidade, diversas são as práticas discursivas e os artefatos que materializam proposições de reformas curriculares no interior do campo escolar. Podemos citar como exemplos as resoluções que buscam nortear as diretrizes curriculares nacionais (Brasil, 2015), o processo de construção e validação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018a), as proposições para a Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2018b), os currículos Estaduais que foram ou estão sendo desenvolvidos, as normativas apresentadas, sobretudo com relação ao ensino híbrido e ao uso das tecnologias educacionais em contextos remotos a partir da pandemia de Covid-19, entre outras. Em seu conjunto, ora galgadas na valorização do desempenho educativo e do desenvolvimento de competências e habilidades (Albino & Silva, 2019), ora focalizadas nas metodologias ativas e recursos tecnológicos, tais práticas discursivas têm engendrado importantes reverberações no campo educativo, inclusive, por meio de uma série de reformas curriculares atualmente em vigência.

De modo determinante, à medida que governos autoritários e conservadores assumiram protagonismo e influência em uma série de países do ocidente, projetos educacionais apoiados em princípios antidemocráticos passaram a permear de modo mais efusivo os discursos dos agentes

com monopólio do poder. Inspirados em Levitsky e Zibblatt (2018) podemos compreender que uma das principais formas de subverter os princípios democráticos encontra respaldo por meio de concepções educativas e de projetos de escola que a silencie enquanto instituição social crucial e responsável pelo desenvolvimento da criticidade como eixo da democracia.

Assim, assumindo-se a fundamentação da teoria da atuação política (Ball et al., 2016), buscamos tecer análises acerca da problemática das reformas curriculares e das políticas educativas no contexto brasileiro tendo como premissa a erradicação do binarismo conceitual entre “política” e “prática”. Dentro desse viés, compreendemos que, diferente do paradigma aplicacionista, galgado na ideia de “implementação”, é fundamental avançarmos nas compreensões que busquem elucidar os modos de produção discursiva e de artefatos que levam diferentes atores sociais inseridos no contexto escolar a interpretar, reinterpretar, traduzirem, criarem e recriarem, ou seja, a “encenarem” as diferentes políticas e práticas educativas. Para isso, é fundamental compreender os processos de interação, negociação e interpretação que possibilitam o fazer política no cotidiano das escolas à luz das dimensões materiais, interpretativas e discursivas (Ball et al., 2016), processos esses que devem estar fundamentados em outras proposições paradigmáticas.

Nesse sentido, podemos compreender que as políticas públicas se apresentam como um dos meios encontrados pelos detentores dos processos hegemônicos de poder para o exercício do controle e da governança frente aos princípios democráticos arduamente conquistados pela sociedade, conforme ilustrado por Souza (2016). Por outro lado, diversas iniciativas democráticas tem sido impulsionadas por profissionais dedicados ao protagonismo dos currículos durante as práticas pedagógicas, demonstrando a proeminência das ações práticas no cotidiano escolar. É nesse panorama que a análise do contexto se faz necessária, à medida que, como afirmam Ball, Maguire e Braun (2016), há uma relação dialética entre estruturas contextuais e traduções e atuações das políticas educativas, pois a política cria o contexto do mesmo modo em que o contexto também precede a política.

Tal paradoxo apresenta como eixo elementar de sua constituição o modo no qual as políticas públicas estão concebidas e assentadas em muitos campos, uma vez que ao serem estruturadas e compreendidas tendo em vista serem ‘aplicadas’ nos contextos de intervenção, perde-se o referencial de sua natureza legitimadora. Essa visão de aplicação das políticas públicas no contexto escolar acaba por desconsiderar a complexidade proveniente de seus processos de elaboração até suas práticas de atuação e tradução nas escolas, especialmente em sociedades extremamente desiguais como a brasileira.

Em que pese os evidentes problemas encontrados no seio da compreensão aplicacionista das políticas e práticas curriculares, essa perspectiva tem sido de certa forma hegemônica, sobretudo perante os ideais conservadores de políticos e educadores. A teoria da atuação política e o ciclo das políticas tem se mostrado como constructos conceituais que auxiliam, sobremaneira, as compreensões acerca dos problemas vinculados a relação, diálogos e conflitos entre grupos hegemônicos e minoritários. Além disso, tais perspectivas permitem entender o modo como o movimento desses embates interfere na “encenação” das políticas por diferentes atores e em diferentes cenários.

Nossa análise alicerça-se no conceito de campo a partir das perspectivas arroladas por Bourdieu (1989). Segundo o autor, a ideia de campo pode ser concebida como um território de forças e de lutas, uma vez que tanto as necessidades são impostas aos agentes nele inseridos, quanto também desencadeiam confrontos sociais entre os diferentes agentes, cada qual com um conjunto específico de capitais (econômicos, sociais, culturais e simbólicos). Assim, para Bourdieu e Wacquant (1992) o campo pode ser compreendido como:

Uma rede ou uma configuração de relações objetivas entre posições objetivamente definidas, na sua existência e nas determinações que impõem aos seus ocupantes,

agentes das instituições, por suas situações atuais e potenciais (situs) na estrutura da distribuição de espécies de poder (ou capital) cuja posse ordena acesso aos lucros específicos que estão em jogo no campo, assim como pelas suas relações objetivas com outras posições (dominação, subordinação, homologia, etc.). (Bourdieu & Wacquant, 1992, p. 97)

Nesse sentido, o campo é um domínio de atividade social que é ao mesmo tempo tanto relativamente dinâmico quanto também autônomo, respondendo a regras de funcionamento e instituições específicas, as quais definem as relações entre os diferentes agentes. Aos agentes, compete lutar pela obtenção de condições de dominação ou manutenção de sua hegemonia, especialmente por meio de seu habitus, ou seja, os “sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações” (Bourdieu, 1983, p. 15).

Ainda segundo Bourdieu (2009) o habitus é produto da história, ao mesmo tempo que produz as práticas tanto individuais quanto coletivas conforme esquemas engendrados pela própria história. Nesse contexto, ele garante a presença ativa de experiências anteriores que operam nos agentes como esquemas de percepção, de pensamento e de ação (Bourdieu, p. 2009).

A evidente relação entre habitus e campo é condição fundamental para se compreender o pensamento de Bourdieu e, conseqüentemente, entender as disposições das políticas e práticas curriculares dentro de nosso estudo. Assim, no interior do campo político, por exemplo, existem diferentes atores que disputam o monopólio do poder. O habitus está assentado em estruturas que são ao mesmo tempo tanto individuais, uma vez que são subjetivadas nos sujeitos, quanto também coletivas, uma vez que representam modos de pensar e agir próprios de cada grupo. Os formuladores de políticas públicas, por exemplo, apresentam diversas formas similares revestidas em seus modos de vestir, agir, sua hexis corporal, as maneiras de realização dos discursos, e assim por diante.

Do mesmo modo, o campo educativo, representado pela realidade concreta do trabalho cotidiano na escola é igualmente um campo relativamente autônomo, embora sofra influências diversas de outros campos. Seus agentes também apresentam estruturas estruturadas e estruturantes características que permitem compreendê-los como pertencentes ao mesmo grupo social (professores, por exemplo, ou gestores escolares, e assim por diante). Essas estruturas engendram modos de agir específicos, bem como compõem discursos que orientam e orquestram as práticas. Na compreensão de Certeau (1994) tratam-se das ‘táticas e estratégias’ adotadas pelos diferentes atores sociais as quais, por sua vez, interferem sobremaneira nos modos de produção cultural nas diversas sociedades.

Sendo assim, a compreensão dos processos de constituição das políticas educativas requer que se descortine as relações sociais altamente complexas entre os campos político e educativo. A própria forma com que parte dos agentes do campo político compreende as escolas como locus de aplicação de documentos oficiais reguladores e impositivos denota a contradição que a visão aplicacionista apresenta no cotidiano do trabalho docente.

No cerne desse panorama nos apoiamos nas análises de Oliveira (2013, 2012). Segundo a autora, os currículos devem ser considerados como tudo que se passa nas escolas e envolve desde conteúdos formais de ensino, assim como relações sociais, manifestações culturais e conhecimentos não escolares, denotando-se uma visão ampliada de currículo. A essa perspectiva a autora cunhou a expressão ‘currículos pensadospraticados’, em oposição a toda e qualquer visão dicotômica que desconsidera a indissociabilidade entre de teoria e prática e entre reflexão e ação (Oliveira, 2012).

Na busca pela compreensão de integralidade entre as políticas públicas e as práticas curriculares, Oliveira (2013), de modo bastante criativo e propositivo, propõe o emprego da

expressão ‘políticaspráticas’ ao circunscrever que não existe prática que não integre escolhas políticas adjacentes, estando ambas intrinsecamente relacionadas. Para a autora, é preciso superar a fórmula discursiva muito difundida de que as políticas são definidas em gabinetes (no campo político) enquanto que as práticas acontecem nas ações cotidianas das salas de aula (campo educativo). Nesse sentido, a autora assevera:

As políticas educacionais, tanto em seus debates quanto nos textos que deles emergem, sempre respondem, de algum modo, às demandas das práticas, que por sua vez, se desenvolvem sempre por meio de um diálogo entre aquilo que advém dos textos e discursos oficiais – mas não por isso únicos – e as expectativas, desejos e possibilidades concretas dos sujeitos *políticopraticantes*. Nesse diálogo, posições e concepções diferenciadas a respeito do que é e deve ser a educação, o currículo, a sociedade e a prática educativa se expressam mais ou menos intensamente, em virtude do seu poder de intervenção sobre a produção das políticaspráticas curriculares, tanto em sua oficialidade textual quanto em sua realidade oficiosa. Ou seja, as políticas educacionais e as práticas cotidianas são produtos e produtoras de diálogos que as constituem e por elas são constituídos (Oliveira, 2013, pp. 378-379).

Com base nas proposições preconizadas pelo que tem sido denominado de ciclo de políticas públicas (Ball; 1994; Ball & Bowe, 1992; Bowe et al., 1992) e de teoria da atuação das políticas (Ball et al., 2016), nos propomos a analisar de que forma diferentes paradigmas de compreensão das políticas e práticas curriculares ensejam modos diferentes de se tangenciar as relações entre os diferentes campos da esfera social. Trata-se de propor uma discussão que possa arregimentar olhares para a importância de se superar a limitada visão aplicacionista muitas vezes preconizada pelos agentes inseridos no campo político.

Nos últimos anos, tem crescido de forma bastante proeminente o número e a qualidade das pesquisas desenvolvidas em território brasileiro pautadas nessas perspectivas de ciclo de políticas públicas e teoria da atuação das políticas. Um exemplo é o estudo de Lopes (2016) cuja fundamentação transcorreu na importante interlocução entre os estudos da teoria da atuação com autores pós-estruturalistas como Laclau e Derrida. Outra pesquisa importante nesse direcionamento se refere ao estudo de Pavezi (2018), dentro da temática das políticas de Educação Especial, cuja conclusão encaminha no sentido de considerar que a teoria da atuação oferece elementos significativos para uma análise ampla e contextualizada das políticas educacionais em geral.

Nesse sentido, compartilhamos das considerações de Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 143) ao apontarem que “tanto no cenário nacional quanto internacional, a pesquisa sobre políticas educacionais vem se constituindo em um campo de investigação distinto e em permanente busca de consolidação”. Ainda que relativamente recente, tal campo de investigação tem demonstrado proeminência e importância, fato que realça a necessidade de uma ampliação das análises e proposições. É o que apontam Lima, Souza e Luce (2018) ao investigarem o ciclo de políticas nos programas de pós-graduação brasileiro e constatarem a significativa presença dessa abordagem no cenário acadêmico nacional nos últimos anos.

Nesse sentido, com base na problematização arrolada, o presente estudo, por meio de um ensaio teórico, tem como objetivo principal investigar os modos de compreensão, constituição, análise e tradução das políticas e práticas educacionais cotidianas e suas interfaces com os campos político e educativo e as relações com os diferentes agentes sociais no decorrer desse processo. Para isso, as análises transcorreram-se em três eixos: o primeiro relacionou-se ao eixo das reformas educativas e suas implicações; o segundo está ensejado nos limites da perspectiva aplicacionista; o terceiro, finalmente, configura-se a partir da proposição de outros paradigmas de análise para as políticas educativas tendo como desdobramento o campo da formação de professores. Compõe

ainda o texto as considerações finais a qual propusemos valorizar o protagonismo docente de modo condizente com a realidade atual no interior das políticas e práticas educacionais.

As Reformas Educacionais e o Campo Político: Contextos Complexos, Realidade Paradoxal

No Brasil, a organização do sistema educacional, no qual o campo educativo se insere, está fortemente arraigado a todo um conjunto de ações sociopolíticas que apresentam implicações diretas para seu desenvolvimento. Nesse sentido, pautados nas representações de Bourdieu (1989) podemos considerar que as influências do campo político, sobretudo na dimensão das políticas públicas, provocam tensões que, cada qual com sua especificidade, afetam diretamente a escola e o trabalho docente nos diferentes contextos de intervenção social.

Materializadas por meio de leis, normas, orientações, parâmetros, diretrizes já desenvolvidas, além de todo um conjunto de documentos, minutas e pareceres, bem como de currículos oficiais, a realidade atual indica um momento de transição de perspectivas com relação aos fundamentos legais advindos das ações educativas brasileiras. Nesse contexto, é fundamental que possamos compreender, ainda que em linhas gerais, um breve panorama contextual que possa nos situar frente a essa problemática que ocasiona profundas implicações nas relações entre o campo político e educativo.

Uma expressão que pode ser empregada quando analisamos o campo educativo brasileiro na interface com as políticas e práticas educacionais para representar o contexto atual é a palavra 'ebulição'. Tal termo compreende, grosso modo, um nível de pressão maior do que aquele que determinada substância (por exemplo, a água) é capaz de suportar, provocando alterações em sua forma e conteúdo (no caso da água, mudança do estado líquido para o gasoso, por exemplo).

No contexto brasileiro, nos últimos anos, diversas instabilidades políticas fortemente vivenciadas ocasionaram em pressões sociais para que houvesse transformações nos mais diversos domínios. O campo educativo, por ser um dos principais motes da retórica política e por sua importância do ponto de vista estratégico referente ao capital financeiro que ele agrega (Bourdieu, 1983), tem papel central nesse processo. Não de outro modo, temos acompanhado diversas proposições de transformações nas dinâmicas da organização educacional brasileira. À esteira da análise do contexto norte-americano apresentada por Popkewitz (1997) na relação entre poder e conhecimento, consideramos que essas propostas de alterações constantes, inclusive por meio das leis, podem ser denominadas de 'reformas'.

De acordo com Popkewitz (1997) o binômio entre 'reforma' e 'mudança' deve ser criteriosamente analisado, evitando-se o reducionismo de associar qualquer processo de transformação do ensino em progresso propriamente dito. Nesse sentido, para o autor, as reformas estabelecem relações entre os diferentes níveis de interação social, perpassando pela organização das instituições, percepções e experiências que orientam as ações dos sujeitos, etc.

Tomando-se como campo de investigação os Estados Unidos, Popkewitz (1997) assevera que as reformas educativas em curso desde o término da Segunda Guerra Mundial têm como eixo legitimador certa compreensão da escola como solução redentora, sem considerar os demais aspectos sociais que envolve o mundo. Nesse sentido, de modo geral, a retórica em se propor reformas pouco apresenta implicações práticas efetivas na transformação social, sobretudo quando orientadas apenas por meio de aspectos vinculados única e exclusivamente ao campo da psicologia (Popkewitz, 1997).

Nesse sentido, tecendo uma comparação com o contexto brasileiro, podemos considerar que o sistema político nacional no que se refere a esfera da educação, nos últimos anos, parece ter

adquirido um apreço muito significativo pela execução de reformas, ou seja, proposições de alterações em determinadas frentes, cujos alcances e impactos podem ser maiores ou menores dependendo do caráter das ações, implicando em mudanças nas formas de agir no âmbito educacional, bem como em sua condução e organização. Em suma, nos parece que o Brasil adquiriu verdadeira ‘vocação’ para a proposição de reformas. Elas têm sido instituídas de modo sucessivo, sem haver a indicação de tempo suficiente sequer para o debate mais aprofundado e análise de seus possíveis impactos efetivos. Estabelecer um olhar crítico sobre elas consiste em considera-las como inseridas dentro do contexto mais amplo na qual operam. Como salientam Tardif, Lessard & Gauthier (2001, p. 49): “as reformas são inseparáveis do contexto sociopolítico”.

Boa parte dessas propostas de reformas não visa alterações na estrutura do sistema educacional e se endereçam a determinados domínios mais superficiais, sendo configuradas mais como polítics de governo vigente do que de Estado. Propõem-se mudanç as de nomenclaturas, alterações em determinados componentes, elaboração de certos materiais, inserção ou retirada de conteúdos, entre outras. Porém, via de regra, essas a es não visam necessariamente transformar substancialmente a estrutura social da educação, nem promover a equidade ou desenvolver a profissão docente na perspectiva da profissionalização, ou seja, tornam-se mudanç as de ‘filigrana’ (ou ‘penduricalhos’) e não de ‘base’ (ou ‘estruturais’).

Hargreaves (1994), tomando como parâmetro o contexto de alguns países da América do Norte e da Europa, apresenta perspectiva bastante crítica a esse respeito ressaltando que a grande maioria das reestruturações curriculares no campo educativo são apenas mudanç as no ‘rótulo’ de padrões tradicionais normalmente ultrapassados e ineficazes. Para o autor, elas são muitas vezes empregadas de forma ‘cínica’ e ‘camuflada’ para trazer mudanç as prejudiciais com uma linguagem mais ‘palatável’, ou seja, como ‘eufemismos’ para o gerenciamento de recessões, reduções de capital e aumento das demandas de trabalho por parte dos professores, por exemplo.

Por conta disso, e por toda a importância que o campo educativo apresenta a partir da organização polítics brasileira, com destaque ao seu papel constitucional, a sociedade civil e o campo polítics têm procurado fortalecer a es que possam atravessar governos e tornarem-se polítics de Estado. Um exemplo é a sanção da lei 13.005 de 25 de junho de 2014 que aprova e institui o Plano Nacional de Educação – PNE e busca apresentar uma série de metas (dez no total) a serem cumpridas no âmbito da educação brasileira. Embora existam muitos desafios, uma vez que as transformações têm são inúmeras, a exemplo do cenário de pandemia de Covid-19 que assolou o mundo e impactou consideravelmente o campo educativo, tem-se ao menos uma mínima organização polítics estratégica que deve ainda adquirir instrumentos e tecnologias suficientes e consistentes para sua efetiva e criteriosa avaliação dentro dos prazos estipulados. Tais a es têm encontrado inúmeros percalços   medida que governos autoritários e antidemocráticos passam a protagonizar os processos de tomadas de decisão.

Por haver inúmeras necessidades de transformação da educação brasileira, é evidente que há indigência e pertinência da realização de uma série de reformas. Contudo, chama a atenção a rapidez com que certas decisões têm sido tomadas do ponto de vista das mudanç as propostas. Nos salta aos olhos têm o modo com que a formação de professores tem sido encarada, ora como o ‘depósito’ de boa parte dos problemas dentro desse âmbito, ora como o ‘remédio’ (ou a solução) para boa parte das mazelas e necessidades que o atinge. Nesse sentido, diversos autores que estudam as polítics educacionais e a formação docente apresentam um olhar de alerta para esse fen meno de proposição desenfreada de reformas, uma vez que elas podem trazer adjacente ao seu escopo uma série de interesses dos agentes polítics no poder, bem como dos grupos econ micos que as propõem (Hargreaves, 1994; Hargreaves et al., 2001; Napier, 2005; Tardif et al., 2001).

Hargreaves et al. (2001), por exemplo, caracterizam esse tipo de reforma como baseadas em uma ‘Nova Ortodoxia Educacional’, cujo foco normalmente se refere às questões gerais de

alfabetização, matemática e ciências, e tem como princípios básicos a estandardização (padronização) do currículo e os critérios quantitativos de avaliação (especialmente os de larga escala). Os autores problematizam que pode parecer contraditório se opor às reformulações, uma vez que é evidente a necessidade de transformações na educação em todo o mundo. Contudo, eles denominam esse tipo de alteração de ‘currículo karaokê’, retomando a tradução japonesa dessa palavra que significa ‘caixa vazia’. Em suma, emergiram nos últimos anos propostas de modificações na esfera educacional com pouca densidade, também denominadas de ‘currículos apressados’. Além disso, é preciso considerar que tais reformas costumam ser propostas de padronização do ensino e desprofissionalização dos professores (Hargreaves et al., 2001). Em que pese as análises advindas de outros contextos, podemos observar parte dessas perspectivas nas práticas discursivas que engendram influência direta nas reformas curriculares no Brasil.

Assim, podemos considerar que muitos grupos se beneficiam pelo simples fato de haver a proposição de certas reestruturações, ainda mais quando estas caminham em direção aos interesses corporativos e lobby dos agentes que buscam consolidar a exclusividade de seus privilégios e poder. No campo político, as reformas costumam ser propostas por diferentes razões, a fim de atender aos interesses dos agentes que detém o monopólio e o poder de decisão (Bourdieu, 1989).

Sobre a égide da formação de professores, as reformas têm sido encaradas como um dos principais atributos para que a educação pública brasileira possa ser desenvolvida. De um lado, temos a busca pela valorização dos professores e profissionais do ensino. De outro, contraditoriamente, o país parece estar longe sequer de garantir que a lei do piso salarial seja cumprida de forma adequada. Essas contradições demonstram a contrariedade e a superficialidade com que as reformas educativas tem sido pensadas e propostas.

Em suma, podemos compreender que as principais intempéries pelas quais as reformas curriculares estão ensejadas dizem respeito a, pelo menos, três grandes orientações: 1) desafios na formulação e estruturação de propostas condizentes com a diversidade e especificidade de diferentes contextos; 2) desafios na interpretação e tradução efetiva das propostas curriculares de modo que elas de fato adentrem o campo educativo e proporcionem transformações efetivas dentro de suas lógicas de ação; 3) desafios no acompanhamento e possíveis alterações no desenvolvimento das proposições legais em suas jurisdições. Dentro dessa conjuntura, é fundamental tecer entendimentos sobre de que forma os processos de desenvolvimento das políticas públicas têm buscado considerar as especificidades contextuais na diversidade sociocultural e econômica brasileira, bem como em que medida elas são estruturadas, acompanhadas e reelaboradas, quando necessário.

As Políticas Públicas e os Limites da Perspectiva Aplicacionista

Todo esse conjunto de problemáticas arroladas nos permite endossar que o campo político tende a considerar que as alterações no âmbito da formação profissional são a chave para toda e qualquer transformação necessária às reformas do sistema educativo. Essa visão está fundamentada no paradigma denominado de ‘aplicacionista’, o qual considera a prática profissional como momento de aplicação de conhecimentos, competências e habilidades técnicas.

No centro desse debate consta a visão deturpada de parte dos agentes do campo político acerca das políticas públicas e da formação docente. Essa perspectiva centraliza-se em uma compreensão a qual denominamos no presente estudo de ‘abordagem aplicacionista das políticas’, que, por sua vez, propaga que uma alteração na esfera legislativa vai repercutir com a maior brevidade possível e dentro do que se estipula, em mudanças efetivas na prática.

Em linhas gerais, podemos considerar que essa visão apresenta inúmeros equívocos com relação às formas de tradução das políticas públicas no contexto educativo. Dentre os principais

dilemas constata-se justamente a ineficiência desse ‘aplicacionismo’, a partir da forma impositiva com que concebe as proposições legais e desconsidera os contextos de prática e os atores presentes na realidade social.

Nessa perspectiva, os professores e demais profissionais do ensino tendem a ser considerados apenas como ‘aplicadores’ das teorias, normas, regulamentações e propostas de diretrizes elaboradas por especialistas, socialmente reconhecidos como conhecedores da profissão (autoridades), com o aval dos políticos, os agentes com monopólio de poder dentro desse campo. O lugar da prática profissional é diminuído à medida que ele não é compreendido como lócus produtor de saberes, sendo subjugado como ‘instância estanque’ na qual as proposições devem ser desenvolvidas, ou seja, local de ‘aplicação’ das ações legais. Dentro da perspectiva bourdieusiana, podemos considerar que nesse paradigma os professores sofrem o efeito de hysteresis, isto é, quando o habitus dos docentes não corresponde mais à estrutura de seu campo de atuação (campo educativo), provocando um deslocamento espacial e temporal à medida que há um distanciamento desses agentes dos processos de decisão no interior desse campo, podendo ocasionar em crises e rupturas (Bourdieu, 1983, 2009).

Tardif (2012) assinala que em boa parte das ocasiões, tanto o meio acadêmico, formado pelos estudiosos da área da educação, quanto o meio político, formado pelos envolvidos na elaboração das ações políticas para o ensino, compreendem os professores, que efetivamente estão nas ações profissionais na escola, como ‘aplicadores’ de teorias, leis, diretrizes e regulamentações. Essa perspectiva desconsidera o trabalho docente como núcleo gerador de sentidos e significados da profissão, estando em desacordo com os procedimentos que buscam legitimar o processo de profissionalização dos professores.

Essa visão é ainda mais problemática ao se pensar na estruturação política nos países subdesenvolvidos (em desenvolvimento). Napier (2005), ao investigar as políticas de transformação na área da educação nessas nações, com diferenças sociais muito veementes, conclui que existe grande distanciamento entre a idealização e a realização. Se praticamente todos os países que elaboram reformas encontram dificuldades, naqueles mais pobres os obstáculos levam à consideração de ao menos dois fatores: a necessidade de se analisar suas fontes de origem, uma vez que é frequente a importação de alterações baseadas em modelos vindo de países mais desenvolvidos, e também a importância de se compreender as especificidades dos contextos, muitas vezes com agravantes tais como pobreza, desvantagens sociais, corrupção, dominação neocolonial, dívidas externas, expansão demográfica, etc. Há ainda os desafios oriundos especificamente das políticas voltadas para a educação, como a resistência dos professores e das comunidades, distribuição inadequada de recursos, corrupção, dificuldades por conta das dimensões geográficas, conflitos étnicos, diferenças entre a vida rural e urbana, entre outros (Napier, 2005). Em suma, essa interpretação demonstra a complexidade da análise política no campo educativo.

Nesse sentido, podemos considerar que as proposições de reformas no âmbito das políticas e práticas educacionais estão historicamente fundamentadas no paradigma da racionalidade técnica o qual, grosso modo, compreende que a formação deve fundamentar o futuro profissional com conhecimentos, habilidades e competências necessárias para serem posteriormente aplicadas em seus locais de atuação, ou seja, nas escolas. Em tese, o tecnicismo que envolve tal concepção compreende o racionalismo da técnica como seu eixo estruturante. Autores como Schön (1983) denominam tal perspectiva de visão aplicacionista à medida em que tem na ideia de aplicação seu principal fundamento.

Schön (1983), ao analisar a compreensão do estatuto profissional de algumas atividades laborais no contexto norte-americano, assinala que usualmente o profissional é reconhecido pela maneira criteriosa, rigorosa e comprometida com que consegue resolver problemas advindos de seu contexto de atuação. Na compreensão aplicacionista, a resolução dos problemas encontra respaldo

nos conhecimentos científicos adquiridos por meio de extensa formação acadêmica, sobretudo em nível superior. Crítico a essa perspectiva, o autor compara a prática profissional como um terreno pantanoso no qual os problemas superficiais são passíveis de resolução por meios científicos. Todavia, nas profundezas das práticas há uma realidade muito mais complexa que é permeada por contextos de incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores. A aplicação de fórmulas, receitas ou mesmo de teorias científicas não é capaz de lidar com essas situações cotidianamente encontradas.

No caso da prática pedagógica de professores e professoras, embora a formação acadêmica seja imprescindível, ela não é capaz de prover todas as possibilidades provenientes da realidade concreta cotidiana, fundamentalmente complexa, singular, incerta e desafiante. Um professor não é assim um “aplicador” de conhecimentos científicos e nem um “implementador” de políticas e práticas institucionalizadas, mas um agente social capaz de compreender sua prática e gerar conhecimento a partir dela, isto é, a partir da conceituação de Ball, Maguire e Braun (2016), um profissional que atua nas dinâmicas políticas por meio de uma série de procedimentos complexos de interpretação e tradução, fundamentados em contextos de trabalho muito específicos e diversos. Schön (1983), cuja contribuição teórica tem apresentado repercussão dentro das análises sobre as práticas profissionais no contexto brasileiro, assinala que esse paradigma de compreensão da prática como lócus de produção e ressignificação de saberes e não apenas de aplicação de conhecimentos científicos pode ser denominado de ‘epistemologia da prática profissional’.

No âmbito das políticas e práticas educativas, a compreensão de epistemologia da prática profissional é fundamental, uma vez que permite a compreensão de que é no cotidiano que emergem saberes que fundamentam a ação profissional docente. O esgarçamento do paradigma da racionalidade técnica na compreensão das políticas curriculares no campo educativo, advindas do pensamento racionalista e embasadas pelo iluminismo, como alerta Schön (1983), não é capaz de compreender a realidade atual, embora boa parte dos agentes do campo político ainda estejam alicerçados por tal perspectiva, propondo políticas públicas que são prescritivas e que, em suma, desconsideram a riqueza de sentidos e significados advindos do cotidiano das práticas profissionais.

Oliveira (2012) contribui com essa perspectiva ao assinalar a necessidade de se considerar o sentido de autoria dos professores frente ao protagonismo no desenvolvimento dos currículos escolares. Para a autora, alicerçada em importantes contribuições de Boaventura de Sousa Santos, é fundamental fomentar a compreensão de autoria no campo curricular como produção autônoma, original, criativa e autêntica dos professores, os sujeitos que apresentam de fato autoridade para fazê-lo, tendo em vista a superação da cisão entre os que pensam e os que atuam no processo de desenvolvimento dos currículos na prática.

De acordo com Dantas, Oliveira e Paiva (2020), os docentes, enquanto autores de seus currículos, protagonizam, juntamente com os alunos, formulações e ações das políticas e práticas educativas cotidianas autorreguladas e de caráter emancipatório. Segundo as autoras, esses docentes se compreendem realmente como autores de seus currículos à medida que fundamentam suas ações para além da regulação externa com base em valores estranhos aos objetivos da educação pública, gratuita e de qualidade (Dantas et al., 2020).

Nesse sentido, Oliveira (2012) assinala que por meio das criações cotidianas do que ela denomina de ‘currículos pensadospraticados’, tanto os professores quanto os alunos se revelam, ao fazer emergir suas condições de criadores, de autores dos currículos escolares. À rigor, para Dantas, Oliveira e Paiva (2020), uma política educativa potencialmente emancipatória deve necessariamente respeitar os conhecimentos dos alunos e, assim, potencializar novas aprendizagens sendo, portanto, desenvolvidas em espaços e tempos mais democratizados, viabilizadores de participação decisória.

Dessa forma, podemos considerar que o paradigma da racionalidade técnica, no qual o aplicacionismo é proveniente, desconsidera o conceito de autoria dos professores frente ao

currículo. Visto como meros aplicadores, tal perspectiva desvaloriza a prática e, com isso, empobrece o protagonismo do trabalho exercido por professores e professoras no cotidiano profissional. Ademais, essa visão denota a frágil posição dos docentes nas relações com os demais agentes no interior do campo educativo no que se refere a distribuições de diferentes capitais sociais, ao processo de constituição do habitus e, ainda, ao desenvolvimento da violência simbólica (Bourdieu, 1989).

Algumas Compreensões para a Análise das Políticas e Práticas Educacionais e suas Implicações para as Reformas Curriculares

Buscando avançar para além do paradigma aplicacionista das políticas e práticas educacionais que permeiam as reformas curriculares e, considerando sua complexidade, procuramos desenvolver maneiras de compreendê-las de modo mais apropriado, coerente e crítico com suas formas de estruturação, interpretação e tradução, a partir dos meandros existentes nas práticas sociais. Assim, nos aproximamos da proposição dos ‘ciclos das políticas’ (Ball, 1994; Ball & Bowe, 1992; Bowe et al., 1992).

Nessa perspectiva, os autores propõem uma forma heurística de se analisar as políticas públicas a partir de uma estrutura conceitual que as compreende de forma processual, mais especificamente, a partir de cinco diferentes contextos, denominados de ‘ciclos’. Esse processo não é estanque e abrange inúmeras singularidades, podendo ser compreendido como um potencial dispositivo de análise. Para Mainardes e Marcondes (2009), esse ciclo de políticas pode ser entendido como um método, uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas, valorizando certas categorias conceituais, tais como a ‘atuação’ e a ‘encenação’.

O primeiro campo se refere ao contexto de influência e compreende as finalidades sociais, a relação com o legislativo, local de sua produção, bem como os discursos que formam a base política. O segundo contexto é o de produção de texto, ou seja, a materialização dos documentos de fato, assim como seus pareceres, comentários, publicações correlatas, etc., consolidando-se como a linguagem utilizada tendo como resultado as disputas e acordos. O terceiro, por sua vez, corresponde ao contexto de prática, local onde a política está sujeita às inúmeras interpretações e recriações de acordo com suas propostas, desenvolvimentos, articulações e usos. O quarto contexto é o de resultados e compreende a noção de justiça social e os impactos gerais e específicos que determinada política apresenta em sua interação com a prática, sendo necessário instrumentos suficientes para analisá-la adequadamente. Por fim, há o contexto das estratégias políticas, que diz respeito ao conjunto de atores sociais e políticos por elas influenciados direta ou indiretamente, além das possíveis desigualdades criadas por meio de sua tradução.

Seguindo os direcionamentos de Ball, Maguire e Braun (2016) à luz do referencial da teoria da atuação política, podemos considerar que em toda política educativa realizamos um processo que é, acima de tudo, hermenêutico, fundamentado nas ações de interpretação e tradução. Segundo esses autores, a interpretação é um processo inicial, no qual os agentes realizam uma ação institucionalizada, buscando ler e compreender os textos prescritos, buscando explicações, esclarecimentos, entendimentos das intenções, etc.

Todavia, de acordo com Ball, Maguire e Braun (2016), os agentes sociais também realizam um processo fundamental, denominado de “tradução”. A tradução se refere a compreensão do lugar entre política e prática, materializada por meio da tentativa de realização de ações concretas, a exemplo de cursos, formações, reuniões, desenvolvimento de materiais explicativos e normativos, etc. Trata-se do processo de atribuição de sentido e desenvolvimento da tática no que se refere ao

uso das políticas na prática. A produção de artefatos (recursos visuais, materiais diversos, etc.) são um exemplo de formas de tradução das políticas.

Partindo dessa perspectiva, podemos considerar que, em linhas gerais, as formas de instituição das políticas públicas educacionais no Brasil têm procurado avançar nos contextos de influência e produção de textos. Podemos citar como exemplos os intensos debates em que algumas propostas tem sido submetidas, as diferentes instâncias de discussão e elaboração na qual, algumas vezes, há a abertura para o posicionamento de membros da sociedade civil, formas de apresentação das propostas com uso dos meios de comunicação, convites e consultorias de especialistas que procuram elaborar políticas adequadas e coerentes com pressupostos teóricos e éticos, instrumentos de prestações de conta e transparência de gastos, etc.

Todavia, considerando a natureza complexa e controversa da política educacional, pouca atenção tem sido dada aos contextos de prática e de resultados. Assim, o campo político não tem permitido que se estabeleçam de forma apropriada mecanismos de análise das interpretações e usos das políticas instituídas e, de modo ainda mais problemático, de avaliação de seus impactos por meio da interação com os contextos de prática. Finalmente, o contexto das estratégias tem sido ainda mais negligenciado, de forma que o exame diagnóstico das possíveis desigualdades criadas pelas políticas e, a partir dessa interpretação crítica, a realização de alterações necessárias, ainda parece estar muito aquém do que seria minimamente aceitável para que as proposições não aconteçam à revelia da análise de sua efetividade prática.

Percebe-se, desse modo, de acordo com Ball e Bowe (1992), que há um engendramento complexo relacionado às dinâmicas políticas educacionais e que repercutem na forma como os professores são considerados por elas. Como salientam Bowe, Ball e Gold (1992), as proposições políticas educativas ora tendem a ter cunho mais prescritivo, o que limita as possibilidades de envolvimento de quem atua na prática, ora mais ‘escrivível’, convidando (ao menos em partes) os agentes a participarem dos processos de tomada de decisão. Para esses autores, políticas como os currículos institucionais, por exemplo, por terem os docentes como atores centrais de sua interpretação e tradução, devem ser compreendidos de forma a convidá-los, na medida do possível, a participarem ativamente de seu processo de desenvolvimento, fato que nem sempre ocorre. Trata-se, na prática, de identificar e reconhecer a materialidade que possuem os ‘currículos pensados/praticados’ (Oliveira, 2012).

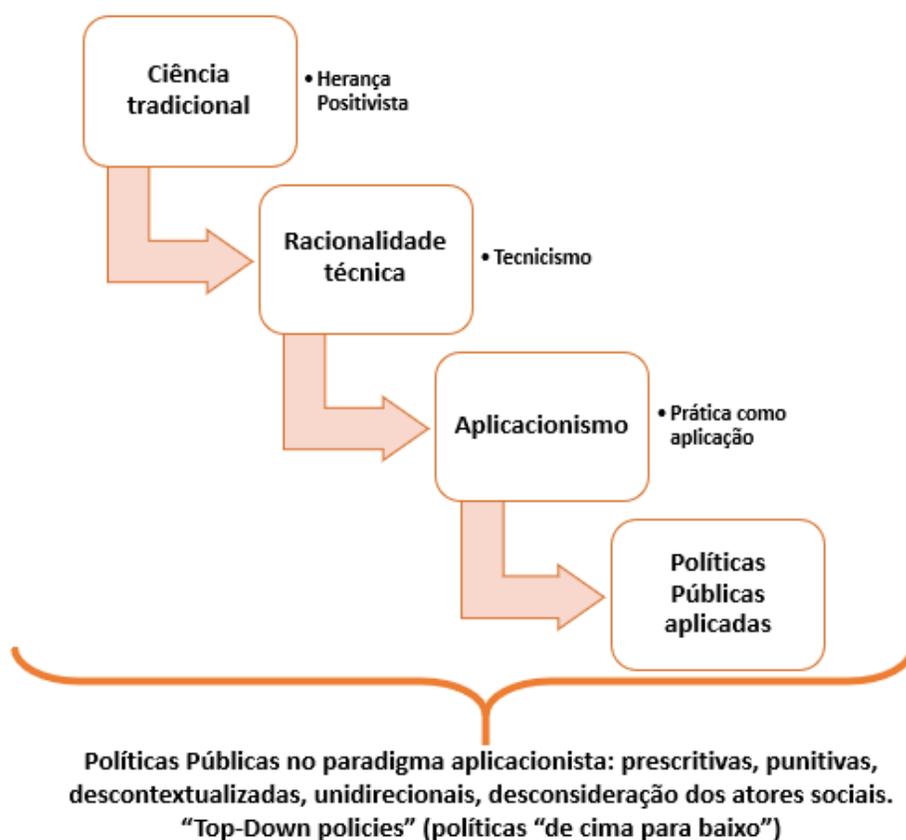
Tardif, Lessard e Gauthier (2001) e Hargreaves (1994) denominam esse tipo de proposição na esfera política de ‘reformas de cima para baixo’. De acordo com esses autores, esse tipo de proposição apresenta caráter bastante prescritivo e tende a desvalorizar o trabalho docente, indo na contramão da perspectiva da profissionalização dos professores. Ainda, elas são colocadas em prática, muitas vezes, a partir de discursos que dizem buscar a profissionalização, instituindo-se assim incoerências e contradições bastante evidentes e lesivas às reformas necessárias para que esse movimento possa ser de fato efetivado. Podemos considerar, à luz do referencial de Bourdieu (1989, 2009), que essa perspectiva se fundamenta em processos de violência simbólica que induzem os docentes a não reconhecerem seu próprio protagonismo no que corresponde ao controle e ao exercício de sua própria profissão.

Com efeito, por mais que as proposições de reformas curriculares e as políticas educacionais estabelecidas apresentem forte conotação hierarquizada e natureza prescritiva, elas não são capazes de prever todos seus efeitos e reverberações no cotidiano profissional dos professores em suas realidades concretas de trabalho, isto é, nas escolas, uma vez que, como vimos, trata-se de compreendê-las à luz de seus processos de interpretação e tradução, bem como de suas produções discursivas e dos artefatos a elas relacionadas (Ball et al., 2016). Todavia, tal forma de se conceber os professores e sua atuação, bem como seu trabalho e suas práticas, evidencia uma visão de mundo e de sujeito que pouco os considera como protagonistas. Essa estrutura também desconsidera, como

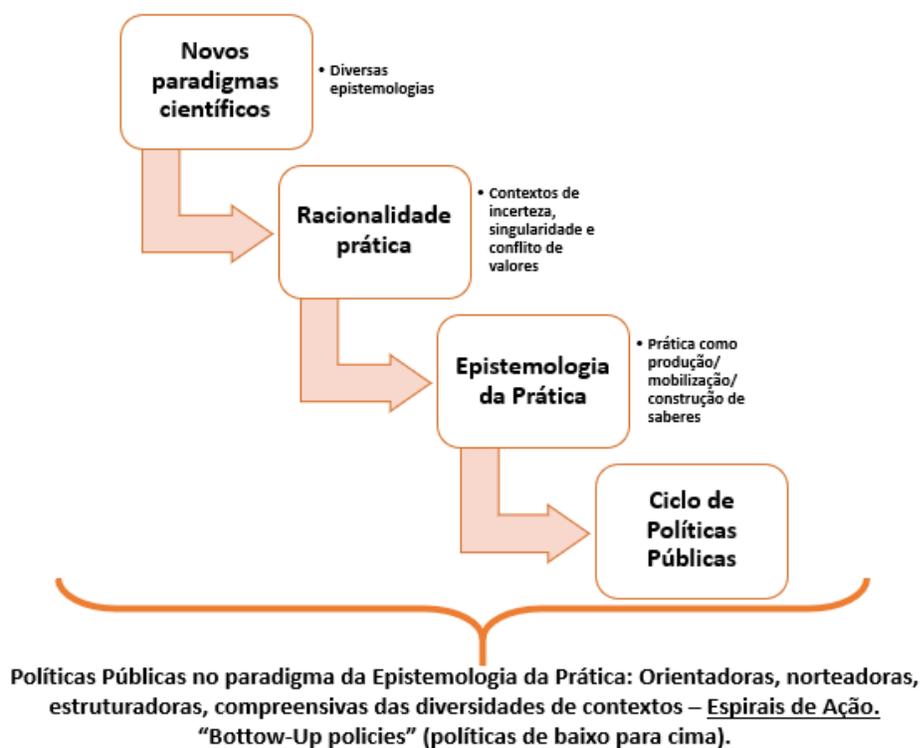
apontam Ball, Maguire e Braun (2016) que há diferentes tipologias de atores no processo de atuação das políticas, alguns sendo mais entusiastas (narradores, empreendedores, tradutores) e outros mais críticos a elas. De modo a representar essa compreensão, ilustramos na figura 1 o paradigma aplicacionista de estruturação das políticas e práticas educativas, galgado na ideia de que os documentos são elaborados para serem “implementados” por profissionais capazes de reproduzi-los dentro dos contextos de intervenção.

Figura 1

Paradigma Aplicacionista nas Políticas Educativas



Por outro lado, a compreensão de inseparabilidade que norteia o sentido de políticas e práticas educacionais, tal como aponta Oliveira (2013) leva a uma transformação paradigmática importante que opera no núcleo gerador de sentidos e significados do processo de tradução de reformas curriculares. Essa visão estrutura a prática como produtora de saberes e entende os docentes como protagonistas de seu trabalho, em intensa relação com os alunos, constituindo-se mutuamente em redes de saberes, poderes e fazeres que irrigam os cotidianos de significados à prática pedagógica. Por meio dos ciclos de políticas podemos conceber outras formas de estruturação, como apresentados pela figura 2.

Figura 2*Paradigma da Racionalidade Prática nas Políticas Educativas*

Com base na figura 2 consideramos que esse paradigma engendra novos sentidos e significados às práticas profissionais. Essa perspectiva corrobora a visão de Oliveira (2013) ao elucidar que o entendimento da vida cotidiana se dá em permanente interlocução de diferentes instâncias vinculadas ao ‘pensar-fazer’ e ao ‘podersaber’ que ajudam a compreender as intrincadas redes de constituição das relações e negociações vinculadas às crenças, desejos, possibilidades e conhecimento. Ainda segundo a autora: “o cotidiano emerge como sociologicamente relevante na medida em que é o espaçotempo da realidade social, portanto onde essa ocorre, se modifica, inventa seus modos de fazer, suas possibilidades de mudança” (Oliveira, 2013, p. 385).

Nesse sentido, podemos compreender que em termos de proposição, formulação, compreensão, tradução e encenação de políticas curriculares e de reformas educativas, os embates entre os campos político e educativo estão apoiados em diferentes paradigmas advindos das formas de entendimento do processo que tais mecanismos perpassam em seus diferentes contextos, como asseveram Bourdieu e Wacquant (1992). A análise dos ciclos de políticas e da teoria da atuação política, apoiados pelo entendimento da epistemologia da prática, emerge como uma possibilidade fomentadora de novas análises em um campo que ainda está em desenvolvimento, apesar de demonstrar proeminência e representatividade social.

Considerações Finais: Fomentar o Protagonismo Docente para o Desenvolvimento de Políticas e Práticas Educacionais Condizentes com a Realidade Atual

Muitas são as contribuições das perspectivas sociológicas arraigadas ao campo educativo. Apesar da complexidade da prática pedagógica nas escolas não poder se limitar a análises direcionadas apenas a uma ou outra área de conhecimento, o entendimento dos processos de relação e interação social descortina modos potencialmente importantes de se construir possibilidades de transformação social.

Dentro desse viés, a partir de um recorte de estudo específico vinculado às reformas curriculares, objetivamos com o presente estudo investigar os modos de compreensão, constituição, análise e tradução das políticas/práticas educacionais cotidianas e suas interfaces com os campos político e educativo e as relações com os diferentes agentes sociais no decorrer desse processo.

Trata-se de um estudo que se alicerça em um campo investigativo bastante proeminente, apesar de 'jovem' e que ainda está em processo de consolidação. Nesse sentido, entender o processo de desenvolvimento das políticas educacionais atreladas às práticas cotidianas permite-nos descortinar parte das relações advindas de diferentes campos sociais, mais precisamente o campo político, sobretudo por meio dos formuladores de políticas, e o campo educativo, no qual a realidade concreta do trabalho docente se materializa. Com efeito, por meio de diferentes interesses e a partir de disputas e lutas embasadas pelo monopólio do poder, as reformas curriculares têm sido tensionadas a produzir efeitos pouco condizentes com as realidades do trabalho docente no Brasil, as quais, conforme analisamos, estão atreladas a perspectivas conservadoras tanto de fazedores de políticas, quanto de professores e professoras e demais agentes atuantes nas escolas (gestores, coordenadores, etc.). A manutenção do status quo e o fomento de interesses individuais e coletivos sedimentados em perspectivas retrógradas pouco condizentes com a transformação social confluem para perspectivas que pouco contribuem com a realidade diversa e desigual contemporânea. Nesse encaminhamento, tais reformas são representações sociais de violência simbólica, as quais contribuem na construção de crenças que induzem os docentes a se posicionarem no campo social seguindo os padrões discursivos dominantes, que os reconhece apenas como aplicadores de reformas e de currículos e não como detentores do empoderamento de sua própria prática, de seu trabalho e de sua própria profissão.

Conforme analisado nesse estudo, à medida que as políticas desconsideram os contextos de prática, de resultados e das estratégias, dentro do ciclo de políticas, a visão aplicacionista torna-se hegemônica. A reboque desse paradigma, há toda uma visão de mundo fundamentada pela violência simbólica que limita o protagonismo docente, silencia de certa forma seus processos de tomada de decisão e os compreende como aplicadores e prescritores de formulações desenvolvidas por especialistas e políticos fechados em seus gabinetes. Se, por um lado, tais proposições não são capazes de homogeneizar o trabalho docente, elas ao menos deixam claro a pouca representatividade e o pouco poder decisório dado aos professores dentro de sua própria atuação profissional.

Nesse sentido, contrapondo-se ao paradigma aplicacionista, a epistemologia da prática, à medida que engendra novos significados às práticas pedagógicas dos professores, valoriza o que emerge do cotidiano em sua singularidade e representatividade. Fundamentar o trabalho e garantir governança institucional e ordenamentos legais deve ser uma das responsabilidades das políticas públicas na esfera da educação. Todavia, a prescrição exacerbada e a desconsideração das especificidades e diversidades dos cotidianos de atuação profissional provocam uma série de problemas que contribuem para a desvalorização da docência e dos professores como um todo, uma

vez que reconhece seu baixo capital simbólico e pouco poder decisório no interior do campo educativo.

Em suma, tangenciar novos modos de se desenvolver as políticaspráticas educacionais permite trazer à tona aos professores a importância do conceito de autoria de suas próprias práticas profissionais. O entendimento de protagonismo de seus cotidianos, estruturados por meio de proposições e currículos que compreendam e estejam fundamentados na prática, permite aos docentes reescrever suas próprias histórias e, com elas, transformar o futuro, o qual é sempre incerto e mutável, mas, acima de tudo, é revelador de novos modos de se refazer e ressignificar a história.

Referências

- Albino, A. C. A., & Silva, A. F. (2019). BNCC e BNC da formação de professores: Repensando a formação por competências, *Revista Retratos de Escola*, 13(25), 137-153. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.966>
- Ball, S. J. (1994). *Educational reform: A critical and post-structural approach*. Open University Press.
- Ball, S. J., & Bowe, R. (1992). Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: An overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, 24(2), 97-115. <https://doi.org/10.1080/0022027920240201>
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2016). *Como as escolas fazem as políticas: Atuação em escolas secundárias*. Editora UEPG.
- Bourdieu, P. (1983). *Sociologia*. Ática.
- Bourdieu, P. (1989). A representação política: Elementos para uma teoria do campo político. In Bourdieu, *O poder simbólico*. Ed. Difel.
- Bourdieu, P. (2009). *O senso prático*. Vozes.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992). *Invitation to a reflexive sociology*. University of Chicago Press.
- Bowe, R., Ball, S. J., & Gold, A. (1992). *Reforming education & changing school: Case studies in policy sociology*. Routledge.
- Brasil, Conselho Nacional de Educação. (2015). Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil.
- Brasil, Ministério da Educação. (2018a). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: Governo Federal.
- Brasil, Ministério da Educação. (2018b). *Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica*. Brasília: Governo Federal.
- Certeau, M. (1994). *A invenção do cotidiano 1. Artes do fazer*. Vozes.
- Dantas, A. & Oliveira, I. & Paiva, J. (2020). Pensar o direito humano à educação. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(110), 1-16. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4697>
- Foucault, M. (1979). *Microfísica do poder*. Graal.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S., & Manning, S. (2001). *Learning to change: Teaching beyond subjects and standards*. Jossey-Bass.
- Levitisky, S., & Ziblatt, D. (2018). *How democracies die*. Broadway Books.
- Lima, L. F. & Souza, B. S. & Luce, M. B. (2018). A abordagem de ciclo de políticas nos Programas de Pós-Graduação brasileiros: Um mapa das teses e dissertações. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 3(1), 1-29. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.3.008>
- Lopes, A. C. (2016). A teoria da atuação de Stephen Ball: E se a noção de discurso fosse outra? *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(25), 1-19. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2111>

- Mainardes, J., Ferreira, M. S., & Tello, C. (2011). Análise de políticas: Fundamentos e principais debates teóricos-metodológicos. In: S. J. Ball & J. Mainardes (Orgs.), *Políticas educacionais: Questões e dilemas*. Cortez.
- Mainardes, J., & Mainardes, M. I. (2009). Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*, 30(106), 303-318. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100015>
- Napier, D. B. (2005). Implementing educational, transformation policies: Investigating issues of ideal versus real in developing countries. In: D. P. Baker & A. W. Wiseman (Orgs.), *Global trends in educational policy* (pp. 59-98). Emerald. [https://doi.org/10.1016/S1479-3679\(04\)06003-7](https://doi.org/10.1016/S1479-3679(04)06003-7)
- Oliveira, I. B. (2012). Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: Princípios emancipatórios e currículos *pensados/praticados*. *E-curriculum*, 8(2), 1-22.
- Oliveira, I. B. (2013). Currículo e processos de *aprendizagemensino: Políticaspráticas* educacionais cotidianas. *Currículo sem Fronteiras*, 13(3), 375-391.
- Pavezi, M. (2018). Contribuições da teoria da atuação: Análise a partir de uma pesquisa sobre políticas de Educação Especial no contexto da prática. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 3(1), 1-19. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.3.009>
- Popkewitz, T. S. (1997). *Reforma educacional: Uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Artes Médicas.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Souza, A. R. (2016). A política educacional e seus objetos de estudo. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 1(1), 75-89.
- Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.
- Tardif, M., Lessard, C., & Gauthier, C. (2001). *Formação dos professores e contextos sociais*. Rés Editora.

Sobre o Autor

Luiz Gustavo Bonatto Rufino

Centro Universitário Unieduk – SP e Prefeitura Municipal de Paulínia – SP

gustavo_rufino_6@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2567-9104>

Bacharel (2010) e Licenciado (2013) em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP Rio Claro e em Pedagogia (2020). Especialista em Docência do Ensino Superior (2013). Mestre pelo Programa Interdisciplinar em Desenvolvimento Humano e Tecnologias (2012). Doutor (2018) em Ciências da Motricidade pela UNESP Rio Claro, com estágio de pesquisa na Université de Montréal - UdeM – Canadá. Possui experiência profissional na docência em todos os níveis de ensino, em processos de formação inicial e continuados, produção de livros e outros materiais didáticos, consultorias e assessorias pedagógicas/educativas, em cursos e capacitações, na gestão físico-esportiva, em projetos sociais e políticas públicas e na área de lutas e artes marciais.

archivos analíticos de políticas educativas

Volume 29 Número 135

18 de outubro 2021

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre o Conselho Editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa_aape.