



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM INSTRUMENTO CURRICULAR
CONTEMPORÂNEO DE GESTÃO PEDAGÓGICA PERFORMATIVA.**

PRISCILA OLETO DE OLIVEIRA

Dr^a KAMILA LOCKMANN

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO - IE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEDU)

PRISCILA OLETO DE OLIVEIRA

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:
UM INSTRUMENTO CURRICULAR CONTEMPORÂNEO DE GESTÃO
PEDAGÓGICA PERFORMATIVA.**

Rio Grande

2020

PRISCILA OLETO DE OLIVEIRA

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:
UM INSTRUMENTO CURRICULAR CONTEMPORÂNEO DE GESTÃO
PEDAGÓGICA PERFORMATIVA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande-FURG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Kamila Lockmann.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais e Currículo.

Rio Grande
2020

Ficha Catalográfica

O48b Oliveira, Priscila Oleto de.
A Base Nacional Comum Curricular: um instrumento curricular contemporâneo de gestão pedagógica performativa / Priscila Oleto de Oliveira. – 2020.
149 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Grande/RS, 2020.

Orientadora: Dra. Kamila Lockmann.

1. Base Nacional Comum Curricular 2. Governamentalidade Neoliberal 3. Currículo 4. Competências 5. Capital Humano
I. Lockmann, Kamila II. Título.

CDU 37

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344

PRISCILA OLETO DE OLIVEIRA

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:
UM INSTRUMENTO CURRICULAR CONTEMPORÂNEO DE GESTÃO
PEDAGÓGICA PERFORMATIVA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande-FURG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 21 de dezembro de 2020.

Profª. Dra. Kamila Lockmann – Orientadora

Profª. Dra. Daniela Medeiros de Azevedo Prates - ProfEPT/IFSul

Profª. Dra. Raquel Pereira Quadrado - FURG

Minha mais sincera GRATIDÃO!!

*Sou feita de retalhos
Pedacinhos coloridos de cada vida que
passa pela minha e que vou costurando na
alma.
Nem sempre bonitos, nem sempre felizes,
mas me acrescentam e me fazem ser quem
eu sou.
Em cada encontro, em cada contato, vou
ficando maior...
Em cada retalho, uma vida, uma lição, um
carinho, uma saudade...
Que me tornam mais pessoa, mais
humana, mais completa.
E penso que é assim mesmo que a vida se
faz: de pedaços de outras gentes que vão
se tornando parte da gente também.
E a melhor parte é que nunca estaremos
prontos, finalizados...
Haverá sempre um retalho novo para
adicionar à alma.
Portanto, obrigada a cada um de vocês,
que fazem parte da minha vida e que me
permitem engrandecer minha história com
os retalhos deixados em mim. Que eu
também possa deixar pedacinhos de mim
pelos caminhos e que eles possam ser
parte das suas histórias.
E que assim, de retalho em retalho,
possamos nos tornar, um dia, um imenso
bordado de “nós”.*

(Cris Pizziment)

Escolho esse poema para dar início ao momento de reconhecer as pessoas que fazem a diferença em nossa vida. Um momento de parar e expressar o que às vezes não é dito. Dedico esse momento, então, para agradecer a todas as pessoas que foram fundamentais em minha trajetória, acadêmica, pessoal e profissional. Esse poema me toca profundamente, sobretudo com a ideia de que nunca estaremos prontos e finalizados... Por isso, aos que passaram, aos que ficaram, aos que marcaram a minha vida, agradeço, porque eu sou esses pedacinhos, de histórias de momentos, de sentimentos que muito me ensinaram e me dão forma hoje.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Kamila Lockmann, que não soltou minha mão nesses últimos dois anos. Sempre generosa, paciente e precisa em suas conduções. Que vibrava a cada etapa construída da dissertação, disposta e sempre

presente na vida acadêmica de todos nós do GEIX, grupo de estudos que lidera. Presente também nos meus momentos de insegurança, angústia, exaustão, desespero, (que não foram poucos em tempos pandêmicos), ela sempre tão firme e ao mesmo tempo tão sensível nas suas orientações, sugestões, preocupações. Partilhamos tanto, desde a graduação, momentos de alegria, crescimento, amadurecimento, conquistas e comemorações. A ela, não só minha gratidão, mas também admiração, estima e respeito, por ser essa excelente profissional, essa colega, essa orientadora, essa amiga, essa pessoa! Você me inspira e me motiva a ser uma pessoa melhor, uma profissional melhor, a fazer a diferença por meio dos meus estudos e trabalho. Gratidão por partilhar momentos, parcerias e desafios contigo.

Por falar em inspiração, agradeço também à Profa. Dra. Daniela Prates e à Profa. Dra. Raquel Pereira, a essas profissionais que tanto admiro e estimo, pessoas com as quais eu tive o prazer de conviver nas aulas do mestrado, no GEIX, nos espaços que a FURG nos proporciona de relações, criações e transformações uns com os outros. Agradeço por aceitarem fazer parte desse trabalho conosco, colaborando para escrever, e se inscreverem, assim, na minha trajetória. Duas grandes mulheres, profissionais e pessoas, as quais eu tive a honra de encontrar no meu caminho, com vocês muito aprendi. Agradeço a leitura atenta, generosa, criteriosa e que contribui para qualificação deste nosso trabalho!

Não poderia deixar de agradecer ao GEIX e, nele, todas as pessoas que conviveram, dividiram momentos de aprendizados valiosos à construção desta pesquisa. Sou grata à Camila, Letícia, Emiliane, Rosimar, Guilherme, Andréa, que compartilharam momentos no grupo, desde a graduação até a minha entrada no mestrado. Agradeço também a Nadine, Gabriela que me acompanharam na graduação, também em todo processo de seleção, inserção no PPGEDU e também na produção dessa pesquisa. Com certeza, com vocês todas essas etapas foram muito mais leves, divididas e divertidas. Agradeço às queridas, Cilene, Any, Gabriela Lopresti e Vivi pela parceria, pelos cafés, todo incentivo por tantos aprendizados e sugestões. À Juliana e também à Professora Rejane Klein, que entraram no fim dessa trajetória e também ajudaram a compor as últimas etapas desta escrita. Meu agradecimento por tantos momentos vividos entre muito trabalho, mas também permeados por trocas de experiências, carinhos e afetos.

Minha família, como agradecer tanto?! Difícil colocar em palavras os sentimentos mais verdadeiros que representem o significado de vocês na minha vida. Enfim, há de se começar...

Agradeço primeiramente aos meus pais, pelos primeiros aprendizados. A vocês, Radir e Luis Carlos, ofereço cada linha desta pesquisa! Vocês, que sempre foram meus exemplos de amor, força e muito trabalho. Com vocês pude, e sei que posso contar sempre! Agradeço pelas lições de toda vida, por toda generosidade e afeto. Agradeço todo apoio nas minhas decisões, projetos e por terem sido meu porto seguro, meu colo, meu abrigo. Amo! Amo! Amo!

Aos meus irmãos Juliana, Júlia e Felipe. À primeira, minha ouvinte e confidente de toda a vida, sobretudo neste trabalho. Sempre disposta a me ouvir, ainda que quase nada fizesse sentido, mas para que todas aquelas informações que fervilhava em minha mente pudessem ser verbalizadas, exteriorizadas. Te agradeço, querida! Júlia, a você agradeço, ainda que distante, por sempre me incentivar, ouvir, motivar, me abrigar na tua casa. Meu irmão, agradeço por estar sempre de pronto quando eu mais preciso, é você quem é sempre acionado nos meus apuros...e para minha sorte estás sempre por perto, obrigada por tudo!

Meus sobrinhos, afilhados Érika, Lara, Gabriel, Miguel, Allana, Elian. Agradeço a vocês por tanto amor, por serem especiais em minha vida e por algumas vezes cobaias dos meus projetos. Vocês me inspiram, me alegram, me motivam!

Meus cunhados Zaira e Igor, agradeço por tantos momentos de descontração e de alegrias partilhadas.

Por fim, e não menos especial, dedico este trabalho ao meu pequeno grande homem! Meu querido filho Rian, a quem eu tanto agradeço por proporcionar os momentos mais felizes da minha vida e também os mais desafiadores. Sou grata e orgulhosa da pessoa que você é, tão amigo, especial, divertido, que sempre esteve ao meu lado. Contigo aprendi o que é amor incondicional. Agradeço por entender minha ausência por tantas vezes. Muito obrigada por ser exatamente assim, meu filho! Amo você!

Sou grata a todos os brasileiros que pagam altos e muitos impostos, e dessa forma financiaram essa pesquisa, assim como deram condições para que meus estudos no Programa de Pós-Graduação em Educação- FURG fosse possível. Meu muito obrigada!

Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo: é uma moral de estado civil; ela rege nossos papéis. Que ela nos deixe livres quando se trata de escrever.

(MICHEL FOUCAULT)

RESUMO

Esta Dissertação tem por objetivo investigar que entendimentos de currículo estão presentes na Base Nacional Comum Curricular-BNCC, quais conceitos a sustentam e que relação eles estabelecem com a sociedade contemporânea. Para isso, apoio-me nos estudos pós-estruturalistas e em alguns conceitos ferramentas, de Michel Foucault, tomando a governamentalidade como lente teórico-metodológica. Este estudo está inscrito na linha de pesquisa Políticas Educacionais e Currículo e foi produzido no âmbito do *Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e In/Exclusão-GEIX*. Analiso nesta pesquisa a última versão do documento da BNCC produzido pelo MEC e mais dois materiais de apoio à implementação, o documento Dimensões e desenvolvimento das competências gerais da BNCC, produzido pelo Movimento pela Base Nacional Comum-MBNC e o Material complementar para reorganização dos currículos produzido pelo MEC. A escolha desses materiais, me permitiram desenvolver três grandes eixos analíticos: no primeiro – *A produção do capital competência: um investimento no saber “fazer” e no saber “ser” do sujeito* – apresento duas formas de compreensão da noção de competência tão central na BNCC. A competência relacionada às formas de “saber-fazer”, que envolve uma habilidade de um conhecimento aplicável: um capital prático, um capital produtivo; e o “saber-ser”, que envolve uma habilidade de autoconhecimento, uma competência como forma de vida exercitante capaz de autorregulação e autotransformação, ou seja, capacidade de administrar e gerenciar seu capital emocional. No segundo eixo analítico – *BNCC(S) e inclusão escolar: a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva* – mostro uma espécie de silenciamento, na BNCC, em relação as especificidades da Educação Especial/Educação Inclusiva. Anuncio, primeiramente, um apagamento progressivo de tais discussões a cada versão da Base para evidenciar, posteriormente, uma ênfase moral e sensibilizadora que a última versão atribui à inclusão. Discuto que a centralidade dos discursos inclusivos recai sobre os sujeitos normais, tanto no que concerne a sua sensibilização para com a diferença, quanto no que se refere a sua responsabilização pela formação de uma sociedade mais justa e inclusiva. No último eixo analítico – *Performatividade nos discursos escolares: aprendizagem(s) e desenvolvimento para excelência acadêmica* – estabelecemos uma articulação entre direito de aprendizagem para todos, a performance e o desempenho, por considerar que esses entendimentos se articulam na constituição de um perfil subjetivo alinhado à BNCC. Dessa forma, compreende-se que a BNCC funciona no interior de uma governamentalidade neoliberal, acionando as noções de competência, inclusão e performatividade como instâncias de inscrição e produção dos sujeitos contemporâneos.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Governamentalidade neoliberal; Currículo; Competências, Capital humano;

ABSTRACT

This dissertation aims to investigate what understandings are present in Base Nacional Comum Curricular-BNCC (Common Core State Standards-CCSS), what concepts sustain it and what relation they establish with the contemporary society. For this purpose, I base myself in post-structuralist studies and in some tool concepts from Michel Foucault, taking his governmentality as the theoretical-methodological scope. This study is registered in Políticas Educacionais e Currículo (Educational Policy and Curriculum) research line and was produced under *O Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e In/Exclusão – GEIX* (The Study and Research Group on Education and In/Exclusion). I analyze in this research the last version of BNCC's document produced by MEC, and two other implementation support materials: *Dimensões e desenvolvimento das competências gerais da BNCC* (BNCC's dimensions and development of general competences), made by Movimento pela Base Nacional Comum-MBNC (Movement for the Common Core State Standards) and *Material complementar para reorganização dos currículos* (Complementary material for reorganizing curricula) produced by MEC. By choosing these materials, I was able to come up with three great analytical axes: in the first one — *The production of competence capital: an investment in the subject's know how "to do" and know how "to be"* — I present two ways of understanding the notion of competence that is so important on BNCC. The competence related to the ways of knowing how "to do" that involves the ability of an applicable knowledge: a practical capital and a productive capital; and the know how "to be", which involves an ability of self-knowledge, competence as an exercising way of life, capable of autoregulation and autotransformation, that is, the capability of administrating and managing the person's emotional capital. In the second analytic axis — *BNCC(S) and school inclusion: the construction of a more just, democratic, and inclusive society* — I present some sort of silencing on BNCC regarding the specificities of Special Education/Inclusive Education. I state, firstly, a progressive erasure of such discussions on each version of the Common Core, secondly, a moral and sensitizing emphasis that the last version attributes to inclusion. I discuss that the centrality of inclusive speeches falls on normal subjects when it comes either to their awareness regarding difference, or to their accountability for the construction of a more just and inclusive society. In the last analytical axis — *Performativity in school speeches: learning(s) and development for academic excellence* — I establish an articulation between the learning right for all, the performance, and the effectiveness, because I consider that these understandings combine in the constitution of a subjective profile aligned to BNCC. Thus, BNCC works inside a neoliberal governmentality, triggering the notions of competence, inclusion and performativity as instances of registering and contemporary subject production.

Keywords: Common Core State Standards; Neoliberal governmentality; Curriculum; Competences; Human capital

SUMÁRIO

O QUE É POSSÍVEL ANTECIPAR	17
CAPÍTULO 1:	
A LEITURA E A ESCRITA COMO PRODUÇÃO DE SI MESMO	21
1.1 A Base na ordem do dia	31
1.2 Lutas pelo verdadeiro: alguns discursos acadêmicos sobre a BNCC	48
CAPÍTULO 2:	
PERCURSO(S) METODOLÓGICO(S)	54
CAPÍTULO 3:	
OS DIFERENTES FOCOS CURRICULARES: MUDANÇAS DE PENSAMENTO E RACIOCÍNIO SOBRE A COMUNIDADE E O EU	69
3.1 Um recuo histórico: exposição de algumas ênfases curriculares	72
CAPÍTULO 4:	
PISTAS DE UMA BASE CURRICULAR COMUM NA HISTÓRIA	80
4.1 Educação e Sociedade(s)	92
4.2 Aprendizagem(s) e competências	98
CAPÍTULO 5:	
A COMPETÊNCIA, A INCLUSÃO E A PERFORMATIVIDADE NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	103
5.1 A produção do capital competência: um investimento no saber “fazer” e no saber “ser” do sujeito	106
5.2 BNCC(S) e inclusão escolar: a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva	121
5.3 Performatividade nos discursos escolares: aprendizagem(s) e desenvolvimento para excelência acadêmica	130
ALGUMAS TENTATIVAS DE CONCLUSÃO	140
REFERÊNCIAS	144

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Curso Base Nacional Comum Curricular	39
Figura 2: Panfleto audiências públicas – BNCC	40
Figura 3: Aplicativo BNCC	40
Figura 4: Revista digital Nova Escola	41
Figura 5: A BNCC não é democrática	45
Figura 6: BNCC, o futuro da educação brasileira	45
Figura 7: Educação não é mercadoria!	46
Figura 8: Não queremos a BNCC!	46
Figura 9: # Aqui já tem currículo	47
Figura 10: (Re)organização da Educação Básica, alinhada as competências gerais .	62
Figura 11: Dimensões das competências gerais da BNCC	63
Figura 12: Competência, dimensões e subdimensões	64
Figura 13: Competência, dimensão e subdimensão e a expectativa em cada ciclo ..	64
Figura 14: Capa da primeira e segunda versão da BNCC	89
Figura 15: Capa última(s) versão(s) da BNCC - E.I E.F. BNCC/ E.I. E.F. E.M	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Propaganda do MEC apresentação da BNCC	41
Quadro 2: BNCC em “1 minuto”	42
Quadro 3: Habilidades importantes ao desempenho dos estudantes	42
Quadro 4: BNCC na prática	42

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: BNCC, relação com a lógica Neoliberal	50
Tabela 2: BNCC, implementação e o contexto da escola	51
Tabela 3: BNCC, questões específicas do currículo	52
Tabela 4: Contexto da BNCC	57
Tabela 5: Tensões e resistências na construção do documento curricular	60
Tabela 6: Documentos da e sobre a Base Nacional	60
Tabela 7: Competência útil e produtiva - saber fazer	109
Tabela 8: O governo das Emoções: Competências Socioemocionais, um investimento no saber-ser	114
Tabela 9: A democracia Inclusiva	125
Tabela 10: Uma aprendizagem Moral	126
Tabela 11: Aprendizagem como oportunidade de sucesso para todos	131
Tabela 12: Aprendizagem para a melhor performance	134
Tabela 13: Educar para o sucesso	135

LISTA DE SIGLAS

- ABdC**- A Associação Brasileira de Currículo
- AEE**- Atendimento Educacional Especializado
- ANA**- Avaliação Nacional de Alfabetização
- ANPAE**- Associação Nacional de Política e Administração da Educação
- ANPEd** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- AMAR**- Associação de pais e amigos dos autistas de Rio Grande
- ARGO**- repositório da Universidade Federal do Rio Grande-FURG
- BNCC**- Base Nacional Comum Curricular
- CAIC**- Escola Municipal de Ensino Fundamental da Cidade do Rio Grande
- CAPES**- Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CFE**- Conselho Federal de Educação
- CNE**- Conselho Nacional de Educação
- CNPq**- O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CONSED**- Conselho Nacional de Secretários da Educação
- DCNS**- Diretrizes Curriculares Nacionais
- FURG**- Fundação Universidade do Rio Grande
- FNDE**-Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- GEIX**- Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e In/Exclusão
- LDB**- Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional
- LUME**- Repositório da Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS,
- MEC**- Ministério da Educação
- MBNC**- Movimento pela Base Nacional Comum
- PB**- Pernambuco
- PCNS**- Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDE**- Plano de Desenvolvimento da Educação
- PNE** - Plano Nacional de Educação
- PPGEDU**- Programa de Pós Graduação em Educação
- TCC**- Trabalho de Conclusão de Curso
- TPE**- Movimento Todos Pela Educação
- UFRGS**- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- UNDIME**- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

O QUE É POSSÍVEL ANTECIPAR

Atualmente contamos com um documento que deve ser usado como referência curricular nacional para os sistemas de ensino, instituições e redes públicas e privadas da Educação Básica. A Base Nacional Comum Curricular- BNCC deve conduzir a construção ou reformulação dos currículos das escolas, tanto na esfera federal quanto na estadual ou municipal.

A implementação da BNCC teve início no ano de 2018 e continuou num segundo ciclo até 2019. Esta, prevê a superação da fragmentação das políticas educacionais, propondo um regime de colaboração entre as três esferas de Governo com vistas à melhoria na qualidade da educação. Ainda cabe destacar que possui um discurso com forte vinculação nas mídias sobre o envolvimento e a participação democrática de toda sociedade, pautada na afirmação de uma construção democrática do documento, na qual toda sociedade foi convocada a participar. Tal afirmação é questionada por inúmeros pesquisadores e associações de pesquisa e currículo do Brasil, os quais se contrapõem à Base, problematizando seu caráter autoritário e homogeneizador.

É justamente neste terreno movediço que esta investigação se insere. Colocando sob suspeita os discursos que circulam sobre a Base atualmente, a pesquisa tem por objetivo problematizar as noções de currículo que se encontram presentes na BNCC, compreendendo quais conceitos a sustentam. A pesquisa é orientada pela questão central: que entendimentos de currículo estão presentes na BNCC, quais conceitos a sustentam e que relação eles estabelecem com a sociedade contemporânea?

Diante dessa problemática, busco realizar uma análise documental sobre um conjunto de documentos que tratam da BNCC, quais sejam: o documento conhecido como a “última versão da BNCC”,¹o “Material Complementar para reorganização dos currículos” e o documento intitulado “Dimensões e desenvolvimento das competências Gerais da BNCC.”

¹ Foram elaborados pelo Ministério da Educação- MEC quatro versões do documento Curricular no período de 2014 a 2019. Selecionamos a última e quarta versão do documento que está em implementação oficialmente.

Para realizar o trabalho analítico, escolho utilizar o conceito foucaultiano de governamentalidade como lente teórico-metodológica, que me permitirá sustentar a ideia de que a BNCC é uma política curricular vinculada a uma racionalidade neoliberal e que funciona como uma das estratégias governamentais que agem na condução das condutas dos sujeitos, individual e coletivamente, produzindo algumas formas de subjetividade no campo educacional.

Com isso, descrevo, a seguir, a forma como este trabalho está organizado:

No primeiro capítulo – *A leitura e a escrita como produção de si mesmo* – reconheço a leitura e a escrita como produção de experiência subjetiva e, neste sentido, organizo, em duas seções, a forma como venho conduzindo meus estudos e ao mesmo tempo por eles tenho construído e desconstruído minha maneira de pensar.

Ainda neste capítulo, descrevo algumas das minhas experiências acadêmicas que me aproximaram da temática desta investigação. Na primeira seção – *A Base na ordem do dia* – exponho os caminhos que percorri para produção do material de análise, caminhos que me permitiram falar sobre a discursividade da BNCC atualmente. Num primeiro momento, por meio dos artefatos culturais, sobretudo, as mídias eletrônicas, busco mostrar os discursos em torno da BNCC, nos quais pude encontrar dois movimentos: um que elogia e reafirma a Base e outro que a contesta.

Na última seção deste capítulo – *Lutas pelo verdadeiro: alguns discursos acadêmicos sobre a BNCC* – apresento discursos que circulam acerca da Base entre os estudiosos na área da educação. Não só expondo meus achados sobre as teses, dissertações, trabalhos e produções mais recentes da academia, como também das associações de pesquisadores, organizações de curriculistas, grupos organizados por especialistas em educação que têm se posicionado, problematizado e tensionado as atuais propostas políticas educacionais brasileiras.

Apresento no segundo capítulo – *Percurso(s) Metodológico(s)* – as escolhas metodológicas que foram possíveis a partir das aproximações com os materiais discursivos sobre a Base.

No terceiro capítulo, discuto *os diferentes focos curriculares apresentando, primeiramente*, as três principais teorias curriculares – teoria tradicional, teoria crítica e teoria pós-crítica – e, posteriormente, chego a algumas discussões mais contemporâneas sobre o currículo, estabelecendo relações com a BNCC e com a forma como alguns entendimentos de currículo vem se desenhando nos últimos tempos.

Na seção 3.1 – *Um recuo histórico: exposição de algumas ênfases curriculares* – contextualizo algumas formas de ser do currículo, bem como o conjunto em que foi pensado, projetado. Mostro, em alguns pontos históricos, as diferentes formas de compreensão curricular, entre distintas comunidades e a forma como desenvolveram técnicas e estratégias pedagógicas para formação dos estudantes entre as quais, especialmente interessa nesta investigação, a BNCC e a ideia de competências gerais.

Já no quarto capítulo – *Pistas de uma Base Curricular Comum na História* – busco traçar alguns pontos que deram condições de emergência de uma Base Nacional Comum Curricular hoje. Seleciono alguns movimentos materializados na legislação brasileira e também de tensionamentos de organizações de pesquisadores e curriculistas que questionam e problematizam os rumos que têm tomado as reformulações curriculares em nosso país com base nas políticas educacionais em curso nos últimos anos, a fim de situar algumas problematizações em torno da BNCC.

Na seção 4.1 *Educação e Sociedade(s)* – discuto a emergência da noção de aprendizagem no campo pedagógico e curricular, recorrendo às produções de dois autores que parecem apresentar pontos de conexão. Tomo os escritos do autor colombiano Noguera-Ramirez (2011) para pensar sobre três tipos de sociedades educativas que ele anuncia ao logo do tempo; e também as produções de Julia Varela (1999), autora espanhola que nos apresenta três modelos pedagógicos distintos. Parece possível pensar aproximações entre esses dois autores para refletir acerca da centralidade que a noção de aprendizagem assume em nossos dias.

Na próxima seção do capítulo 4 – 4.2 *Aprendizagem(s) e competências* – apresento as duas noções que balizam as estratégias de organização curricular da Base: Aprendizagem e Competências. Contextualizo a relação entre as duas e as demandas atuais com relação ao currículo e à educação contemporânea. Percebo que elas são noções centrais no discurso curricular da Base e que tais noções não surgem agora, elas têm uma história.

No *Capítulo 5* – A competência, a inclusão e a performatividade na Base Nacional Comum Curricular – apresento a constituição dos três eixos analíticos. No primeiro eixo – 5.1 *A produção do capital competência: um investimento no saber “fazer” e no saber “ser” do sujeito* – mostro a noção de competência e como ela se relaciona com conceito de capital humano e com o neoliberalismo. Apresento o que percebo como dois entendimentos da noção de competência: a competência

relacionada às formas de “*saber-fazer*”, que envolve uma habilidade de um conhecimento aplicável; e a competência relacionada ao “*saber-ser*”, que envolve uma habilidade de autoconhecimento e o governo das emoções.

No segundo eixo de análise – 5.2 *BNCC(S) e inclusão escolar: a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva* – mostro a falta de discussões mais específicas na BNCC acerca da inclusão dos sujeitos com deficiência. Percebo um apagamento progressivo dessas discussões a cada versão da Base. Assim, discuto a diferença entre as primeiras e a última versão da Base no que tange à temática da inclusão escolar e evidencio uma ênfase moral e sensibilizadora que a última versão atribui à inclusão, a qual se direciona aos sujeitos normais, tanto no que concerne à sua sensibilização para com a diferença, quanto no que concerne à sua responsabilização pela formação de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Na seção 5.3 *Performatividade nos discursos escolares: aprendizagem(s) e desenvolvimento para excelência acadêmica* – busquei articular os discursos acerca das altas expectativas acadêmicas presentes nas orientações curriculares, por meio de discursos que objetivam a produção de um indivíduo que precisa ser bem-sucedido e engajado academicamente, com a ideia de performatividade. Tais discursos se relacionam com a construção de um modelo de sujeito que responde às demandas do mercado e seja competitivo.

Por fim, apresento as considerações finais do trabalho com *Algumas tentativas de conclusão*. (Re)organizo o pensamento frente aos aprendizados que esta pesquisa me proporcionou.

CAPÍTULO 1: A LEITURA E A ESCRITA COMO PRODUÇÃO DE SI MESMO

[...]as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.

(LARROSA, p. 20-21, 2002)

Procurei inspiração nas palavras de Larrosa (2002) para dar início a essa aventura da escrita acadêmica, tarefa nem sempre fácil, mas que provoca e desacomoda muitas das minhas certezas. Minha pretensão neste momento é a de empreender uma escrita para além de uma narração dos fatos vividos ao longo de minha trajetória, mas “*dar sentido ao que sou*”, sobretudo ao que me “*aconteceu*” neste caminho.

Para tanto, escolho algumas experiências que me atravessaram e podem ter contribuído para minha aproximação com o tema desta investigação. Experiências que me interpelaram e produziram em mim uma paixão pelo que me proponho a fazer aqui, algo que me move, me desestabiliza e me provoca. Entendo que, ao empreender essa escrita, possa me envolver pelas palavras, pelos significados que me tocam e me produzem atualmente de outra forma. Ao eleger algumas de minhas experiências, vivo uma espécie de entrega no caminho da diferença entre o que *se é* e o que *se está deixando de ser* (LARROSA, 2002).

Para Larrosa, a *experiência* é “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (2002, p. 21). Dessa forma, destaco a seguir minhas experiências acadêmicas, a partir da compreensão de que elas não só produzem o que somos, mas também desconstruem o que vínhamos sendo. São essas experiências (des)construtivas que pretendo trazer

nesta seção, para mostrar sua articulação com o tema do currículo e com esta pesquisa. Nesse sentido, entendo que:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, p. 23-24, 2002)

Assim, descrevo e, ao mesmo tempo, reconheço os saberes que contribuíram, ao longo de minha formação, modificando meu pensamento e me permitindo partilhar de uma ideia, hoje junto à Larrosa, nesse percurso sob uma ótica “digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista)” (LARROSA, 2002, p. 19) de refletir sobre os indivíduos que atuam na área educacional como sujeitos constituídos pelo par *experiência/sentido*.

Com isso, faço algumas referências à forma como tenho direcionado meus estudos, meu olhar e minha vontade de saber para assuntos relacionados ao currículo escolar. Analisando alguns acontecimentos ao longo da minha formação enquanto acadêmica no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, percebo o quanto a temática do currículo sempre esteve presente entre meus interesses de pesquisa desde a minha participação como bolsista de Iniciação Científica na Graduação até o ingresso como aluna regular do Curso de Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU- FURG).

Ao ingressar como aluna de Pedagogia em 2012, muitos foram os desafios encontrados. No decorrer dos estudos que se desenvolveram ao longo do Curso, alguns entendimentos do senso comum que eu carregava como verdades sobre a educação foram sendo questionados, sobretudo assuntos relacionados à educação inclusiva. Minhas concepções acerca das relações entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino diante de um imperativo como a inclusão foram sendo desconstruídas e modificaram meu olhar enquanto graduanda.

Problematizações acerca da deficiência física e/ou intelectual atraindo-me desde que havia optado em seguir na área da educação. Como as pessoas com necessidades especiais aprendem? Esta preocupação era algo que me acompanhava e me intrigava.

Afinal, como futura educadora, acreditava que iria enfrentar muitos desafios ao me deparar com estas questões no cotidiano da escola. Compreendia que seria minha responsabilidade dominar alguns entendimentos para, assim, desenvolver uma prática pedagógica inclusiva, pois escutava continuamente, por meio das mídias em geral, revistas, artigos, entre outros espaços, que a inclusão promove o respeito à diversidade, desenvolve a tolerância, contribui para a formação de sujeitos mais humanos e solidários.

Já no segundo ano do curso, tivemos mais liberdade em escolher os temas que fariam parte das nossas pesquisas, muitos destes estudos eram voltados para a produção de artigos acadêmicos. Alguns professores estimulavam, neste momento, a necessidade de pensar sobre o tema do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Cabe destacar que, a partir disso, passo a me direcionar à temática da inclusão a qual me inquietava.

Ainda nesta etapa do curso, tive a oportunidade de construir meu primeiro artigo em uma proposta de trabalho numa disciplina.²A proposta era analisar culturas, espaços e tempos “invisíveis” na cidade do Rio Grande. Por afinidade temática, todas as integrantes do grupo queriam estudar assuntos referentes aos alunos com necessidades educacionais especiais, o que contribuiu para produção de outro artigo. Escolhemos desenvolver nosso trabalho junto à Associação de Pais e Amigos dos Autistas de Rio Grande (AMAR), com o objetivo de tornar visível a história da mãe de um sujeito autista que luta pelos direitos de seu filho. Deste modo, analisamos as narrativas dessa mãe, suas lutas e a sua trajetória de vida, para garantir aos autistas o direito à cidadania, destacando, como uma de suas conquistas, a fundação da associação AMAR.

A temática da inclusão continuou presente em minha trajetória no Curso de Pedagogia. Em outra disciplina³ do curso, um trabalho com o tema da inclusão escolar foi sorteado para ficar sob responsabilidade do meu grupo. Tal trabalho foi intitulado: *O olhar do professor e os discursos sobre a inclusão escolar*, o qual foi produzido junto com mais duas colegas de aula, tendo como objetivo geral compreender e analisar de que maneira ocorre o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais numa instituição de ensino fundamental na cidade do Rio Grande/RS.

² Metodologia do Ensino de Ciências Sociais.

³ Metodologia da Pesquisa Científica.

Alguns movimentos contribuíram para que eu me aproximasse de assuntos que me instigavam, entre eles a temática da inclusão escolar. Essas primeiras experiências me atravessaram ao ponto de buscar possibilidades de aprofundamento teórico sobre o tema em questão.

Aos poucos, alguns entendimentos foram modificando minha forma de enxergar a educação. Comecei a suspeitar e desnaturalizar algumas questões de caráter totalizador, como o binarismo existente em nossa sociedade, o qual nos restringe a duas opções, ou “soluções”. Bem/mal; bonito/feio; branco/preto; e assim sucessivamente. Ao desnaturalizar essas questões, fui colocando em suspenso as verdades construídas e que, até então, eu reproduzia e comecei a problematizar os discursos que circulam sobre a inclusão escolar. Esses, assinalados pelo “amor”, pela “doação”, pelo “carinho”, conforme apontam Henning; Lockmann (2013, p. 541), são marcados [...] “por uma matriz moderna que investe na moralização dos afetos. Devemos estar abertos ao outro para sermos tocados, desde que o que nos toca conspire a favor do bem e da ordem.”

Passo a compreender, a partir das lentes teórico-metodológicas dos Estudos Foucaultianos, junto com as autoras citadas, a inclusão como uma forma de *governo político e ético*, no qual uns exercem ações sobre os outros e sobre si a partir dos discursos morais e moralizantes que circulam na escola e na sociedade. As autoras argumentam que tais discursos são produtos e também produtores de efeitos que incidem sobre as condutas dos sujeitos de um modo geral e, ainda, que eles obedecem a regras de formação específicas a um determinado tempo. Assim, compreendo que

[...] essa *moral aplicada* é o resultado de uma inscrição do pensamento moderno das ciências humanas no grande pano de fundo da filosofia transcendental de Kant, para quem o agir moral deveria ser determinado pela aplicação do imperativo categórico. Essa seria a maneira, segundo ele de aplicar de modo prático a razão humana e vincular as ações individuais aos interesses da coletividade. Com isso, o desafio de integrar e incluir a todos nos espaços da escola sustenta o entendimento que somente a partir da educação o homem se tornará verdadeiramente humano. Tal pensamento se refere ao valor moderno de humanização. Tem-se a incumbência de torná-lo educado, respeitoso, solidário, fraterno, enfim, todo um conjunto de virtudes que fariam o indivíduo tornar-se humano. (HENNING; LOCKMANN, 2013, p. 90)

Posso dizer que esses foram os primeiros contatos com o tema da inclusão escolar, os quais me fizeram buscar o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e

In/Exclusão (GEIX/CNPq). Talvez seja possível afirmar que a temática da inclusão foi a porta de entrada para me colocar em contato com as discussões sobre o currículo escolar. Entendo que a minha experiência como bolsista de iniciação científica tenha contribuído muito nesse sentido, uma vez que passei a participar de uma pesquisa que alargava meu olhar sobre as práticas escolares.

Tal pesquisa intitulava-se *A inclusão escolar e as avaliações em larga escala: tensões e desafios no Ciclo de Alfabetização* e foi a partir dela que iniciei minhas aproximações com a temática do currículo. Tanto minha participação na pesquisa quanto no grupo, sob coordenação da Professora Dra. Kamila Lockmann, foram experiências importantes em minha formação. Mais do que estudos, análises, tabulações, enfim, de toda a produção de material, ainda me encontrava diante da responsabilidade de divulgar, por meio de trabalhos científicos, a pesquisa da qual participava. A partir das discussões realizadas no grupo, tive a oportunidade de analisar algumas questões muito pertinentes ao campo das políticas curriculares e avaliativas. Dentre tais questões, podem-se destacar: os efeitos das avaliações em larga escala sobre o currículo escolar, a condução da conduta do trabalho docente e os paradoxos existentes entre as políticas de inclusão escolar e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)⁴. Essas e outras discussões contribuíram, enfim, para que eu me aproximasse de assuntos relacionados ao currículo e práticas pedagógicas, convocando minha disposição e inquietação frente a tais assuntos.

Tal experiência me levou à construção do meu Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado: *As Práticas Pedagógicas Contemporâneas: como as crianças vivem o espaço e o tempo da escola?* A partir desse trabalho, problematizei o currículo e as práticas pedagógicas desenvolvidas para atender os sujeitos que não se encaixam em um padrão de normalidade postulado pela Modernidade. No decorrer da investigação, emergiram uma série de atravessamentos que invadem a escola na contemporaneidade e concorrem com seu caráter de local destinado ao ensino sistematizado.

Dentre essas práticas analisadas na pesquisa, percebeu-se que poucas se direcionavam para o eixo *disciplina-saber* e a grande parte centrava-se no que

⁴ A Avaliação Nacional de Alfabetização é uma avaliação externa aplicada com alunos de 3º ano do Ensino Fundamental de todo o País. A prova é o instrumento que pretende acompanhar a eficácia do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), lançado em 2012, que tem como meta a alfabetização plena de todas as crianças até os oito anos de idade em leitura, escrita e matemática. Com os resultados da ANA, espera-se que as redes de ensino e o governo estabeleçam estratégias de melhoria nos processos educacionais, visando o ciclo de alfabetização, que compreende do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

chamamos, a partir de Veiga-Neto (2001), de *disciplina-corpo*.⁵ Ou seja, práticas destinadas à condução e socialização dos sujeitos mais do que à construção de conhecimentos escolares. Com isso, também percebemos que a escola parece ampliar suas funções, abrangendo uma variedade de tarefas de distintas ordens. Esse processo de alargamento das funções da escola está articulado com o movimento denominado *educacionalização do social*, de acordo com, Smeyers e Depaepe (2008), como um “conceito central para identificar a orientação global ou a tendência de pensar a educação como o ponto central para abordar ou resolver maiores problemas humanos” (apud, LOCKMANN, 2016, p. 59). A autora argumenta, com base nos autores, que tal fenômeno tem-se percebido no Brasil Contemporâneo e que aciona a Educação como a instância de solução dos problemas sociais.

Dessa forma, entendo que:

Vivemos na atualidade um movimento de educacionalização do social, a partir do qual se educacionaliza uma variedade de problemas sociais, trazendo-os para o campo da educação e apontando a escola como uma instância de solução, resolução e salvação. Problemas da ordem da saúde, da produtividade, do emprego, do uso de drogas, da gravidez na adolescência, da higiene, da obesidade, da nutrição, da desigualdade social, da pobreza, da miséria, enfim, todos estes se tornam, em nossa sociedade, problemas educativos que ampliam as incumbências atribuídas a escola. (LOCKMANN, 2016, p. 7)

Essa ampliação ou alargamento das tarefas atribuídas à escola aparece consubstanciada em alguns programas que emergiram no contexto pesquisado, tais como: os programas *Mais Educação*⁶ e *Acreditar é Investir*⁷. Portanto, me parece que a educação escolar vem sendo tomada como a salvação dos problemas sociais, e a

⁵ Considero importante retomar estes dois eixos da disciplina, trabalhados pelo autor. O primeiro o que diz respeito ao eixo da disciplina-saber: “[...] há uma consequência de natureza epistemológica que pode ser assim resumida: a distribuição dos conhecimentos em categorias hierarquizadas – as quais denominamos disciplinas - não resulta de alguma propriedade natural desses conhecimentos, alguma propriedade que estaria desde sempre estranha nos saberes.” Ao contrário, o arranjo dos saberes em disciplinas resulta de processos sociais, em que entram em jogo mecanismos complexos de valorações e distribuições simbólicas, legitimações, exclusões, distinções e etc. (VEIGA-NETO, 2001. p. 46) O segundo eixo, no que diz respeito à disciplina-corpo: “[...]há uma consequência de natureza pedagógica que me parece muito importante. Refiro-me ao recurso da disciplinarização – em termos de atitudes, comportamentos, hábitos e etc. – que é exigida às crianças e jovens, na escola, em nome de sua boa e mais fácil aprendizagem.” (VEIGA-NETO, 2001. p. 47)

⁶ O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola. Saiba mais em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>.

⁷ Projeto de assistência social desenvolvido no CAIC/FURG - Rio Grande. Saber mais em Chagas (2019).

escola começa a sediar programas de assistência social, tornando-se responsável por todas as mazelas da sociedade, das mais distintas ordens.

Os problemas sociais invadem de tal forma o espaço escolar, colocando-a a serviço da prevenção do risco social, porém, como nos lembra Louro, “[...] a escola e o currículo estão longe de ser meros reflexos das condições sociais” (2005, p. 91). Os discursos na política cultural, ao materializar uma forma de currículo, produzem histórias em diferentes grupos sociais que ali interagem e são representados.

É sabido que a escola, como uma invenção moderna, tem suas práticas escolares organizadas com bases no ordenamento moral e pedagógico. A *disciplina-corpo* age sobre a conduta moral, produzindo posturas desejáveis, e a *disciplina saber* refere-se ao conhecimento escolar, conhecida como “matérias” do currículo.

O que quero destacar é que, ao direcionar os esforços pedagógicos sobre as condutas das crianças a favor do que podem se tornar no futuro, em outras palavras, o currículo direcionado apenas às questões sociais de proteção e gerenciamento do risco enfraquece a escola como produtora de saber e, no lugar de incluir, produz processos de exclusão⁸. Nesse sentido, os sujeitos são privados do conhecimento do novo, da possibilidade de criação e da ampliação de seus repertórios culturais.

Assim, é preciso compreender que o currículo escolar é organizado sob uma arena de disputas, um campo de discussão movido por desejos, perspectivas, interesses díspares e questões conflituosas. Como salienta Pacheco (2003), a política curricular está situada em um campo de tensões, deslocamentos e ambivalências.

Atualmente, no cenário educacional brasileiro, contamos com uma variedade de políticas e programas que emergem tanto de iniciativa pública, quanto privada e que produzem efeitos na elaboração dos currículos e das práticas da escola. Dentre eles, podemos destacar o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2013, o Movimento Todos Pela Educação (TPE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) entre outros.

Percebo na escola os efeitos desses movimentos, planos para educação, regulamentações e orientações, que acondicionam e organizam esses espaços, bem como instituem posturas e práticas desejáveis e permitidas em um determinado tempo. O currículo escolar é um texto que pode nos contar histórias sobre os indivíduos, seja

⁸ Amplio a discussão no decorrer do trabalho sobre o enfraquecimento pedagógico ao dar ênfase nas práticas escolares que privilegiam a educação moral.

de grupos sociais, culturais, tradicionais, enfim, histórias de como são e de como deveriam ser. De acordo com Costa, “O campo supostamente neutro, das equações contas e números constitui uma arena onde a própria forma de pensar é questionada e posicionada estrategicamente para fortalecer histórias sobre as identidades” (2005, p. 59).

Assim, considero o currículo⁹ como fio condutor dos meus estudos e interesses de pesquisa: seja através do meu TCC, ao posicionar meu olhar sob o âmbito micro, olhando para a escola, para o cotidiano do que ali se desenvolve; seja agora ao olhar para o âmbito macro, buscando problematizar algumas políticas educacionais que regulamentam e orientam essas práticas. Nesse primeiro movimento, no decorrer do meu Trabalho de Conclusão de Curso, pude compreender alguns efeitos dessas políticas no interior da instituição, olhando para o âmbito micropolítico. Agora minha intenção é direcionar o olhar para o âmbito macropolítico, percebendo os discursos que sustentam as políticas curriculares atuais e se constituem em verdades do nosso tempo.

Foram algumas dessas trajetórias vividas que me impulsionaram para a construção desta pesquisa no âmbito do Mestrado em Educação e me levaram a problematizar a política curricular materializada na Base Nacional Comum Curricular – BNCC. A partir de tal assertiva, cumpre desde já ressaltar que o termo **“problematização”** não remete, nesta investigação, ao ato ou ação de buscar uma solução que responda ao problema desta pesquisa e que encontre o verdadeiro sentido de currículo. Tal entendimento ancorando-se a

[...] um movimento de análise crítica pelo qual se procura ver como puderam ser construídas as diferentes soluções para um problema; mas também como essas diferentes soluções decorrem de uma forma específica de problematização. Fica então evidente que qualquer nova solução que fosse acrescentada às outras decorreria da problematização atual, modificando somente alguns postulados ou princípios sobre os quais se sustentam as respostas dadas. O trabalho de reflexão filosófica e histórica é retomado no campo de trabalho do pensamento com a condição de que se compreenda a problematização não como um ajustamento de representações, mas como um trabalho do pensamento. (FOUCAULT, 2014, p. 233)

Dessa forma, ao pesquisar sobre a Base, não pretendo mostrar a ideia “real” do que ela é, nem buscar o que está por trás do que a própria prática discursiva

⁹ Entendido como artefato da educação escolarizada, inventado na passagem do século XVI para XVII. (VEIGA-NETO, 2009, p. 94) Aprofundo tal entendimento na segunda seção do capítulo 4.

materializada subentende. Busco descrever a maneira como a BNCC é organizada e que jogos de poder estão em questão na disputa de significados sobre o currículo na atualidade. Tal tarefa só é possível a partir de um exercício filosófico, de um trabalho sobre o pensamento que permite compreender as histórias das relações entre o nosso próprio pensamento e o que está dito e posto atualmente como verdade sobre a Base.

A história do pensamento se interessa por objetos, por regras de ação ou por modos de relação a si à medida que os *problematiza*: ela se interroga sobre sua forma historicamente singular e sobre a maneira com que eles representaram em uma época dada certo tipo de resposta a certo tipo de problema. (REVEL, 2004, p. 83)

Dessa forma, cada vez mais me sinto provocada e instigada a compreender e problematizar certas questões que são postas em jogo atualmente diante da produção de uma política curricular. Tais inquietações emergem quando vivemos uma modificação no cenário educacional brasileiro. Que formas de saberes, crenças, valores estão em jogo? Diante da emergência de uma Base Nacional Comum Curricular que prevê a reformulação dos currículos nas escolas brasileiras, que concepções pautam essa política? Quais conceitos sustentam a compreensão de currículo que pauta a Base? Como se entende os conhecimentos, as aprendizagens, as habilidades e competências? Que entendimentos disputam espaço na Base e quais verdades a sustentam? Que jogos de poder e verdade fazem parte do seu processo de constituição?

O objetivo dessa pesquisa não é dar conta de responder a todas essas questões, mas, diante da ampla discursividade que encontramos no presente sobre a Base, muitas são as inquietações que emergem e me levaram à construção desta investigação. Assim, na tentativa de contemplar meus interesses de pesquisa, elejo, como questão central, a pergunta: ***que entendimentos de currículo estão presentes na Base, quais conceitos a sustentam e que relação eles estabelecem com a sociedade contemporânea?***

Para construir esse problema, percorri um longo caminho, analisando primeiramente os discursos que atualmente circulam sobre a Base, seja na mídia, em documentos oficiais, em manifestações de associações de pesquisadores e curriculistas, assim como em artigos, dissertações e teses, produzidos na própria academia.

Por todo o exposto, lanço meu olhar desconfiado, inquieto aos discursos que sustentam essa “verdade” dos nossos dias. Portanto, falar sobre essa discursividade da Base será meu objetivo nas próximas seções.

1.1 A Base na ordem do dia

[...] tal a “naturalização” de que esses processos estão revestidos. Talvez sejam muito sutis os jogos de poder que tecem os currículos, os programas, as normas ou as avaliações escolares; mas não podemos mais deixar de perceber o quanto estamos nele implicadas/os e, em consequência o quanto somos responsáveis pela manutenção ou subversão desses jogos.

(LOURO, 2005, p. 92)

Início esta seção com a citação acima para visibilizar dois movimentos que parecem estar presentes nessa discursividade acerca da BNCC na Contemporaneidade. O primeiro trata-se de alguns discursos que atuam pela via da subjetivação e do convencimento, os quais operam na manutenção desses jogos de poder. Já o segundo, por outro lado, trata dos discursos que agem por outra via da subjetivação e da resistência, que opera pela subversão desses jogos. São muitos os artefatos que enunciam sobre a Base nos dias de hoje. Há discursos que se fazem presentes na mídia televisiva, nas revistas das mais diversas ordens, materiais pedagógicos produzidos por diferentes organizações que pretendem orientar o trabalho docente em consonância com a BNCC, pesquisadores e organizações científicas que são chamados a se posicionar sobre a construção de uma Base Nacional Comum Curricular, entre outros.

Ainda na intenção de compreender o que se diz sobre a BNCC na Contemporaneidade, torna-se fundamental fazer uma busca sobre o que tem sido produzido na área acadêmica a respeito do tema desta investigação, a fim de encontrar trabalhos que discutam sobre a BNCC, políticas educacionais e currículo. Compreender esta discursividade me parece produtivo para mostrar algumas estratégias e descrições realizadas por diferentes grupos culturais que lutam e disputam pelo “verdadeiro”. Nas palavras de Foucault:

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (2017, p. 52)

Para construir a problematização desta pesquisa, primeiramente percorri esses enunciados sobre a BNCC, compreendendo essa atmosfera discursiva que vinha sendo produzida e os significados e tensões que circulavam em torno desse tema nos dias atuais. Esse percurso foi extremamente importante para a minha aproximação com o objeto de estudos e, a partir dele, foi possível perceber dois movimentos nos discursos em torno da BNCC, os quais vinculam-se à manutenção ou à subversão desses jogos de poder, tal como anunciado na epígrafe desta seção.

Ainda para discussão nesta seção selecionei algumas imagens mostrando alguns artefatos culturais que materializam esses jogos de poder em operação dando visibilidade as disputas por espaços de representação, identidade e produção das subjetividades nos discursos curriculares atualmente. Por tudo isso, tornou-se necessário ao estudo apresentar primeiro o entendimento de artefato cultural e subjetividade para assim desdobrar as discussões nesta seção.

A diminuição das fronteiras entre conhecimento acadêmico e conhecimento das culturas de massa é o que caracteriza a cena social e cultural contemporânea. Seja por meio da revolução nas informações, na internet e outros tantos meios de comunicação que contribuem para isso. Assim, para os estudos culturais todo o conhecimento que constitui um sistema de significação é cultural. Assim como, todo conhecimento compreende relação de poder presentes nas mais diferentes instâncias, por meio de filmes, livros, música, etc. O conceito de cultura permite equiparar a educação com outras instâncias. O conceito de pedagogia faz esse movimento inverso, outras instâncias culturais são pedagógicas. “Tanto a educação quanto a cultura em geral estão envolvidos em processo de transformação de identidade e da subjetividade.” (SILVA, 2009, p.139)

Da perspectiva curricular, uma instância mais ampla não tem um currículo. Do ponto de vista pedagógico essas instâncias funcionam para além da informação e do entretenimento, mas trata-se de conteúdos que passam a incidir substancialmente no comportamento dos indivíduos. Algumas pedagogias, como a da mídia por exemplo, se tornam fascinantes para a teoria crítica do currículo. Diante da indistinção estimada pela própria indústria cultural torna-se cada vez mais comum relacionar a teoria curricular inspirada nos estudos culturais que propõe o exame da indústria cultural como uma forma de pedagogia cultural. (SILVA, 2009) “A teoria curricular crítica vê tanto a indústria cultural quanto o currículo propriamente escolar como artefatos

culturais – sistemas de significação implicados na produção de identidades e subjetividades, no contexto das relações de poder.”(ibidem, p. 142)

Assim, tanto a compreensão de currículo como um artefato cultural uma vez que produzido culturalmente nas relações de poder, quanto a indústria cultural que faz circular a discursividade da BNCC nas revistas, aplicativos, redes sociais atuam na mesma ideia que permite equiparar o conceito de cultura com outras instâncias que atuam como pedagogias culturais. Toda essa discursividade produz efeitos na produção de subjetividades.

A noção de subjetividade é entendida por Foucault, não como essência que se localiza no interior do sujeito, mas a partir da ideia de que este interior é produzido historicamente, culturalmente, pelo lado externo a ele, ou seja, a exterioridade constitui de maneira retórica a interioridade do sujeito. “A ideia fundamental de Foucault é a de uma dimensão de subjetividade que deriva do poder e do saber, mas que não depende delas.” (DELEUZE, 2005, p.109)

Assim a discursividade da Base subjetiva os indivíduos que passam a pensar de outros modos, e a constituir suas interioridades pelo que se passa e circula no exterior. São constituídos por discursos legitimados em nossa época que atuam no seu exterior como “[...] uma matéria móvel, animada de movimentos peristálticos, de pregas e de dobras que constituem um lado de dentro: nada além do lado de fora, mas exatamente o lado de dentro do lado de fora.” (DELEUZE, 2005, p. 204)

Se por um lado a interioridade do sujeito, nessa perspectiva, não é entendida como essencial e se constitui na relação com o exterior. Por outro lado, também não se pode compreender que o lado de dentro seja, simplesmente, a dobra do lado de fora sobreposta. Essa constituição da subjetividade não se dá nem por essência nem por sobreposição, mas por um jogo de forças que envolve poder, verdade e subjetividade. Tal movimento constitui o tema do duplo, este que segundo Deleuze(2005) era uma obsessão na obra foucaultiana. A relação consigo entra na relações de poder portanto, o chamado “homem livre” não está independente de todo o sistema institucional e social.

O indivíduo interior acha-se codificado, recodificado num saber “moral” e, acima de tudo, torna-se o que está em jogo no poder – é diagramatizado. A dobra parece então ser desdobrada a subjetivação do homem livre se transforma em sujeição. (DELEUZE, 2005, p.110)

De acordo com Deleuze(2005) a subjetividade moderna passa por uma resitência a duas formas atuais de sujeição que se dá tanto pela forma de submissão ao controle quanto na forma de apego a identidade. A dependência de um lado, procedimentos de individualização e modulação que o poder instaura e de outro modo, na forma de apego mediante a “própria identidade” através do conhecimento de si. “A fórmula mais geral da relação consigo é: o afeto de si para consigo, ou a força dobrada, vergada. A subjetivação se faz por dobra.” (ibidem, p.111)

São, portanto quatro dobras ou o lado de dentro do pensamento que formam a subjetividade. A primeira, corresponde ao material (corpo) o ser que fica pregado a dobra. A segunda atua com relação as forças, mas uma relação de força vergada para uma relação consigo a regra natural, divina, estética ou racional. A terceira a dobra da verdade, ou do saber e que constitui a ligação do nosso ser com essa verdade. Já a quarta dobra, é o próprio lado de fora a “interioridade da espera” é nesta que o sujeito espera alcançar a liberdade, a eternidade, a imortalidade, etc. (DELEUZE, 2005)

Conceituo essa noção de subjetividade por compreender que esta permeou todo o trabalho reflexivo aqui empreendido. Seja na forma como a BNCC age na modulação das subjetividades por meio dos processos de subjetivação, ou pensando no modelo de infância como investimento na aprendizagem no presente para a espera de uma liberdade futura, entre outros desdobramentos desse conceito que foi sendo abordado e tematizado ao longo do trabalho.

Diante disso percebo que, por um lado, alguns desses discursos atuam pela via da subjetivação e do convencimento que opera na manutenção desses jogos de poder. Tais discursos apresentam a Base, elogiam a Base, criam dispositivos de disseminação da Base, destacam que ela é de todos, que é democrática, etc. Por outro lado, há discursos que agem por outra via, da subjetivação e da resistência, que opera pela subversão desses jogos. Alguns estudiosos e pesquisadores do campo do currículo problematizam a Base, entidades sindicais e associações mostram os seus limites, seus processos de in/exclusão, a imposição da Base, etc. São esses dois movimentos que tentarei mostrar nesta seção, a partir de um conjunto de materiais que não constituem o bloco analítico desta pesquisa, mas funcionaram como arcabouço para compreender a atmosfera que circunscreve a BNCC na atualidade, compreendendo esse terreno como de disputa e de poder.

Ao analisar os jogos de poder que disputam uma determinada noção de currículo alinhado à BNCC, cabe destacar que partilho da ideia desenvolvida por Costa sobre suas análises da escola e seus currículos, na qual compreende

[...] esses espaços, como territórios de produção, circulação e consolidação de significados, como espaços privilegiados de concretização de política de identidade. Quem tem força nessa política impõe ao mundo suas representações, o universo simbólico de sua cultura particular. (COSTA, 2005, p. 38)

A pesquisadora considera ainda “o currículo escolar como um dos mecanismos que compõe o caminho que nos torna o que somos” (ibidem). A autora aborda temas, como currículo, cultura, poder e representação, sob os quais articula a questão de uma hegemonia forjada em nossa sociedade no quadro da antropocêntrica, falocêntrica e etnocêntrica tradição cultural europeia. Segundo ela, a representação é um efeito de uma produção discursiva que não reflete como espelho uma “realidade” anterior ao discurso que a nomeia. Trata-se de noções datadas, históricas e contingentes que estabelecem o que é “verdadeiro”, “correto”, que variam conforme critérios de validade e legitimidade, os quais são disputados entre relações de poder. Assim, compreendo que:

Representar é produzir significado segundo um jogo de correlação de forças no qual grupos mais poderosos – seja pela posição política ou geográfica que ocupam, seja pela língua que falam, seja pelas riquezas materiais ou simbólicas que concentram e distribuem, ou por alguma outra prerrogativa- atribuem significado aos mais fracos e, além disso, impõe a estes significados sobre outros grupos. (COSTA, 2005, p. 42)

As contribuições da autora foram potentes para refletir quanto ao *poder e política da representação* em uma teorização sobre o currículo, uma vez que consiste numa “disputa por narrar “o outro”, tomando a si próprio como referência” (ibidem, p. 43). Tal modo de compreensão me desafia a pensar sobre a organização do currículo num sentido representacional que aciona “[...]tecnologias sociais que tem por função regular a fixação das identidades e a definir os lugares sociais [...]” (ibidem, p.55). A autora lembra ainda que, nesse campo curricular, parece haver uma grande preocupação sobre o que os estudantes fazem com os conteúdos escolares, mas ignora-se o que os conteúdos curriculares fazem com os estudantes.

Ainda que a BNCC não se apresente como um currículo, muito tem-se discutido sobre isso, em diferentes grupos de estudiosos do campo, uma vez que se

trata de um documento que orienta e define as competências, habilidades e direitos de aprendizagem que devem dirigir a construção e reelaboração dos currículos escolares de todas as redes de ensino do país.

No documento elaborado pelo MEC para apresentação da versão aprovada pelo Conselho Nacional de Educação-CNE, consta a afirmação de que “A Base não é o currículo!”. Além disso, ainda esclarece que “os currículos são os caminhos. A Base é o rumo. É onde queremos chegar”. Me parece clara e enfática essa distinção. No entanto, no documento referente à terceira versão da BNCC, percebemos de outra forma essa afirmação, quando prescreve que a “BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracteriza o currículo em ação” (MEC, 2017, p. 16). Diante de tais afirmações encontradas nos documentos oficiais, estudiosos da área se posicionam a respeito e destacam a possibilidade de compreendermos a BNCC como uma forma de currículo.

Surge, assim, um termo já clássico [currículo em ação] no campo do currículo que pretende dar conta de que os currículos formais não esgotam as possibilidades do que ocorre nas escolas. Currículo em ação, portanto, é um conceito que só faz sentido com o seu duplo, o currículo escrito ou formal, neste caso, a BNCC. A BNCC seria, assim, currículo, mas não esgotaria as possibilidades de ser do currículo. (MACEDO, 2018, p. 29)

Sobretudo, no que se refere o “currículo em ação” recorro ao trabalho de Macedo (2018) sob o título: “*A Base é a Base! E o currículo o que é?*”, no qual argumenta que esse conceito não é novo e que corresponde, para alguns estudiosos, a parte viva do currículo efetivado no cotidiano das escolas. Porém, a ideia de currículo prescrito compreende boa parte dos estudos presentes na literatura curricular, mas sinaliza que estes diferem em suas abordagens e tradições. Dessa forma, “Para a BNCC, a complementaridade entre currículo prescrito e currículo em ação é da ordem da aplicação, a Base será implementada como currículo em ação” (MACEDO, 2018, p.30).

A BNCC torna-se um campo de disputas na educação brasileira sobre o qual, diferentes sujeitos individuais e/ou coletivos vêm se articulando para buscar espaço em torno de uma área fundamental da educação e da escola, o currículo. A disputa

pelo currículo toma centralidade, pois, nele, podem ser expressos os conteúdos e as direções a serem dadas à educação e à escola.

Dessa forma, entendo o currículo como uma arena na qual está em jogo disputas por representações de sentidos díspares em torno do que deve compor esse artefato cultural. Portanto, consiste em um espaço de tensionamento constante para selecionar os saberes que entram ou saem do currículo, colocando em jogo uma operação de poder. “Foucault pulveriza e descentra o poder; ele não trata o poder como uma “coisa” que emane de um centro que se possua, que se transfira e que tenha uma natureza ou substância própria, unitária e localizável” (VEIGA-NETO, 2003, p. 145). Neste sentido, ele não está em um único ponto, ele se dissemina pelo tecido social.

No que se refere à Base, é possível perceber que o poder não se encontra localizado somente no MEC quando traz um documento orientador para conduzir a elaboração dos currículos, mas também se encontra localizado em cada ponto do tecido social, onde se fala sobre uma Base Nacional. Outras formas de governo das condutas se disseminam pela sociedade e operam das mais variadas formas em tantos pontos que disputam território de verdade, quando se produzem discursos, sejam pelas mídias através de cursos para professores, materiais orientadores, por revistas, manuais, como também em produções de estudiosos da educação, através de notas de contestação, ao argumentar que não querem ser governados dessa maneira.

Vemos essa disseminação do poder pelo tecido social, uma vez que a construção da Base se deu pela produção entre tensionamentos constantes por diferentes grupos que compõem essa arena e disputam diferentes compreensões sobre currículo, sobre papel da escola, sobre saberes, habilidades e competências, etc.

Assim, a BNCC pode ser uma política macro, que vem do MEC e do governo central, mas essa proliferação discursiva mostra o quanto essa ação não fica centrada numa instituição estatal, mas se prolifera e se dissemina pelo todo social, operando formas de manutenção desses jogos de poder que pretendem convencer e subjetivar os sujeitos à Base e agem na condução das condutas, seja ao afirmá-la como verdadeira ou, de outra forma, problematizá-la como um campo de tensão que, de igual modo, subjetivam e se dissipam pelo todo social, grupos que não são convencidos da necessidade de uma Base Comum aos currículos escolares, tais ações agem na forma de subversão a esses jogos de poder.

No processo de levantamento de dados para essa investigação, muitos foram os achados sobre a temática da BNCC nos meios digitais, onde o acesso é facilmente proliferado e disseminado.

A seleção desses elementos foi organizada nas primeiras aproximações com os materiais para esta investigação. Tal busca foi feita de maneira quase despreziosa, sobretudo meu objetivo era o de acessar materiais oficiais sobre a BNCC. Depois de fazer acessos constantes em buscas na internet, a cada novo acesso passam a ser sugeridos páginas, sites, entre outros que me despertaram curiosidade e capturaram minha atenção.

Percebendo atualmente que é notória a centralidade dos artefatos da cultura na constituição de versões de mundo, seleciono alguns desses elementos para contextualizar discursos que passam a circular em torno da BNCC nas mídias eletrônicas.

De um lado, discursos que afirmam a necessidade de uma Base Comum e legitimam tal condição como verdadeira deste tempo e, como tal, apresentam sustentação e reprodução dessa ideia, como exponho a seguir:

Figura 1 – Curso Base Nacional Curricular Curricular



Livia Alencar
Patrocinado · 🌐

Aprenda as Competências e Habilidades que se espera que os estudantes desenvolvam ao longo da Escolaridade Básica ❤️
Curso Base Nacional Comum Curricular BNCC 🤗
👩🏫(CERTIFICADO de 60 HORAS)! 🙏🙏🙏🙏

Baixe a APOSTILA GRATUITA clicando ABAIXO.
Certificado por Apenas R\$ 47,00!
Por favor, compartilhe com os amigos... 👩🏫👩🏫
... Continuar lendo

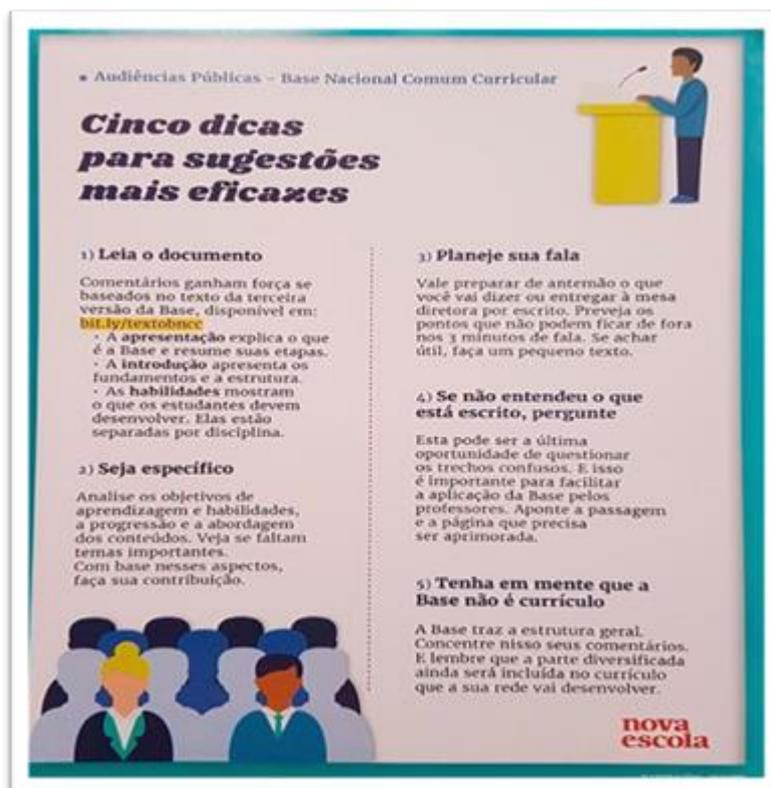


CURSO.INFANTILHISTORIAS.COM.BR
CURSO BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC SAIBA MAIS

👍👍👍 250 21 comentários • 99 compartilhamentos

Fonte: http://m.facebook.com/story/graphql_permalink/?graphql_id=UzpfSTMyNzEwMzQ3MTAwMDIxMDo1OUT22NDMyMTc0Nzk1Njy%3D. Acesso em: 16/07/2018

Figura 2 – Panfleto audiências públicas - BNCC



Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/53141-revista-incentiva-a-leitura-da-bncc-para-qualificar-o-debate?Itemid=164>. Acesso em: 16/07/2018.

Figura 3 – Aplicativo BNCC



Fonte: http://m.facebook.com/story/graphql_permalink/?graphql_id=UzpfSTMyNzEwMzQ3MTAwMDIxMDo1OUT22NDMyMTc0Nzk1Njy%3D. Acesso em: 16/07/2018.

Figura 4 – Revista digital Nova Escola



Fonte: <https://novaescola.org.br/conteúdo/10095/base-nacional-asmudanças-comecam-agora>. Acesso em: 16/07/2018.

Quadro 1 – Propaganda do MEC apresentação da BNCC

*O Brasil terá pela primeira vez uma Base Nacional comum curricular.
O documento é democrático e respeita as diferenças.
Com a base, todos os estudantes do país de escola pública ou particular terão os mesmos direitos de aprendizagem.
Isso é bom, se a base da educação é a mesma as oportunidades também serão.
Ministério da Educação. Governo Federal.*

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=Fbz-cpct1W4>. Acesso em: 16/07/2018.

Quadro 2 – BNCC em “1 minuto”

VÍDEO: “BNCC em 1 minuto. O que muda com a Base? Explicamos rapidamente”

Fonte: <https://bncc.novaescola.org.br/>. Acesso em: 10/06/2019.

Quadro 3 – Habilidades importantes ao desempenho dos estudantes

“Habilidades socioemocionais são tão importantes quanto os rankings”

Estudo aponta desempenho melhor dos alunos que passam por aprendizado dessas competências

POR:
[Paula Calçade](#)
25 de Maio de 2018

Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/11796/habilidades-socioemocionais-sao-tao-importantes-quanto-os-rankings>. Acesso em: 10/06/2019.

Quadro 4 – BNCC na prática

“Campos de Experiência na prática: como trabalhar “o eu, o outro e o nós” na Educação Infantil”

NOVA ESCOLA foi buscar relatos de professores que já colocaram em prática os Campos de Experiência da BNCC

da Educação Infantil para inspirar você no seu trabalho

POR:

[Lucas Santana](#)

02 de Maio de 2019

Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/17134/campos-de-experiencia-na-pratica-como-trabalhar-o-eu-o-outro-e-o-nos-na-educacao-infantil>. Acesso em: 10/06/2019.

Foi possível destacar com esse grupo de elementos discursivos, tanto na textualidade da propaganda vinculada pela rede de televisão e disponível no *YouTube* quanto no *Facebook*, na *Nova Escola*, seja através de revistas ou manchetes no site da mesma, também através do aplicativo *WhatsApp* uma convergência e disseminação das verdades sustentadas pela Base afirmando a mesma lógica direcionada pelo MEC, qual seja, de que é necessário uma Base para que haja uma melhora na educação brasileira. Ainda que, das mais diferentes formas, buscam sustentar a noção de “democracia e respeito as diferenças” e dos “direitos de aprendizagem”. Assim, esse grupo age na manutenção desses jogos de poder afirmados na Base.

Ao “reverenciar” a noção de Base instituída pelo MEC, não só tem suas ações conduzidas por essa ideia, mas ainda multiplicam e potencializam ações que subjetivam os envolvidos nas práticas educacionais. Tanto a equipe pedagógica quanto a comunidade em geral passam a ser alvos desses discursos, sendo subjetivados de tal forma para que busquem, assim, modos de organização e adequação aos princípios que orientam a Base.

Dessa forma, cabe considerar uma relação entre as mídias e a fabricação de identidades sociais, focalizando especificamente a produtividade desses materiais postos em jogo por esse aparato tecnológico que marca intensamente uma constituição de padrões e referências sociais. Parece evidente como alguns setores da mídia investem nas representações e formas de exercer o trabalho docente alinhadas à BNCC. Assim, fazem funcionar uma política cultural que tem como alvo principal as identidades do professorado no contexto das atuais mudanças no cenário educacional contemporâneo:

A influência da mídia sobre nós não se reveste de nenhuma forma de violência, pelo contrário, ela é, na maioria das vezes, prazerosa, contando com nossa adesão. Essa internalização do discurso pelos indivíduos, assumindo-o como seu, constitui uma disciplina não coercitiva, que integra o conjunto de procedimentos denominado por Foucault (1995) de “tecnologias do eu”. (COSTA, 2004, p. 80)

Portanto, os discursos referidos acima operam na fabricação de uma representação docente e agem no exercício dos processos de subjetivação dos mesmos quando reforçam a ideia positiva de uma Base Comum e, assim, passam a governar suas condutas de maneira que, para ser um “bom” professor(a), faz-se necessário reformular sua prática pedagógica, a fim de atender às novas demandas impostas pela BNCC.

Tal compreensão articula-se à forma de poder em Foucault, que opera na condução das condutas dos sujeitos. Não age de forma negativa, não impede a ação docente, mas um poder que produz outras formas de exercer a docência e que passa a agir pela via do convencimento na produção de subjetividades que tomam os discursos legitimados pela BNCC como a verdadeira forma de corrigir suas práticas pedagógicas e, dessa forma, contribuir para melhoria da educação nacional.

Sendo uma ação sobre as ações, pode-se afirmar que uma relação de poder não é uma forma nem uma *parceria* (entre as partes), nem de pleno *consentimento* (de uma parte a outra), mas sim de uma busca racional e agonística pela dominação racional (de uma parte sobre a outra), pela condução que uns tentam imprimir as condutas alheias. (VEIGA-NETO, 2006, p. 24)

Percebe-se, neste primeiro conjunto discursivo sobre a Base, justamente essa forma de poder em operação, que age como forma de condução das condutas alheias. Porém, como para Foucault o poder deve ser compreendido e analisado em movimento, pois é sempre intrincado em qualquer relação, precisamos entender que, onde há poder há resistência, “[...] neste caso entendida como uma (re)ação, ou se quisermos, como uma ação de contra poder. Resistir a uma ação de poder significa problematizar tal ação, valendo-se para isso também do poder” (VEIGA-NETO, 2006, p. 22).

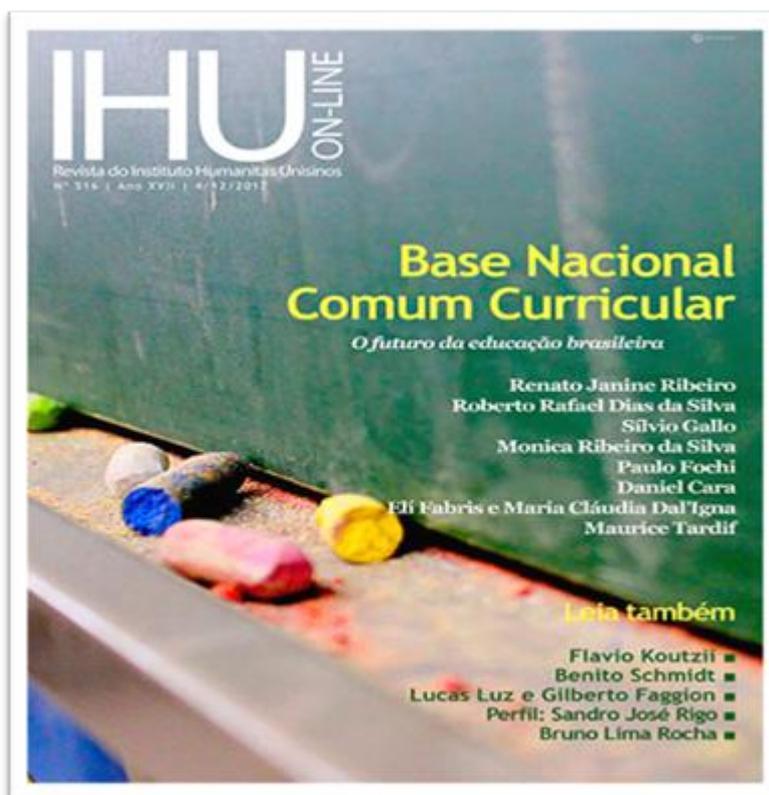
Se, por um lado, alguns grupos são convencidos pelos discursos que afirmam a necessidade de uma BNCC, também pude verificar que há uma variedade de discursos que questionam e problematizam a Base, são movimentos que imprimem uma resistência à ela que, de certa forma, dizem: não queremos ser governados dessa maneira, para esses fins. São, portanto, formas de subversão desses jogos, como podem ser percebidos no material que segue:

Figura 5 – A BNCC não é democrática



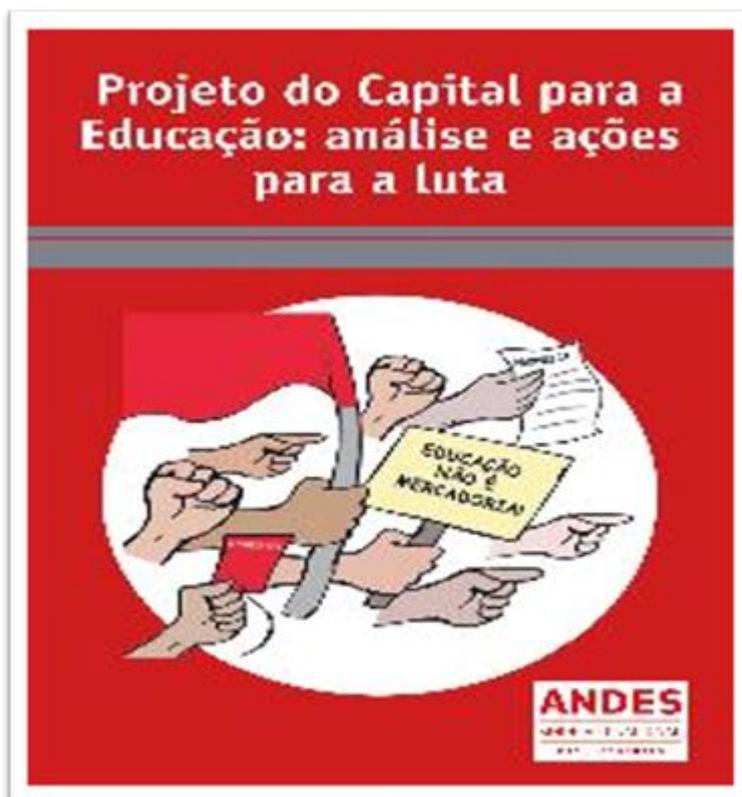
Fonte: <https://mobile.twitter.com/ficaespanhol/status/1008794047580901377>. Acesso em: 24/10/2018.

Figura 6 – BNCC, o futuro da educação brasileira



Fonte: <http://www.ihuonline.unisinos.br/images/stories/edicoes/516/capa.jpg>. Acesso em: 24/10/2018.

Figura 7 – Educação não é mercadoria!



Fonte: <http://apugssind.com.br/wp-content/uploads/2016/03/imp-ult-1773701126.jpg>. Acesso em: 24/10/2018.

Figura 8 – Não queremos a BNCC!



Fonte: <http://www.sismmac.org.br/noticias/2/informe-se/7071/diga-nao-a-ameaca-da-bncc!> Acesso em: 24/10/2018.

Figura 9 – #Aqui já tem currículo



Fonte: <http://www.anped.org.br/news/anped-lanca-campanha-aqui-ja-tem-curriculo-o-que-criamos-na-escola>. Acesso em: 24/10/2018.

Pode-se notar que esse grupo questiona a Base, ou pelo menos a forma em que está proposta. São grupos de estudiosos que reagem de forma contrária em alguns pontos, tanto ao processo de construção dessa reforma quanto ao documento final que direciona ações para a implementação do “modelo” ao currículo brasileiro.

O movimento de recusar ser governado pela noção de Base Comum que sustenta os discursos oficiais não significa um não governo, mas uma forma de ser conduzido de outro modo. Consiste em não aceitar os valores apresentados pela BNCC, uma recusa também à condição de ser considerada obrigatória e um questionamento à apresentação da Base como forma de solucionar os impasses vivenciados no campo educacional brasileiro.

Alguns renunciam, outros discordam de algumas partes, se posicionando contra algumas mudanças pontuais, mas, de diferentes formas, problematizam a Base. Neste sentido, podemos relacionar tal movimento com as palavras de Foucault, quando diz: “ser governado de outro modo por outros homens na direção de outros objetivos que não os propostos pela governamentalidade oficial” (FOUCAULT, 2008, p. 262).

Muitas outras coisas poderiam ser trazidas, mas escolhi alguns discursos que circulam atualmente sobre a base na mídia para mostrar esse campo de disputas em torno do que se deseja aos currículos brasileiros. Tentei mostrar, assim, alguns discursos que afirmam a necessidade de uma Base Comum e legitimam tal condição como verdadeira deste tempo e, por outro lado, alguns que contestam, rejeitam,

problematizam tanto os discursos que nele estão materializados quanto a forma como o documento foi legitimado.

Na próxima seção, tratarei de discursos que circulam acerca da Base entre os estudiosos na área da educação. Não só expondo meus achados sobre as teses, dissertações, trabalhos e produções mais recentes da academia, como as articulações de pesquisadores, organizações de curriculistas, grupos organizados por especialistas em educação que têm se posicionado, problematizado e tensionado as atuais propostas políticas educacionais brasileiras.

1.2 Lutas pelo verdadeiro: alguns discursos acadêmicos sobre a BNCC

Tudo aquilo que lemos para construir nossa problemática de pesquisa parece funcionar como um impulsor da nossa “vontade de potência”, que nos tira da paralisia do que já foi significado e nos enche de desejo de mover, encontrar uma saída e estabelecer um outro modo de pensar, pesquisar, escrever, significar e divulgar a educação. Ao mesmo tempo sabemos, que o discurso que produzimos com nossa pesquisa é um discurso parcial [...]fará parte da luta pelo verdadeiro sobre o currículo e a educação.

(PARAÍSO, 2012, p. 28)

A partir dos estudos foucaultianos, sabe-se que não se pode dizer qualquer coisa em qualquer tempo. Portanto, é fundamental reconhecer quais os discursos que circulam atualmente a respeito da BNCC. Assim, além de buscar pelo que circula na sociedade de uma forma mais ampla, como fiz anteriormente, é preciso conhecer o que vem sendo produzido pela comunidade acadêmica acerca da BNCC.

Meu primeiro movimento neste percurso foi pesquisar no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, com o intuito de buscar trabalhos que tenham como foco a BNCC. Além disso, realizei também uma busca no LUME, repositório da Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, e no Argo, repositório da Universidade Federal do Rio Grande-FURG. Este levantamento foi feito em agosto de 2018, no qual busquei

trabalhos desenvolvidos no período que compreende do ano de 2013 ao ano de 2018¹⁰.

No que se refere à busca realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, defini primeiramente como palavras-chave “BNCC” e “currículo escolar” e obtive um total de 1.075.441 trabalhos. Quando digitadas as palavras “BNCC” e “trabalho docente”, o número foi de 1.075.807. Porém, nesse primeiro momento, a busca foi geral, não utilizando filtros que a refinassem. Como considerei um número muito grande de trabalhos para análise, o próximo passo foi selecionar o “filtro” educação/ área das ciências humanas”. Pude encontrar um número menor de trabalhos no que se refere à palavra-chave “BNCC”: 6 trabalhos no total. Da mesma maneira, segui incluindo outras palavras, “BNCC e currículo escolar” ou “BNCC e trabalho docente”, mas ambas combinações não obtiveram nenhum resultado.

No Banco de teses e dissertações do Repositório digital- LUME/UFRGS, ao realizar o mesmo movimento feito no Banco da CAPES, ou seja, incluindo a palavra-chave “BNCC” ou “BNCC e trabalho docente”, ou “BNCC e currículo”, retornaram sempre os mesmos 11 trabalhos.

A mesma busca, utilizando as mesmas palavras, foi realizada no Argo, repositório da Universidade Federal do Rio Grande – FURG não obtendo nenhum resultado. Essa última busca me chamou a atenção, pois mostra que nos Programas de Pós-Graduação da FURG ainda não foram realizadas investigações sobre a BNCC, o que talvez demonstre a necessidade de desenvolver esta pesquisa.

Dentre os trabalhos encontrados, foi possível destacar pesquisas que discutem sobre os mais variados temas. Estes trabalhos, embora sejam importantes e relevantes ao campo acadêmico, não se aproximam ao tema desta investigação. Alguns são direcionados à formação de professores, às diferentes etapas da educação básica e também distintas áreas do saber, porém não se aproximam do objetivo geral deste trabalho, qual seja: compreender quais os entendimentos de currículo que pautam a Base e que conceitos o sustentam.

Diante disso, destaco apenas determinados trabalhos que convergem para o tema central dessa pesquisa, alguns por tratarem das discussões que serão realizadas neste estudo, outros por manterem uma aproximação com as teorizações foucaultianas

¹⁰ Escolhi fazer um levantamento mais recente sobre os trabalhos. Como a BNCC é um tema atual, que começa em 2012 a ser organizada, acredito que esse período encontraria alguns movimentos importantes.

e outros por expressarem o pensamento atual sobre os temas pesquisados. A fim de melhor expor tais trabalhos, busco organizar de forma mais objetiva e clara os materiais que contribuem para tal empreitada.

Assim, dentre os seis trabalhos que mais se aproximam do objetivo desta pesquisa, foi possível elaborar três eixos: o primeiro conjunto trata de trabalhos que falam da relação da Base com a lógica neoliberal, o segundo conjunto refere-se aos trabalhos que discutem sobre a implementação da Base no contexto da escola e o terceiro versa sobre questões específicas do currículo escolar. Todos eles, de alguma forma, mantêm relação com esta investigação e podem contribuir com as discussões desenvolvidas neste trabalho. Abaixo, apresentam algumas tabelas com as informações gerais sobre os trabalhos selecionados.

Tabela 1 – BNCC, relação com a lógica Neoliberal

Título da Pesquisa	Autor	Ano	Instituição	Palavras-chave
Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial	Carolina Ramos Heleno	2017	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA	Política Educacional; Banco Mundial; Base Nacional Comum Curricular; Educação para o Conformismo
A Implantação da BNCC no Contexto das Políticas Neoliberais	Emerson Pereira Branco	2017	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ	Base Nacional Comum Curricular; Políticas Neoliberais; Reformas Educacionais; Currículo; Sistema Nacional de Educação

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Heleno (2017) analisou os nexos entre as políticas públicas educacionais e as teorias do conhecimento que fundamentam o receituário de políticas públicas dos órgãos multilaterais e seus possíveis impactos na educação, a partir da crítica às categorias de Política para o Novo Milênio, cidadania e direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

O trabalho de Heleno (2017) contribuirá de maneira substancial em minha pesquisa por tratar de questões sobre as políticas de educação atualmente e por enfatizar conceitos sobre cidadania e direitos de aprendizagem, pois se destacam na constituição da noção de currículo que se desenha a partir da BNCC, possível foco das minhas análises.

Branco (2017) apresenta uma discussão sobre as políticas neoliberais e suas influências sobre o sistema educacional, dando ênfase às reformas educacionais brasileiras, com uma tônica à BNCC e como ela refletirá na organização curricular da escola, na formação do professor, no trabalho docente e na vida dos educandos.

Ainda que meu foco não envolva pensar nos efeitos da política Neoliberal no currículo e ao trabalho docente de forma direta, a pesquisa de Branco (2017) pode me ajudar a pensar em questões do Neoliberalismo na educação, que atravessam alguns argumentos em relação à ideia de currículo sustentada pela Base.

Tabela 2 – BNCC, implementação e o contexto da escola

Título da Pesquisa	Autor	Ano	Instituição	Palavras-chave
Desafios para a implementação da Base Nacional Comum Curricular	Fabício Abdo Nakad; Gabriel Junqueira Pamplona Skaf	2017	ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DE SÃO PAULO	Base Nacional Comum Curricular; Top-Down; Bot tom-Up; Combined Approach; Implementação; Políticas Públicas.
Base Nacional Comum Curricular E Micropolítica: analisando os fios condutores	Nathalia Fernandes Egito Rocha.	2016	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA	Base Nacional Comum Curricular; Participação; Democracia; Micropolítica.

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Nakad; Skaf (2017) discutem, em seu trabalho, como fazer a BNCC chegar nas salas de aula, tendo em vista o desafio de sua implementação em todo o território nacional. Destaca os desafios a serem enfrentados pelo Brasil por ser um país de costumes e condições socioeconômicas díspares, além do sistema educacional ser vasto e diverso. Portanto, aproximam o contexto brasileiro à busca de resultados práticos de outros países que já adotaram uma base curricular comum, propondo soluções para viabilizar sua implementação.

Mesmo que a implementação da BNCC não seja o meu foco de análise, acredito que Nakad; Skaf (2017) trazem contribuições importantes no sentido socioeconômico, sociocultural do sistema educacional Brasileiro. As relações paralelas com outros países podem também interessar no sentido de contexto, sobretudo, de globalização no âmbito educacional.

Rocha (2016)¹¹, em sua pesquisa, analisou o processo de elaboração do documento da BNCC, ressaltando a participação do contexto da prática da Rede Municipal de Ensino do Município de João Pessoa-PB. Analisou a conjuntura em que a política curricular foi iniciada e como os discursos políticos foram estabelecidos com base em suas influências no processo de elaboração da política. Considerou também os efeitos no contexto da escola, a partir dos discursos dos professores o que permitiu observar as contestações e conflitos dos educadores sobre como é recebida e interpretada por eles essa política.

Embora não seja meu interesse, a abordagem do contexto micropolítico da BNCC, ou seja, a instituição escolar, que Rocha (2016) desenvolveu no seu estudo, ele ainda contorna algumas aproximações possíveis para meu trabalho, sobretudo no que se refere aos educadores, sobre a forma que recebem o imperativo da Base no contexto da escola, acredito que essas questões serão pertinentes para argumentar em alguns momentos de minha escrita.

Tabela 3 – BNCC, questões específicas do currículo

Título da Pesquisa	Autor	Ano	Instituição	Palavras-chave
A base curricular nacional comum e as implicações para a construção do currículo crítico comunicativo	Valeria Aparecida Cardoso	2018	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	Currículo Crítico Comunicativo; Educação Popular; Diversidade
A Base Nacional Comum Curricular em questão	Vivian Aparecida da Cruz Rodrigues.	2017	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	Base Nacional Comum Curricular; Currículo; Currículo Nacional

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Cardoso (2018), em seu trabalho, analisou as concepções que embasam o conceito de diversidade, solidariedade e equidade apresentados no documento oficial da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para saber se os mesmos estão em concordância com os elementos fundantes do Currículo Crítico Comunicativo. Assim, compreenderam, a partir das narrativas, que as decisões fundamentais concernentes à

¹¹ Tal estudo me ajudou a compor a discussão acerca da construção do documento curricular, no capítulo 4: *Pistas de uma Base na História*.

BNCC foram tomadas fora da escola. A cultura política da BNCC se baseia em uma concepção limitada de democracia e participação e, além disso, mediante a aplicação de técnicas, os problemas ou as questões que podem ter aspectos valorativos e ideológicos podem ser traduzidos em assuntos técnicos deste modo despolitizados.

As concepções teóricas que embasam o trabalho de Cardoso (2018) soam bem distintas das que orientam esse projeto de pesquisa. No entanto, esse trabalho possui uma relação importante, que me fez destacá-lo ao pensar nas aproximações no que diz respeito às questões políticas que desenvolve.

Rodrigues (2017), frente à problemática encontrada quanto à falta de clareza sobre a discussão e construção de uma base, buscou ampliar essa compreensão da BNCC no Sistema Educacional Brasileiro, a partir das duas primeiras versões apresentadas do documento da base. Pôde observar a concepção de base comum curricular na história e verificou modelos de currículo externos, com estudos sobre as primeiras partes introdutórias das versões citadas e também pareceres dos pareceristas oficiais. Concluiu-se um avanço no texto de uma versão para outra, porém notou-se que a estrutura da base não foi posta em discussão pelos órgãos responsáveis nesse momento histórico.

Mesmo que, em seu trabalho, Rodrigues (2017) analise as duas primeiras versões da Base e, para esta investigação, escolho a terceira versão, acredito que a abordagem pode me ajudar a compreender como esse movimento de construção se deu nas versões anteriores. Ainda que não trabalhe com uma ideia de avanço, pude me valer das discussões, sobretudo no que diz respeito à parte histórica de construção da BNCC.

Diante desse movimento inicial, de conhecer os discursos e as produções acadêmicas sobre a Base, tais aproximações me permitiram elaborar um caminho investigativo que será apresentado no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2: PERCURSO(S) METODOLÓGICO(S)

[...] não há um solo-base externo por onde caminhar, senão que, mais do que o caminho, é o próprio solo sobre o qual repousa esse caminho é que é construído durante o ato de caminhar.

(VEIGA-NETO, 2009, p. 88/89)

A escolha desta epígrafe pode sintetizar essa etapa do trabalho e também toda a empreitada que busco com esta pesquisa. Aqui, ao delinear as rotas, é necessário organizar, planejar os caminhos pelos quais desejo me movimentar. No entanto, esse caminho não está pronto, sistematizado e firme, como seria muito confortável prever e me deslocar até o encontro da verdade, que estaria à minha espera em algum lugar. Basta que eu a encontre e terei cumprido minha tarefa. Nas palavras de Bujes:

E aqui é preciso fazer um primeiro aviso: da impossibilidade de engendrar caminhos “em abstrato”. Portanto, a pesquisa nasce sempre de uma preocupação com alguma questão, ela provém, quase sempre de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis. Ela se constitui na inquietação. (2007, p. 15-16)

Assim, é na inquietação e na insatisfação com as repostas que somos mobilizados a pesquisar. Não se trata de buscar a verdade ou estabelecer um caminho que me levará até o ponto de encontro com ela. Trata-se de fazer perguntas e construir trajetórias incertas, movediças e mutáveis, que podem levar a lugares inesperados e mudar a própria forma de caminhar.

Essa perspectiva é tomada por uma forma mais livre e criativa de fazer pesquisa, o que não significa abandonar o rigor metodológico que deve acompanhar qualquer investigação. Com isso, torna-se indispensável compreender que rigidez se refere àquilo que é prescritivo, formal e que se encontra em muitas perspectivas epistemológicas de teoria e método. Mas também existem, no caso desta investigação, as que possuem uma abertura e flexibilização, o que, segundo Veiga-Neto (2009), não significa um “vale tudo”. Ele afirma que é possível ser rigoroso sem ser rígido lembrando que,

[...] em qualquer atividade, sempre é preciso seguir alguns preceitos, normas ou regras previamente estabelecidas por uma cultura que nos precedeu e na qual estamos mergulhados. Sem isso, não há

como nos comunicarmos e nem mesmo como pensarmos. (VEIGA-NETO, 2009, p. 87)

O ato de pesquisa inscreve em si uma prática na qual estamos imersos, não passamos à margem dos acontecimentos que descrevemos e analisamos. Somos constituídos na e pela cultura que vivemos, portanto estamos imersos nos problemas sociais, econômicos e políticos do nosso tempo, o que não nos exime da possibilidade de ir além do senso comum, de criar em nós outras formas de existir, para além da lógica governamental.

O exercício que se propõe é sobre o nosso próprio pensamento, para que possamos nos lançar além de nós mesmos. Ao mobilizar nosso olhar atento sobre as práticas pedagógicas diárias, seja na escola, na academia, na mídia, nas igrejas ou em tantos lugares por onde tem se cristalizado formas de aprender e ensinar.

Por isso, lançar mão de uma prévia e acabada forma de pesquisar, pronunciar as palavras e, ao mesmo tempo, o abandono das confortáveis certezas que nos têm formado e que agem como uma [...]estratégia simplista pela qual saber é firmemente associado a consolar” e, ao fazer isso, reconhecer “[...] cada campo de saber que podia ser lido e pensado de outro modo” (FISCHER, 2012, p. 23). Por esta via,

[...] é cada vez mais importante e interessante examinar como funciona, aqui e ali, um determinado método ou uma dada teoria, bem como eles se articulam entre si. Além do mais, tal deslocamento possibilitou também separar o conceito de *teoria* — como, digamos, “um construto composto por um conjunto de leis e princípios racionais, hierárquica e solidamente sistematizados, de caráter conclusivo, aplicado a uma determinada área”— do conceito de *teorização* —como, digamos, “uma ação de reflexão sistemática, sempre aberta/inconclusa e contingente, sobre determinadas práticas, experiências, acontecimentos ou sobre aquilo que se considera ser a “realidade do mundo”. (VEIGA-NETO, 2009, p. 86)

Desta feita, uma empreitada que pode ser descrita agora como alguns modos, pretensões e conduções que podem variar ou se modificar com o decorrer da investigação. Ao seguir o percurso de exploração dos materiais de análise é que passo a compor e (re)compor os direcionamentos. A seguir, descrevo como fui traçando algumas “rotas” dessa aventura, por trilhas que me conduzem ao incerto, ao imprevisto ato de criação.

Assim, retomo o objetivo central desta proposta, no qual busco compreender quais discursos alinhados à BNCC sustentam e apresentam certas concepções ou

certos entendimentos de currículo atualmente e, ainda, quais conceitos o sustentam e que relação eles estabelecem com a sociedade contemporânea.

Para atender ao objetivo desta investigação, foi feita uma análise documental sobre um conjunto de documentos que tratam da Base Nacional Comum Curricular, sobretudo das questões referidas ao currículo e aos conceitos a ele relacionados no discurso Contemporâneo.

Compreendo que a “[...]análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos[...]” (LUDKE; ANDRÉ, 2012, p. 38), a qual, segundo as autoras, refere-se a uma fonte estável e rica de informações sobre um tema específico. Cabe destacar que essa abordagem é referente à fonte de informações sobre comportamento humano. Sendo assim, inclui leis, regulamentos, discursos, enfim, me parece convergente com a seleção que realizo nesta proposta de investigação.

Ao selecionar os documentos que se referem ao currículo da BNCC, é preciso mais do que olhar para seus escritos, torna-se fundamental reconhecer que eles são elaborados a partir de lutas e relações de poder/saber. Parto da compreensão de que esses materiais são uma invenção contemporânea, a fim de atender exigências que permeiam uma racionalidade atual em nossa sociedade.

Neste sentido, procuro fazer um exercício de análise que me possibilite organizar como pontos de uma rede de saber/poder, na qual esses documentos emergem por todo tecido social. Assim, ao estudar a ideia de currículo que a Base sustenta, é fundamental compreender que este documento se inscreve numa perspectiva econômica, social, jurídica, política, cultural, religiosa, isto é, percebê-lo como instrumento de poder.

De acordo com Le Goff:

Já não se trata de fazer uma seleção de monumentos, mas sim de considerar os documentos como monumentos, ou seja, colocá-los em série e tratá-los de modo quantitativo; e, para além disso, inseri-los, nos conjuntos formados por outros monumentos[...] (2013, p. 553)

A partir dessa compreensão, foi importante não somente analisar a BNCC, mas também selecionar determinados documentos oficiais que possibilitam contextualizar a emergência da Base. Esses documentos me permitiram não somente contextualizar a emergência da BNCC, mas também compreender o que se passa nesse processo histórico, quais condições de possibilidade que, para um determinado

tempo, a BNCC seja construída e implementada. Foi possível, nesse primeiro conjunto de documentos selecionados, compreender uma espécie de “atmosfera” que ronda a Base, a qual não é uma ideia nova, pois já vinha sendo anunciada há algum tempo na legislação nacional.

Assim, construí três conjuntos de documentos para melhor apresentá-los. O primeiro conjunto denominei de “*Contexto da BNCC*”, o qual reúne documentos anteriores à base para compreender também seus processos de constituição histórica.

O segundo conjunto intitulei como “*Tensões e resistências na construção do documento curricular*”, composto pelas manifestações de associações de pesquisadores e curriculistas que se posicionam sobre a Base e serviram de material analítico para compreender o processo de construção do documento curricular.

O terceiro é composto pelo próprio documento da Base, em sua terceira versão, e documentos orientadores da implementação da BNCC. Esse terceiro conjunto denominei “*Documentos da e sobre a Base Nacional*”. Abaixo, listo quais são esses materiais:

Tabela 4- Contexto da BNCC

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB	Ministério da Educação-MEC	1996
Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental	MEC	2013
Plano Nacional de Educação-PNE	MEC	2014

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Pude explorar e contextualizar o universo de construção da BNCC não só por meio do MEC e de documentos oficiais do governo, mas também por meio do acesso aos sites da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – ANPEd¹² e da

¹² A ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social.

Dentre seus objetivos, destacam-se: fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, além do estímulo a experiências novas na área; incentivar a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados; promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do País, especialmente no tocante à pós-graduação. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sobre-anped>.

Associação Brasileira de Currículo-ABdC¹³, Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE¹⁴ por compreender que são associações de pesquisadores que assumem grande importância no contexto brasileiro.

Tal empreendimento me possibilitou mostrar o que Foucault denomina história dos infames quando fala:

[...] do rumor lateral, da escrita cotidiana e tão rapidamente apagada que nunca adquire o status da obra ou que imediatamente o perde: análise das sublitteraturas, dos almanaques, das revistas e dos jornais, dos sucessos fugidios, dos autores inconfessáveis. (FOUCAULT, 2008, p. 155)

Trata-se de manifestos, cartas abertas, notas ou posicionamentos dessas associações que ecoam um rumor lateral àquele dos documentos oficiais referentes à Base Nacional Comum Curricular. Embora tais associações não sejam infames e desfrutem de grande prestígio entre os pesquisadores e acadêmicos do campo, suas produções são muitas vezes desprezadas por organismos estatais e movimentos políticos, justamente por colocar em xeque algumas afirmações e certezas por eles construídas. Tomar como material de análise os documentos dessas associações significa reconhecer as disputas e lutas por significados distintos acerca do currículo e da necessidade ou não de uma Base. Eleger tanto os documentos oficiais quanto esses manifestos que circulam pelas redes sociais e sites dessas associações me permite dar enfoque a tantos elementos quanto forem necessários para ressignificar, tratar e analisar discursos diversos que compõem uma história que é constituída nas experiências empíricas. Essas, que nos mostram uma forma de pensamento de uma época e que permitem a compreensão do exterior que constitui as atuais políticas de centralização.

¹³ A Associação Brasileira de Currículo – ABdC, é uma associação civil sem fins lucrativos e econômicos, caracterizando-se como pessoa jurídica de direito privado, criada em 08/06/2011, em Assembleia de fundação realizada durante o VI Seminário Internacional "As Redes educativas e as tecnologias: práticas/teorias sociais na contemporaneidade", na cidade do Rio de Janeiro, congregando os profissionais, pesquisadores, estudantes que realizam atividades de pesquisa e/ou docência e extensão no campo do Currículo. Disponível em: <https://www.abdcurriculo.com.br/>.

¹⁴ A Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) é uma associação civil de utilidade pública e natureza acadêmica no campo da política e da gestão da educação, que congrega pesquisadores, docentes e estudantes de educação superior; dirigentes e técnicos dos sistemas de ensino; e professores e diretores de escolas e outros espaços sociais de educação e formação cidadã. Fundada em 1961 por professores universitários de administração escolar e educação comparada, a ANPAE se consolidou, ao longo das décadas, como entidade líder da sociedade civil organizada no campo das políticas públicas e do governo da educação. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/website/sobre-a-anpae/identidade>.

Pude encontrar, nesse contexto, documentos que destacam algumas críticas e problematizações tanto em relação à construção e aos princípios que norteiam a Base quanto a forma de sua implementação. Lockmann (2019) apresenta, a partir de um breve resumo, algumas das principais críticas feitas por estudiosos do campo:

Pesquisadores curriculistas e diferentes associações como a ANPEd e a ABdC, tem se manifestado reiteradamente realizando uma variedade de críticas e problematizações acerca da Base. Num âmbito macro, já nos foi dito que a base apresenta uma orientação banco mundialista, com uma mentalidade instrumental e utilitarista associada ao mercado e embalada pelo ressurgimento da noção de competência; que BNCC não regula apenas o currículo escolar, mas aparece atrelada as avaliações em larga escala e incidirá sobre a própria formação docente, uma vez que parece partir da premissa básica de que a educação vai mal e será por meio de uma Base Nacional Comum Curricular que poderemos garantir a melhoria da qualidade da educação brasileira. No âmbito micropolítico, ela tenta incansavelmente colonizar o espaço indecível do currículo escolar, produz a perda do protagonismo docente uma vez que parece apoiar-se na certeza da incapacidade do professorado de conduzir o seu próprio trabalho e por fim sustenta pressupostos que não são novos, como a ideia do aprender a aprender, mas que agora parecem unir-se a uma racionalidade neoliberal e firmar uma espécie de contrato social com o mercado. (LOCKMANN, 2019, p. 1)

Com isso, foi possível contextualizar a atmosfera na qual a construção e articulação entre alguns grupos têm se desdobrado, um clima nada tranquilo no qual jogos de poder disputam espaço na construção e implementação curricular outrora em andamento. Procurei, a partir da autora, mostrar as críticas e questões problematizadas por especialistas do campo educacional, ainda que de forma resumida. Entro nessas discussões, que estão no âmago do processo de elaboração do documento da BNCC, com mais demora no capítulo “*Pistas de uma Base Comum na história*”.

A partir deste movimento de reconhecimento desta proliferação discursiva em torno da BNCC, foi possível selecionar os documentos que constituem o material empírico para o corpus desta pesquisa, o que organizei da seguinte forma: primeiro, a seleção de “cartas, ofícios e pedidos de vistas das associações de estudiosos do campo, curriculistas - ANPEd; ANPAE, ABdC”. Tais documentos me permitiram mostrar o campo curricular como uma arena de disputas de diferentes grupos e interesses diversos em torno do que é reconhecido como legítimo e necessário ao currículo nacional. Em seguida, mostro os três documentos selecionados, sua estrutura, bem como os recortes específicos de cada um que foram definidos a partir da seleção metodológica.

Por ora, não irei me deter nos conteúdos destas produções, pois elas servem para sustentação ao longo do meu trabalho. Para o momento, organizei apenas uma apresentação desses documentos encontrados nos sites, como segue na tabela abaixo:

Tabela 5 – Tensões e resistências na construção do documento curricular

ABbC ANPEd	Ofício n.º 01/2015/GR Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular	9 de novembro de 2015.	http://www.anped.org.br/news/exposicao-de-motivos-sobre-base-nacional-comum-curricular
ANPEd	Ofício n.º 31 Aos deputados da Comissão de Educação da Câmara de Deputados.	30 de maio de 2016.	http://www.anped.org.br/news/carta-da-presidente-da-anped-aos-deputados-federais-sobre-o-seminario-da-bncc
ANPEd	Nota sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)	Abril de 2017	http://www.anped.org.br/biblioteca/item/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular
ANFOPE ANPAE ABdC ANPEd	Ofício encaminhado ao CNE : Solicitação de respostas às notas das entidades educacionais	4 dezembro de 2017	http://www.anped.org.br/news/entidades-educacionais-solicitam-suspensao-de-votacao-da-bncc-no-cne-por-falta-de-resposta
FNE	Nota do Fórum Nacional de Educação	10 de abril de 2017	http://www.anped.org.br/news/nota-do-fne-sobre-bncc-10-de-abril
ABdC	Nota sobre processos de implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental	Julho de 2018	https://www.abdcurriculo.com.br/documentos

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Tabela 6 – Documentos da e sobre a Base Nacional

Última versão da BNCC	MEC	2018
Material Complementar para reorganização dos currículos	MEC	2018
Dimensões e desenvolvimento das competências Gerais da BNCC	Movimento pela Base Nacional Comum-MBNC	2018

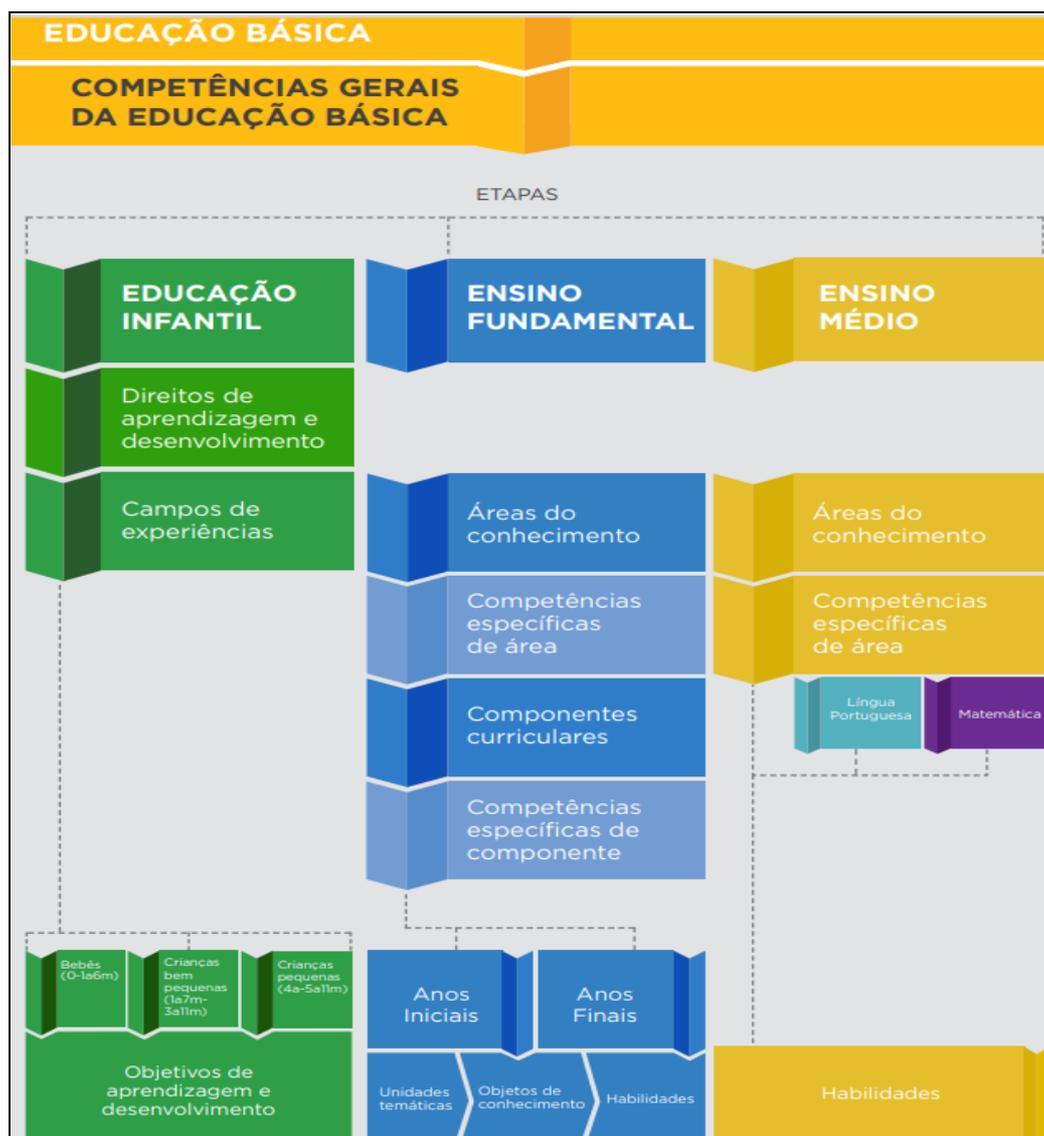
Fonte: Tabela elaborada pela autora.

O documento da Base Nacional Comum Curricular compreende a Apresentação; Introdução; Estrutura da BNCC; A etapa da Educação Infantil; A etapa do Ensino fundamental e etapa do Ensino Médio e a Ficha técnica. Na *Apresentação*, o Ministro da Educação Rossieli Soares da Silva¹⁵ faz uma breve contextualização do documento de forma geral, sobretudo situando sua elaboração em consonância com as demandas e mudanças do nosso tempo. A *Introdução* compreende a apresentação mais específica do conteúdo do documento com a explicação de três conceitos centrais, quais sejam: competências, aprendizagens e habilidades. Se explicam aqui, as dez competências gerais que vão conduzir o trabalho desde a Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental até chegar ao Ensino Médio. Neste momento, também se detém a exposição dos marcos legais que englobam a Base assim como os fundamentos pedagógicos com foco no desenvolvimento de competências e no compromisso com a educação integral. Ainda, apresenta o Pacto interfederativo e a implementação da BNCC que se desdobram em três eixos: “*BNCC: Igualdade, diversidade e equidade;*” “*BNCC e currículos*” e “*BNCC e o regime de colaboração.*” Estrutura da BNCC, com desenhos e unidades ilustrada; A etapa do Ensino fundamental a parte composta pelo contexto da Educação Básica. Na ficha técnica estão elencados os nomes dos envolvidos em cada etapa do processo de elaboração do documento curricular, bem como os órgãos responsáveis.

Para melhor compreender a estrutura do documento curricular da BNCC, bem como os documentos de apoio à implementação e formulação aos currículos, selecionei algumas imagens, que podem ser observadas abaixo.

¹⁵ Foi nomeado como Ministro da Educação no governo de Michel Temer no ano de 2018.

Figura 10 – (Re)organização da Educação Básica, alinhada as competências gerais



Fonte: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/11/7._Orienta%C3%A7%C3%B5es_aos_Conselhos.pdf. Acesso em: 20/05/2019.

Seleciono esta imagem para mostrar a forma como o modelo de currículo por competências foi pensado e organizado. Ainda que mostre as três etapas da educação básica, escolhi olhar para o currículo do Ensino Fundamental no que se refere aos anos iniciais.¹⁶

Respeitando as muitas possibilidades de organização do conhecimento escolar, as unidades temáticas definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares. Cada unidade temática contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de

¹⁶ Esta escolha se deu por meio das aproximações e interesses de temas como anos iniciais e a inclusão junto ao grupo de pesquisa do qual faço parte (GEIX/CNPq/FURG), quando pesquisamos a inclusão no ciclo de alfabetização justifico os caminhos percorridos para o recorte feito nesta pesquisa.

conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades[...] (BRASIL, 2018, p. 28)

A seguir, apresento uma parte do documento “Dimensões e desenvolvimentos das competências gerais”. Trata-se de um material orientador, a fim de detalhar as competências gerais com a intenção de facilitar sua inserção nos currículos e nas práticas pedagógicas. Subdivide cada competência em diferentes dimensões, assim como, explicando “o que” significa cada uma delas e “para” que servem. Ao longo do documento são esmiuçadas as explicações. Elas foram subdivididas. Cada competência porta mais conteúdos explicativos incluídos em “dimensões” e também “subdimensões.” Cada uma delas corresponde às habilidades que os estudantes precisam alcançar ao término de cada ciclo: até o 3º, até o 6º, até o 9º do Ensino Fundamental e também até o 3º ano do Ensino Médio. Sendo que esse último não compõe esta investigação.

Figura 11 – Dimensões das competências gerais da BNCC



Fonte: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/03/BNCC_Competencias_Progressao.pdf. Acesso em: 20/05/2019.

Figura 12 – Competência, dimensões e subdimensões

Competência	Dimensões	Subdimensões
<p>1 Conhecimento</p> <p>O que: Valorizar e utilizar os conhecimentos sobre o mundo físico, social, cultural e digital</p> <p>Para: Entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar com a sociedade</p>	<p>APRENDIZAGEM e CONHECIMENTO</p>	<p>Busca de informação</p> <p>Busca, análise e curadoria de fontes e informações. Respeito a normas de citação, direitos de propriedade intelectual e privacidade. Uso ético.</p>
		<p>Aplicação do conhecimento</p> <p>Listagem, resumo, seleção, conexão, atribuição de significado e organização de conhecimentos adquiridos. Incorporação de estratégias para reter conhecimentos. Utilização do conhecimento para solucionar problemas diversos.</p>
		<p>Aprendizagem ao longo da vida</p> <p>Motivação, responsabilidade e autonomia para aprender. Colaboração com a aprendizagem dos demais. Reconhecimento da importância do conhecimento para a vida e para intervir na sociedade.</p>
		<p>Metacognição</p> <p>Consciência sobre o que, como e por que aprender. Definição de necessidades/metabolismos e utilização de estratégias/ferramentas de aprendizagem adequadas. Avaliação do que se aprende.</p>
		<p>Contextualização sociocultural do conhecimento</p> <p>Discussão de ideias. Compartilhamento e construção coletiva de conhecimento. Compreensão e respeito a valores, crenças e contextos sociais, políticos e multiculturais que influenciam a produção do conhecimento.</p>

Fonte: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/03/BNCC_Competencias_Progressao.pdf. Acesso em: 20/05/2019.

Figura 13 – Competência, dimensão, subdimensão e a expectativa em cada ciclo

Competência: 1. Conhecimento				
Dimensão: APRENDIZAGEM E CONHECIMENTO				
Subdimensão: Aprendizagem ao longo da vida				
	Até 3º Ensino Fundamental	Até 6º Ensino Fundamental	Até 9º Ensino Fundamental	Até 3º Ensino Médio
Motivação, responsabilidade e autonomia para aprender.	Demonstra motivação para a aprendizagem, começa a desenvolver autonomia para aprender.	Demonstra mais motivação e autonomia para aprender, assumindo responsabilidade crescente pela sua aprendizagem.	Demonstra motivação e autonomia para dar conta do que precisa e deseja aprender, com responsabilidade.	Demonstra motivação e capacidade de aprender em diferentes contextos e ao longo da vida, assume responsabilidade por sua aprendizagem.
Colaboração com a aprendizagem dos demais.	Começa a colaborar com a aprendizagem dos colegas.	Colabora com a aprendizagem dos colegas.	Engaja-se em atividades de aprendizagem entre pares de forma mais autônoma.	Assume responsabilidade pela aprendizagem de outros.
Reconhecimento da importância do conhecimento para a vida e para intervir na sociedade.	Compreende a importância e utiliza o conhecimento de forma intencional na escola e na vida.	Reconhece a importância e utiliza o conhecimento para a tomada de decisões na vida cotidiana.	Reconhece a importância e utiliza o conhecimento para a tomada de decisões individuais e coletivas.	Reconhece a importância e utiliza o conhecimento para a vida presente e futura e para intervir positivamente na sociedade.

Fonte: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/03/BNCC_Competencias_Progressao.pdf. Acesso em: 20/05/2019.

Percebo que estes documentos foram organizados de forma didática para permitir uma melhor compreensão tanto de maneira mais explicativa das competências gerais da Base quanto para organizar os currículos e as práticas pedagógicas alinhadas à normativa educacional.

Reitero que, ao selecionar tais documentos, pretendo focar nos entendimentos sobre o currículo como descrito anteriormente e nos conceitos-chave que parecem sustentar tais noções na contemporaneidade. Assim, na tentativa de compreender que entendimentos de currículo estão presentes na base, quais conceitos o sustentam e que relação eles estabelecem com a sociedade contemporânea, escolho trabalhar com a noção de *governamentalidade* como lente teórico-metodológica que me possibilitará compreender tais discursos:

Por esta palavra, "governamentalidade", entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. (FOUCAULT, 2008, p. 143)

Acredito que esse conceito me permitirá, ao longo desta investigação, sustentar a ideia de que a Base é uma política curricular que pretende moldar os currículos das escolas e que os discursos sobre e da Base correspondem a uma determinada racionalidade política. Ou seja, há uma governamentalidade que pode ser entendida como uma racionalidade política de um determinado tempo “[...] uma forma de ser do pensamento político, econômico e social que organiza as práticas de governo desenvolvidas em um determinado tempo em uma determinada sociedade” (LOCKMANN, 2013, p. 58).

A governamentalidade como uma racionalidade política de um tempo, será o primeiro entendimento acerca dessa noção que colocarei em operação nesta pesquisa. Segundo Foucault (1980), toda arte de governar uma população obedece a regras legitimadas, ou seja, há uma determinada racionalidade que elabora as práticas de governo de acordo com o regime de verdade válido naquele tempo. Isso nos permite pensar que a racionalidade aparece vinculada às formas de governo capazes de agir sobre a conduta dos sujeitos, o que me permite compreender a governamentalidade num segundo sentido. Além de entendê-la como a racionalidade de um determinado tempo ela também remete a articulação entre as técnicas de

dominação e as técnicas de si, ela seria esse ponto de contato entre o governo dos outros e o governo de si. Com isso, trata-se de compreender como as técnicas de governo de si e dos outros se manifestam dentro desse regime legitimado em nosso tempo.

Tomando esses dois entendimentos da noção de governamentalidade é que compreendo que a BNCC parece se vincular a determinadas verdades que pautam a racionalidade neoliberal em voga nos dias de hoje e, também, a maneira como, a partir da Base, conseguimos visualizar formas de governo que conduzem às condutas dos sujeitos escolares na atualidade.

A BNCC é uma política curricular que se apresenta como uma das estratégias que pretende contribuir para a melhoria da educação brasileira. Tal justificativa permite a regulação das práticas, das maneiras de ser do currículo atualmente, dos seus modos de aplicação vinculado a um exercício de governo por um conjunto determinado de saberes orientados por uma razão política legitimada como verdadeira e específica em nosso tempo.

Veiga-Neto argumenta que, graças aos estudos proferidos por Foucault em meados de 1970, fica claro que não se pode pensar no “[...] liberalismo e neoliberalismo como ideologias de sustentação e justificação do capitalismo avançado (respectivamente), é mais produtivo e pertinente compreendê-los como formas de vidas, como *éthos*, como maneiras de ser e de estar no mundo.” (VEIGA-NETO, 2013, p. 24). Tais racionalidades variam de lugar em lugar e ao longo da história. Dessa forma, alguns preferem remeter a liberalismos e neoliberalismos, motivados pelo entendimento de que não podem ser entendidas como se estivéssemos submetidos a elas como um “bloco totalizador.” Ainda que pareça estranho, diz o autor, “é porque o mundo é de diferenças e singularidades que se deve falar no plural” (ibidem, p. 25).

Esse entendimento toma importância articulada em termos educacionais, visto que a escola criada pela modernidade é a principal instituição responsável pela produção das subjetividades. Assim, para compreender a forma como estamos nos governando e somos governados no campo educacional, atualmente propõe-se reconhecer que todas as transformações vivenciadas em diferentes âmbitos sociais podem ser compreendidas dentro de uma razão política de Estado que organiza nossas formas de estar e perceber o mundo contemporâneo.

Os discursos que circulam e disputam espaço pelo verdadeiro no campo da arena curricular são organizados no interior de uma racionalidade que podemos chamar de governamentalidade neoliberal. Com base nos estudos foucaultianos, entendo que toda arte de governo é fundada em um sistema de verdade. No caso do neoliberalismo, ele “considera a dinâmica competitiva, ou seja, a concorrência como um princípio de veridicção do mercado” (LOCKMANN, 2013, p. 80).

Esse entendimento é formulado numa das formas do neoliberalismo que foram analisadas por Foucault em meados da década de 70, o neoliberalismo norte-americano (1960), o qual toma o mercado como princípio de inteligibilidade que invade todas as instâncias sociais e as esferas da vida. Essa noção tem por base a Teoria do Capital Humano desenvolvida na Escola de Chicago, por Theodor Schultz. A Teoria do Capital Humano age na conversão de um conjunto de capacidades e destrezas do sujeito como valor de troca. O indivíduo torna-se o produto de um investimento de capital feito em sua educação (GADELHA, 2009). A BNCC, ao falar em habilidades e competências, por exemplo, parece vincular-se fortemente a essa teoria e aos princípios do mercado, atrelada a:

[...] um tipo de governamentalidade que busca programá-los e controlá-los em suas formas de agir, de sentir, de pensar e de situar-se diante de si mesmos, da vida que levam e do mundo em que vivem, através de determinados processos e políticas de subjetivação: novas tecnologias gerenciais no campo da administração (management), práticas e saberes psicológicos voltados à dinâmica e à gestão de grupos e das organizações, propaganda, publicidade, marketing, branding, literatura de autoajuda etc. (GADELHA, 2009, p. 178)

Isso tudo se torna interessante para esta investigação uma vez que “a economia política passa a ter como objeto o comportamento humano, ou melhor, a racionalidade interna que o anima” (GADELHA, 2009, p.176).

Portanto, ao compreender que a Base é uma política neoliberal que molda os currículos, tais argumentos se tornam fundamentais às análises empreendidas, sobretudo quando entendo que tais mudanças objetivam, por meio da educação, estabelecer estratégias que permitam governar e moldar novas subjetividades alinhadas à lógica mercadológica.

No próximo capítulo, apresento as três principais teorias curriculares afim de compreender as discussões mais contemporâneas sobre o currículo, estabelecendo

relações com a BNCC e com a forma como alguns entendimentos de currículo vem se desenhando nos últimos tempos.

CAPÍTULO 3: OS DIFERENTES FOCOS CURRICULARES: MUDANÇAS DE PENSAMENTO E RACIOCÍNIO SOBRE A COMUNIDADE E O EU

Na perspectiva aqui adotada, que vê as “teorias” do currículo a partir da noção de discurso, as definições de currículo não são utilizadas para capturar, finalmente, o verdadeiro significado de currículo, para decidir qual delas mais se aproxima daquilo que o currículo essencialmente é, mas, em vez disso, para mostrar que aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é.

(SILVA, 2009, p.14)

Dar início a este capítulo, a partir de Tomaz Tadeu da Silva, e em especial seu livro *“Documentos de Identidade”*, que subsidia de forma estrutural minha escrita nesse momento, respalda a minha intenção de historicizar, analisar e compreender “como em diferentes momentos, em diferentes teorias, o currículo tem sido definido?” (SILVA, 2009, p. 14).

Sua obra me levou a muitas compreensões importantes, não só sobre os entendimentos de currículo, mas também sobre as teorias do currículo, os jogos de poder que envolvem esta arena discursiva, na qual se identificam tensões de diferentes grupos que buscam espaços por representação. No entanto, neste capítulo, enfatizo e apresento as três noções mais gerais sobre as teorias de currículo que contribuiram para esta pesquisa, assim como algumas discussões mais contemporâneas sobre o tema.

Assim, divido esse capítulo em dois momentos: no primeiro, apresento as três principais teorias curriculares e, no segundo momento, busco algumas discussões mais contemporâneas sobre o currículo, estabelecendo relações com a BNCC e com a forma como alguns entendimentos de currículo vem se desenhando nos últimos tempos.

Situo, portanto, minha compreensão de “teoria” junto a Silva (2009), com base na perspectiva pós-estruturalista, na qual este estudo se inscreve. Tal autor compreende “as teorias de currículo a partir da noção de discurso” (2009, p. 14), visto

que, nessa perspectiva teórica, o discurso não simplesmente revela ou desvenda o significado essencial das coisas, mas as produz. Segundo Foucault, os discursos são “[...] 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 irreduzíveis à língua e ao ato da fala” (FOUCAULT, 2008, p. 55).

O discurso “[...] não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 54-55). Ao fazer uma análise do discurso, Foucault desenlaça a aparente relação entre as palavras e as coisas e reconhece no seu limite um conjunto de regras que são próprias da prática discursiva. Essas regras determinam o regime dos objetos pelos quais são nomeados, classificados e adquirem legitimidade. Ao lançar minha atenção à materialidade dessas práticas no documento curricular da BNCC, reverbera minha compreensão acerca da centralidade dos discursos na produção de práticas sociais e subjetivas, assim como na produção de determinados entendimentos sobre o currículo.

Compreender o que é currículo nos convida a olhar de maneira desconfiada e reconhecer os “[...] acordos de sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente [...]” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 20) como parte de um movimento mais amplo no qual a definição está inserida. Assim, um modelo de currículo é uma ficção “um discurso homogeneizado” sobre o campo. Portanto, é necessário reconhecer como uma teoria inventa o currículo, lhe dá sentido, legitimidade para depois de maneira retórica conceituar e descrevê-lo (SILVA, 2009).

Assim, não pretendo aqui esboçar uma definição do que é o currículo, mas sob a noção de discurso compreendê-lo sempre como uma criação, uma invenção que assume um papel de constituidora das coisas. Dessa forma, mesmo que uma teoria pretenda apenas descrever o que é o currículo, “o que ela efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo. A suposta descrição é, efetivamente uma criação”. (SILVA, 2009, p. 12). Sendo assim, torna-se perceptível as relações que esse entendimento acerca da noção de teoria estabelece com o objetivo desta investigação.

Vejo o currículo como um conhecimento particular, historicamente formado, sobre o modo como as crianças tornam o mundo inteligível. Como tal, esforços para organizar o conhecimento escolar como currículo constituem formas de regulação social, produzidas através de estilos privilegiados de raciocínio. Aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação- a organização do

conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e “ver” o mundo e o “eu”. (POPKEWITZ, 2011, p. 174)

Ao problematizar as noções de currículo presentes nos documentos da BNCC, não estou buscando pelo verdadeiro significado sobre o que é, essencialmente, o currículo. No lugar disso, compreende-se que, o que a Base faz é produzir determinados entendimentos sobre o currículo a partir dos discursos que ela sustenta e faz circular. Esses entendimentos não só organizam a forma como raciocinamos sobre um modelo de currículo, mas também a forma que entendemos o que deve ser um currículo. Assim, o conhecimento curricular vincula formas de falar e pensar que nos possibilitam reconhecer e dizer o “verdadeiro” num discurso escolar vinculado a questões de poder e regulação.

Dessa forma, faço algumas considerações, a fim de estabelecer relações com as “teorias” e diferentes formas como o conhecimento escolar passa a ser selecionado e representado no espaço e no tempo, considerando que diferentes grupos tensionam elementos e posições para afirmar sua existência no centro da arena curricular.

Na maioria das vezes, a questão central sobre o currículo diz respeito à seleção dos conhecimentos. Ao selecionar um tipo de saber que preconize a educação em uma sociedade, tal escolha corresponde a um determinado tipo de ser humano “ideal” que se deseja formar. Seja uma pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação, seja uma pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação ou uma pessoa desconfiada e crítica das teorias críticas educacionais (SILVA, 2009).

Para poder analisar tais entendimentos sobre currículo expressos na Base, é preciso, antes disso, compreender historicamente como, em diferentes momentos e em diferentes teorias, o currículo tem sido definido. Como vimos, uma teoria está irremediavelmente implicada na sua produção, ou seja, ao descrever o que é o currículo, esta teoria também inventa uma forma própria de compreendê-lo. Neste sentido, contextualizar as diferentes noções/teorias do currículo me possibilitou a produção deste capítulo e a compreensão de como, em determinados momentos históricos, foram criadas e inventadas novas estratégias de governo por meio da educação e do currículo.

Ao inventar certas noções e percepções, as teorias curriculares procuram atender às diferentes necessidades sociais, culturais e econômicas em determinadas épocas, sempre articuladas a relações de saber e de poder. Assim, entendo que:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um documento transcendente e atemporal- ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA & SILVA, 2000, p. 8)

Portanto, analisar as teorias curriculares faz sentido quando a pretensão é a de encarar, de modo não ingênuo, o conhecimento organizado bem como tensionar suas relações de produção na escola e na sociedade. Tais sentidos são compreendidos em seu contexto histórico de produção.

Para isso, foi preciso contextualizar alguns deslocamentos nas formas de conceber e entender o currículo. Para tanto, busco nos estudos e argumentos de autores contemporâneos, entre eles Silva (2009), Veiga-Neto (2009), Moreira (2000) (2010), Lopes e Macedo (2011), analisar tais movimentos e deslocamentos em torno do currículo. Apresento, na seção seguinte, as concepções que contribuíram para pensar a forma de organização curricular orientada por distintas teorizações, sobretudo: a “teoria tradicional” a “teoria crítica” e a “teoria pós-crítica.”

3.1 Um recuo histórico: exposição de algumas ênfases curriculares

Currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae; no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é o documento de identidade.

(SILVA, 2009, p. 150)

A abertura dessa seção remete às várias possibilidades de uso, de sentido e significações que são atribuídas ao termo: currículo. Já mencionei que a intenção não é de dizer o que ele é mesmo, mas compreender como foram atribuídos alguns significados em diferentes grupos no espaço/tempo. O que somos e o que nos tornamos têm relação com a sociedade e o indivíduo que se quer formar.

Por isso, importa contextualizar algumas formas de ser do currículo, bem como o conjunto em que foi pensado, projetado. Não farei uma história das diferentes formas de compreensão curricular entre distintas comunidades e a forma como

desenvolveram técnicas e estratégias pedagógicas para formação dos estudantes até chegar à BNCC e à ideia de competências gerais.

Longe de uma totalidade, ou descrevendo uma evolução da noção de currículo, busquei afinar o olhar sobre alguns dos saberes que foram legitimados ao longo da história curricular e que mantém relações com meu objeto de estudo. O que, de fato, eu fiz foi pontuar o que percebo como possíveis fios de proveniências, pontos que se assemelham e que me possibilitem dar sentido as formas de currículo hoje.

A emergência do currículo, enquanto conceito e prática, impõe maior controle tanto para o ensino quanto para a aprendizagem. Uma ideia geral de currículo abrange o controle dos conteúdos, dos processos de aprendizagem, conformações estruturais e espaciais e do corpo dos estudantes (TAVANO; ALMEIDA, 2018).

Podem ser problematizados e tematizados muitos modos de olhar para o documento curricular e, a partir disso, criar uma história “do currículo da Base” porém, optei por fazer um recorte temporal e apresentar o que encontro como as primeiras menções sobre currículo que datam entre os séculos XVI, XVII, XIX e XX.

No primeiro sentido que descrevo, junto a Veiga-Neto, o currículo é “entendido como artefato da educação escolarizada inventado na passagem do século XVI para XVII[...]” (2009, p. 94) que apresenta um sentido polissêmico:

Ela designa várias coisas: ora é um *atalho* em um caminho ou é o próprio caminho; ora, uma *corrida* ou o ato de correr; ora é a *programação pedagógica* do que é ensinado aos alunos; ora, o *documento* que reúne os dados relativos a uma pessoa (em termos de sua formação, experiências, realizações etc.), aquilo que chamamos de *currículum vitae*. Parece haver aí uma ambiguidade perturbadora: ora o currículo é uma entidade geográfica, ora uma ação; ora ele é um programa, ora um documento. (VEIGA-NETO, 2009, p. 17)

O autor destaca que, embora seja interessante, essa polissemia é apenas aparente. Todos esses sentidos convivem muito perto e num mesmo campo semântico, porém, se dissipam ao olhar mais de perto. “Trata-se de um campo que tem o seu centro na forma latina *curriculum*, uma palavra que desde a muito aponta para a ação de percorrer uma determinada trajetória, um *cursus*” (VEIGA-NETO, 2009, p. 17).

A segunda noção de currículo que destaco foi a que Lopes e Macedo (2011) descreveram, observado ainda no século XVII, datado no ano de 1633, na Universidade Glasgow, sob a ideia que corresponde a um *plano de aprendizagem*.

Uma associação a princípios da globalidade estrutural e de sequencialização da experiência educacional. Aqui “[...] o currículo dizia respeito a organizar a experiência escolar de sujeitos agrupados, característica presente em um dos mais consolidados sentidos de currículo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 21).

No entanto, escolho centrar a discussão acerca do currículo, nas ideias que se desenvolveram a partir do início do século XX, chegando às discussões mais contemporâneas. Minha intenção não é traçar um deslocamento histórico linear e totalitário acerca das compreensões de currículo, mas passear por algumas dessas noções que podem nos ajudar a compreender alguns entendimentos presentes na Base atualmente.

A dimensão de controle e organização do processo educacional são percebidas no início do século XX, sobretudo ligadas a uma vertente conservadora, na qual o *curriculum* refere-se a preocupações de organização e método com foco nas escolas de massas. Assim, o currículo desempenha um papel importante como instrumento por excelência do controle social e é na escola que se pretendiam estabelecer os hábitos e condutas adequadas. A organização curricular tinha como princípios a ordem, a racionalidade e a eficiência, o que permite perceber a adaptação do currículo a uma forma capitalista que se consolidava. O que se aprende na escola é tanto ser produtivo no trabalho para seu exercício em sociedade quanto também desenvolver códigos de como nela se deve agir.

A relação do currículo com a cultura numa perspectiva da teoria tradicional é tecnicamente transmitir, comunicar a reprodução de uma cultura num ambiente institucionalizado. O currículo, neste contexto, emerge com a função de entender e organizar o processo educativo escolar, a fim de consolidar um projeto nacional comum para restaurar a homogeneidade em vias de desaparecimento. Seu objetivo era o de “[...]planejar cientificamente as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar que os comportamentos dos alunos desviassem de metas e padrões pré-definidos” (MOREIRA & SILVA, 2000, p. 9).

Houve muitas transformações sociais, econômicas e culturais entre as décadas de 1920 e 1930, as quais podem ser percebidas até os anos 1950. Aparecem, nesse período, tanto o tecnicismo de Bobbitt que tinha como máximas a redescoberta da investigação e o pensamento indutivo vinculado à eficiência e à produtividade, quanto o Escolanovismo, que ganha força com Dewey e estava mais preocupado com a questão da construção da democracia do que com o funcionamento econômico.

Assim, no contexto histórico de 1920, nos Estados Unidos as decisões sobre a educação e a criação das escolas de massas, no período pós-guerra, fundamentavam-se no livro de Bobbitt, *The curriculum* (1918), no qual o currículo correspondia ao modelo fabril, tal modelo havia sido fundamentado no taylorismo vinculado à área da administração e a um processo industrial e administrativo. “Aqui o currículo é visto como um processo de racionalização dos resultados educacionais e rigorosamente especificados e medidos” (SILVA, 2009, p. 12).

Na perspectiva de Bobbitt, a questão do currículo se transforma numa questão de organização. O currículo é simplesmente uma mecânica. A atividade supostamente científica do especialista em currículo não passa de uma atividade burocrática. Não é por acaso que o conceito central, nessa perspectiva é “desenvolvimento curricular”, um conceito que iria dominar a literatura estadunidense sobre o currículo até os anos 80. Numa perspectiva que considera que as finalidades da educação estão dadas pelas exigências profissionais da vida adulta, o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica. (SILVA, 2009, p. 24)

Por outro lado, com ideias progressistas, John Dewey compreende que “[...] a educação não era tanto uma preocupação para a vida ocupacional adulta, mas um local de vivência e prática direta de princípios democráticos.” (SILVA, 2009, p. 23) Para Dewey, na organização curricular o aluno era o centro do processo educacional, cuja intenção consistia em permitir as aprendizagens das crianças. Compreensões como, aprender a aprender, autoaprendizagem, a criança no centro do processo educativo são fundamentais neste modelo curricular.

Esse educador estadunidense do século XX defendia uma educação voltada para a construção de uma sociedade progressista. Seu legado tem uma “visão de educação que se encontra enraizada na expressão da democracia em todas as esferas da vida social” (TEITELBAUM; APPLE, 2001, p. 195). Dentre suas preocupações inclui-se a filosofia, educação, psicologia, sociologia e a política. Pensar nas formas de como “[...] se poderia manter uma comunidade democrática genuína e coesa no seio das transformações econômicas e culturais da nova ordem industrial [...]” (ibidem, p. 196), foram indagações cruciais ao longo de sua obra.

Para ele, toda ideia origina-se das circunstâncias práticas da vida humana. Acreditava que a experiência social ativa permitiria hábitos científicos da mente, acreditava que “um público articulado que tenha desenvolvido métodos de inteligência, não definidos de uma forma redutora, mas sim de uma forma mais

ampla, relacionada com a capacidade de uma rigorosa investigação reflexiva (científica), era a base de uma comunidade democrática” (TEITELBAUM; APPLE, 2001, p. 197-198).

Desenvolveu um legado com intuito não só de compreender as raízes do mundo social, mas também acreditava que a educação era o caminho para transformá-lo. Foi um defensor do compromisso com a democracia participativa e estimulava uma escola que permitisse e incorporasse tais ideias às práticas escolares.

Para o autor, a educação era a chave para o desenvolvimento intelectual e, por consequência, para o progresso social. Não só uma escola universal [movimento que se consolidava neste período), mas que fosse criada uma “nova educação” uma escola numa perspectiva “de vida” não “para a vida.” A melhor preparação para democracia, neste sentido, seria permitir uma forma na qual os estudantes e também os professores estejam engajados ativamente na vida democrática. Neste caso, a educação era entendida como “a reconstrução ou reorganização das experiências que somam ao significado de experiência, e que aumenta a capacidade de conduzir o curso de experiências subsequentes” (TEITELBAUM; APPLE, 2001, p. 198-199).

Assim, era vital para Dewey que a educação não se restringisse à transmissão do conhecimento como algo acabado, reconhecendo, assim, a importância do saber e habilidade adquiridos pelo estudante e integrados à sua vida como cidadão. Sendo assim, “Apenas a crítica e a experiência racional associada as preocupações com a criação de uma sociedade humana e justa poderá atingir tal objetivo” (TEITELBAUM; APPLE, 2001, p. 198). Ao começar uma planificação curricular, não se trata de uma escolha, de um lado atender aos interesses das crianças ou, por outro lado, a um ensino tradicional que tem como centralidade a matéria escolar. Ele, defendia a reconstrução desse debate de tal modo que as partes não sejam interpretadas como opostas, o que não se trata de uma questão de escolha ou validação entre uma delas, mas um entendimento do processo de desenvolvimento do *continuum* das experiências que as associam entre si (TEITELBAUM; APPLE, 2001).

No final dos anos de 40 Tyler inclui duas fontes aos currículos, a psicologia e as disciplinas acadêmicas. Com isso, passou a expandir o modelo de Bobbit de organização, sobre as questões de desenvolvimento e de técnica. Esse modelo encontra consolidação definitiva e tem influência em países como Estados Unidos e Brasil por mais quatro décadas em torno da ideia de organização e desenvolvimento.

Tal como o modelo de Bobbitt, aqui o currículo é essencialmente uma questão de técnica.

Já nos anos 60, as Tendências Pedagógicas Tecnicistas fazem ressurgir uma reorganização do modelo curricular de Bobbit com ênfase em eficiência e produtividade, entendimentos provenientes da área da administração. A preocupação central curricular é a de “como fazer”, e sua organização gira em torno de conceitos, como métodos, técnicas, recursos e habilidades. O discurso escolar no Brasil do início desta década foi caracterizado pela oscilação entre as orientações emancipatórias das orientações críticas e um processo de industrialização e desenvolvimento sob um apoio ao mercado internacional. No contexto ditatorial, o discurso curricular dominante é de tendência tecnicista. Nele, são inseridas noções adotadas por militares de eficiência, de segurança nacional, que norteavam as decisões governamentais. A junção da ideia de segurança nacional e a racionalidade tecnológica são articuladas ao “treinamento” de capital humano (MOREIRA, 2010).

No período dos anos 70, emergem alguns grupos de “reconceitualistas” do currículo, a partir dos quais se visualiza uma rejeição à tendência curricular dominante (instrumental apolítico, atóxico). É nesse momento que emergem as Teorias Críticas de Currículo, que têm como objetivo desenvolver nos indivíduos um potencial libertador e compreendem conceitos como currículo oculto, currículo formal e currículo em ação.

As teorias críticas desconfiam, criticam e propõe uma transformação radical por meio da educação, questionando o status quo, sobretudo os conteúdos escolares e as matérias selecionadas e direcionadas para determinada classe social.

Para essas teorias, o conhecimento que toma corpo no currículo não pode ser analisado de fora, precisa ser percebido em suas relações, disputas sociais, históricas, culturais e econômicas. “O currículo é uma arena contestada, é uma arena política” (MOREIRA & SILVA, 2000, p. 21). Dessa forma, relações ideológicas, culturais e de poder permeiam e tensionam as escolhas do que fica ou do que nem entra em disputa neste campo.

Numa perspectiva crítica, a relação da cultura com o currículo significa compreender que este artefato cultural não se volta somente para questões relativas a procedimentos, técnicas e métodos de ensino. Quando pensarmos em uma teoria crítica do currículo, significa que compreendemos que ela é guiada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas e a educação é tida como um terreno de

criação e construção cultural. “O conhecimento corporificado no currículo é tanto o resultado de relações de poder quanto seu constituidor” (MOREIRA & SILVA, 2000, p. 29).

Assim, tais teorias do currículo, ao nomear o que ele deve ser, “[...] não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar é uma questão de poder” (SILVA, 2009, p. 16). É justamente nesta questão do poder que as teorias do currículo, segundo Silva, se separam. As *Teorias Tradicionais* se interessam por uma neutralidade científica e compreendem que o conhecimento é transmitido por meio de técnicas e da reprodução. As *Teorias Críticas* e *Pós-Críticas* não admitem essa neutralidade, assumem que na seleção de conteúdos acerca do currículo existem disputas e relações de poder imbricadas. Ainda que de forma diferente, as duas se preocupam com a conexão entre saber, poder e identidade.

No que se refere a essas distinções, podemos dizer que, para a Teoria Crítica, o poder é repressivo e negativo e, por isso, é preciso se libertar dessas ações de poder. Trata-se de um poder localizado “fora”, que emana de um único lugar, centralizado no Governo ou na instituição e que, por meio de uma educação emancipadora, poderemos nos libertar de sua ação opressiva e repressiva. O processo de emancipação é um dos objetivos de uma ação social politizada.

Já nas Teorias Pós-Críticas de Currículo, esse poder se desloca para uma ação relacional, que tem como característica a produtividade do poder, um poder que é positivo, que age sobre a subjetividade. Nessa perspectiva, entende-se que o poder não anula a subjetividade, não a reprime, ele trabalha a partir da subjetividade.

O currículo aqui, é entendido como uma expressão, uma materialização das relações de saber/poder, sempre contingente histórica e culturalmente construída para fabricar um tipo determinado de sujeito que atenda às necessidades e especificidades de uma época, uma razão de ser. “O sujeito para Foucault é o resultado dos dispositivos que o concebem como tal” (SILVA, 2009, p. 121). Ele, neste modelo, não é o centro da ação social e educacional. Possui uma ideia ilusória de liberdade de pensamento, de fala e de produção. Esse sujeito é produzido, narrado e pensado dentro de uma certa racionalidade que o anima.

Tal perspectiva conduz a múltiplos questionamentos e é vista como um princípio de indeterminação, aberto a uma multiplicidade de efeitos. Possui um caráter recursivo — reflexão no e sobre o processo ativo (LOPES; MACEDO, 2011).

Assim, passo do entendimento das teorias Críticas do currículo que tratam de questões de ideologia e processos representacionais para as Teorias pós-Críticas que propõe uma ênfase na subjetivação como processos maquínicos¹⁷.

Portanto, a partir das discussões travadas aqui, percebemos que os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a “realidade” e que há um importante deslocamento nesses conceitos, os quais tomam distintas formas de compreensão de currículo ao longo do tempo. Essas formas, se materializam de formas distintas hoje na Base, ecoando com mais ou menos força esses momentos históricos.

Se trata então de observar que uma noção de teoria não se sobrepõe a outra, ou qual delas seria melhor ou mais eficiente. Elas coexistem como estratégias múltiplas, escolhas que em diferentes épocas e necessidades foram produzidas, a fim de satisfazer determinados interesses. As definições do que vem a ser o currículo são modificadas ou perpetuadas em consonância com as diferentes finalidades educacionais pretendidas a cada momento histórico particular e variam de acordo com os contextos sociais nos quais são produzidas.

Todo exposto me permitiu mapear algumas condições de possibilidade, fios de proveniência dos conceitos que, de uma forma ou outra, podem se fazer presentes no documento da BNCC, apresentando uma grande aproximação com noções que ela carrega. Portanto, já posso afirmar que a noção de aprendizagens, competências e habilidades não imprimem uma inovação ao discurso escolar, mas são reconfiguradas, por meio de algumas já conhecidas formas de pensar o currículo e a educação.

No próximo capítulo, busco traçar algumas pistas na história do processo de construção e implementação da Base, a fim de mapear alguns pontos que emergem num passado recente para justificar, ou mesmo destacar, alguns fatos que possibilitaram as condições de emergência a BNCC hoje.

¹⁷ Aprofundo tal entendimento no decorrer do trabalho.

CAPÍTULO 4: PISTAS DE UMA BASE CURRICULAR COMUM NA HISTÓRIA

O que se encontra no começo histórico das coisas não é a identidade ainda preservada da origem – é a discórdia entre as coisas, é o disparate.

(FOUCAULT, 2008, p. 59)

Já de início, um aviso: não busco encontrar uma verdade sobre a Base Nacional Comum Curricular, ou sobre as formas nas quais vêm se estruturando os currículos escolares nos últimos anos.

Neste momento, optei por apresentar uma produção histórica a partir do que Foucault (1983) denominou de ontologia do presente, ou seja, interrogar o presente identificando os dispositivos de subjetivação e dominação que operam na atualidade. Para isso, é importante recorrer ao passado como forma de compreender tais elementos como efeitos dessas estratégias, que, por sua vez, são reguladas a partir de uma inteligibilidade política que as orienta nos dias de hoje.

Por isso, os subsídios que compõem esta seção não obedecem a um ordenamento linear ou evolutivo. Busco tentar perceber as condições de emergência das relações de força que operam em torno da arena discursiva que compreende a construção do currículo a partir da BNCC. Assim, não seguir uma linearidade é uma estratégia intencional, uma vez que pretendo mostrar algumas emergências do acaso, da luta entre alguns grupos que disputam o território verdadeiro sobre as concepções curriculares.

Creio que aquilo que se deve ter como referência não é o grande modelo da língua e dos signos, mas sim da guerra e da batalha. A historicidade que nos domina e nos determina é belicosa e não lingüística. Relação de poder, não relação de sentido. A história não tem "sentido", o que não quer dizer que seja absurda ou incoerente. Ao contrário, é inteligível e deve poder ser analisada em seus menores detalhes, mas segundo a inteligibilidade das lutas, das estratégias, das táticas. (FOUCAULT, 2008, p. 41)

Dessa forma, pretendo analisar quais as lutas estão em jogo no cenário educacional atual, sem querer qualificá-las ou simplesmente descrevê-las. Minha intenção e inquietação dão-se em torno de questionamentos, na tentativa de compreender quais os interesses, lutas e disputas de saber/poder estão em jogo quando

emerge a “necessidade” de uma Base Nacional Comum? Por que está disposta e organizada desta maneira? Quem fez? Por que não foi pensada de outra forma?

Como já referido anteriormente, compreendo que os discursos sobre a Base se disseminam pelo tecido social. Dessa forma, percebo que existem jogos de poder que disputam sentidos sobre a educação e o currículo. Não só por meio das regulamentações oficiais, mas também dos grupos de estudiosos, pesquisadores, professores que se organizam para discutir assuntos referentes aos rumos da educação nacional desde a construção da BNCC até os dias de hoje.

Assim, considero que todos os estudos e aproximações que percorri para a produção do material me permitem apresentar alguns elementos para sustentar a noção de que o campo do currículo é uma arena de disputas de poder. É possível afirmar que a Base é uma política curricular que direciona o currículo das escolas brasileiras atualmente, no entanto, essa construção não foi tranquila. Pude perceber esses jogos de poder operando em torno das regulamentações governamentais e das manifestações políticas e acadêmicas, e é isso que pretendo mostrar aqui.

Dessa forma, não faço uma apresentação dos “marcos da elaboração da Base” – como referido no site da mesma. No lugar disso, busco traçar alguns pontos a partir dos quais esse movimento vem sendo materializado na legislação brasileira e, também, por intermédio de tensionamentos de organizações de pesquisadores e curriculistas que questionam e problematizam os rumos que têm tomado as reformulações curriculares em nosso país com base nas políticas educacionais em curso nos últimos anos, a fim de situar algumas problematizações em torno da BNCC.

Cury, Reis, Zanardi (2018) tecem um apanhado histórico significativo em sua obra *Base Nacional Comum Curricular – Dilemas e perspectivas*. Um de seus textos objetivaram identificar como o ordenamento educacional formulou a constituição dos currículos escolares por meio dos principais documentos normativos ao longo da nossa história até o atual PNE - Plano Nacional de Educação.

Nesse momento, me interessa o mapeamento que empreenderam sobre a legislação educacional brasileira diante do qual pude encontrar alguns movimentos que deram forma, em diferentes períodos, à intenção de estipular um núcleo “comum” aos currículos. Esse termo já foi mencionado na LDB de 1971 e na LDB de 1996, uma vez que, segundo os autores, o termo Educação Básica vem acompanhado, num conjunto de artigos, pelo adjetivo “comum.”

Assim, os autores apontaram importantes modificações feitas na LDB nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, para a redação dada pela Lei nº 5692/71. Dentre elas, a que interessa em particular para este trabalho:

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional e, uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, as peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais do aluno. (BRASIL, 1971)

Segundo essa lei, fica de responsabilidade do Conselho Federal de Educação (CFE) fixar para cada grau as “matérias relativas ao núcleo comum”. Cabendo a este órgão também deferir-lhe seus objetivos e amplitude. Já os Conselhos de Educação de cada respectivo sistema de ensino podem decidir sobre a parte diversificada. Essa parte diversificada, uma vez aprovada, não tem obrigatoriedade em contemplar os mesmos estudos descritos e elaborados pelo CFE.

Um fato que me chamou atenção neste estudo, e que me permitiu relacionar à BNCC de hoje, foi a semelhança na organização da parte comum nacional e da parte diversificada de organização do currículo. Porém, a regulamentação de 1971 dá liberdade aos conselhos regionais estabelecerem a parte diversificada, o que não acontece a partir da BNCC, conforme apresentei ¹⁸anteriormente. A Base permite tal diversificação desde que atenda aos princípios estabelecidos no documento oficial de referência curricular.

Já na Lei de nº 9394/96, os autores fazem a relação com o adjetivo “comum”, que acompanha toda orientação referente à educação, como podemos perceber em: assegurar “formação básica comum dos conteúdos mínimos das três etapas” (inciso IV do art 9º), pelo termo “formação comum” presente no art.22, pela referência a uma base nacional comum nos artigos 26,38 e 64 e pela diretriz do respeito ao bem comum citada no art.27” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018 p. 46).

No que se refere diretamente aos currículos, o art. 26 da LDB/96 propõe:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996)

¹⁸ Discussão realizada neste trabalho, na seção 1.1 A Base na ordem do dia.

Ainda é possível afirmar, com base no mapeamento empreendido, que os “princípios constitucionais da LDB/96” associados ao de “coesão social” e de “conteúdos mínimos” contribuíram para a elaboração, por um lado, das Diretrizes Curriculares Nacionais-DCNS (por meio do CNE) e, por outro lado, dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNS (por meio do MEC). Segundo o documento da BNCC, esses documentos que orientavam os currículos escolares serviram de mote para tal elaboração, porém, agora, regulamentando os currículos em caráter obrigatório.

Essa breve contextualização serviu para mostrar que a ideia de estabelecer uma Base Nacional Comum aos currículos escolares não é nova, pois foi possível perceber junto aos autores referidos, que algumas intenções normativas já, há alguns anos, têm se articulado em nossa legislação.

A partir dessa breve contextualização, compreendo que temos algumas condições de possibilidade para a construção e elaboração da atual Base Nacional Comum Curricular. A BNCC aparece hoje sob o discurso governamental de que, pela primeira vez, o Brasil tem uma Base que define o conjunto de aprendizagens essenciais a que todos os estudantes têm direito na Educação Básica. Nesse percurso, começam então a ser desenvolvidas estratégias com vistas a uma educação para o século XXI e, nesse sentido, a BNCC é justificada como necessária frente às transformações sociais, econômicas e culturais vividas atualmente.

Parece que esse processo de construção democrática do documento curricular não foi estabelecido de forma tranquila. Para além de legitimar qual discurso é mais verdadeiro, tenho a preocupação de destacar alguns embates em uma série de movimentos que circulam, a fim de contextualizar como se deu essa construção, considerando as disputas de poder que agem pelo debate educacional em questão.

No ano de 2014, o Conselho Nacional de Educação criou, através da Portaria CNE/CP nº 11/2014, uma Comissão Bicameral para o processo de discussão da BNCC. Com o objetivo de acompanhar e contribuir com o Ministério da Educação na elaboração de documento acerca dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, essa comissão era presidida pela conselheira eleita Márcia Angela da Silva Aguiar (AGUIAR, 2018).

Segundo dados apresentados pelo Ministério da Educação, a elaboração do documento da BNCC teve início no ano de 2014 e, já em setembro de 2015, foi publicada a primeira versão do documento. No decorrer desse período, o Governo sustentou um discurso democrático referente ao processo de elaboração da BNCC, o

qual enfatizava a participação de diferentes sujeitos e segmentos sociais por meio de uma plataforma, onde as pessoas poderiam manifestar suas opiniões e contribuições para o processo de elaboração da BNCC. Foi divulgado o número oficial de doze milhões de contribuições recebidas. A apresentação do Ministro da Educação da época, Renato Janine Ribeiro, referente à primeira versão do documento da Base Nacional Comum- BCN reforça tal discurso democrático.

Agora é a vez da sociedade -melhor dizendo, das várias comunidades e pesquisadores e docentes e também da sociedade como um todo. Para construirmos a melhor Base possível, será necessária a participação de todos que queiram se pronunciar sobre qual é a melhor formação de nossos jovens. Aguardamos a discussão para, depois podermos encaminhar ao CNE uma versão segunda, para que se norteie o ensino, o aprendizado, a formação docente e o material didático em nossa sociedade. Leiam, critiquem, comentem, sugiram, proponham! Estamos construindo o futuro do Brasil. (APRESENTANDO A BASE RENATO JANINE RIBEIRO- BNC, 2015)

A BNC então é apresentada em sua primeira versão, tendo os PCNs (1997) como sustentação para tal proposta. Assim, a BNCC é incorporada ao Plano Nacional de Educação (PNE), formada a partir da Diretrizes Curriculares Nacionais. O projeto de BNC, ou seja, a constituição de um currículo mínimo para as escolas de todo território brasileiro que foi projetado pelo Ministro da Educação, está alicerçado sobretudo nos ideais de políticas educacionais, como a Constituição Federal de 1988, na LDBEN de 1996 e no Plano Nacional de Educação (PNE) que reafirma a necessidade da BNCC em sua meta nº 7.

Porém, tal processo não foi nada tranquilo e tornou-se alvo de críticas por muitos especialistas. Tais críticas foram organizadas por meio de um ofício encaminhado ao CNE sob o título de “Exposições de Motivos Sobre a Base Nacional Comum Curricular”, elaborado por duas associações de especialistas do campo, a ABdC e a ANPEd em novembro de 2015. Dentre tais críticas, encontramos uma problematização à metodologia da construção da Base, que, segundo eles, foi guiada pela pressa e pela indefinição sobre etapas e critérios. “Os prazos são antecipados, debates minimizados, participações reduzidas a seminários de audiência muda e consultas eletrônicas para legitimação de um processo sem roteiro definido” (ANPEd; ABdC, 2015).

Os pesquisadores vinculados à ANPEd e à ABdC consideram o documento problemático e impróprio para as finalidades a que se destina. Tais pesquisadores

ampliam o debate acerca do documento, organizando junto ao GT 12 de currículo da ANPED um momento para aprofundar a discussão e dialogar com o professor Ítalo Dutra, diretor de Currículos e Educação Básica da SEB/MEC, à época.

Neste mesmo período, acontece uma nova reconfiguração no Conselho Bicameral responsável por acompanhar o processo de construção da BNCC. Uma nova composição do conselho decorre do ato do presidente interino Michel Temer e do Ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho, em primeiro de julho de 2016 (AGUIAR, 2018).

Ao longo do processo de construção da BNCC, estudiosos de todo o Brasil foram se posicionando por meio de artigos, livros, debates, seminários organizados em universidades, associações de professores, reunindo esforços para argumentar e participar da reformulação educacional em questão. Mais do que isso, tal processo empreende um perfil de sociedade a ser construída mediante a tais modificações.

Rocha (2016), ao analisar o contexto de elaboração da segunda versão preliminar da BNCC, elabora questões importantes para pensar essa produção política no âmbito micro, ou seja, a participação da comunidade escolar, sobretudo dos professores da rede municipal. Segundo ela, a política é um conjunto complexo de construção e reconstrução e está sujeita a interpretações que variam em seus contextos, conflitos, explanações e que podem dar novos sentidos às políticas.

Em sua pesquisa, analisa as narrativas e debates ocorridos no município de João Pessoa, e destaca, a partir de observações no Seminário Estadual, como os professores interpretam sua participação no processo de construção da BNCC. A autora expõe o comentário de um professor de sociologia, ao trazer sua insatisfação com esse processo, quando desabafa que, inicialmente, havia compreendido que sua participação poderia ajudar a criar o documento, quando o que ele encontrou foi um documento pronto e que sua única função era se posicionar contra ou a favor do que já estava elaborado.

Segundo o histórico do site da Base, no período de 23 de junho a 10 de agosto de 2016, foram realizados vinte e sete Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) promoveram esses seminários.

A partir deles, foi então publicada a segunda versão do documento, a qual é apresentada da seguinte forma:

O presente documento, fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira em geral, apresenta os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que devem orientar a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização. Apresenta-se, aqui, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica. (BNCC, 2016, p. 24)

Diante deste contexto, a associação científica dos pesquisadores da ANPED elabora um ofício à Comissão de Educação responsável, no qual se declaram indignados com o caráter que lhes pareceu prosélito e enviesado da escolha dos convidados. Registraram sua indignação ao receber a notícia da realização do referido seminário e afirmaram que foram privilegiados alguns grupos em detrimento de outros: “É inadmissível que debates sobre a educação brasileira, em especial na referida conjuntura social e política nacional, se contraponham aos princípios constitucionais da pluralidade de ideias pedagógicas e ao necessário apreço à tolerância e respeito aos direitos humanos” (Ofício ANPED nº 31/2016).

Garcia, Júnior, Almeida (2016) ao analisar os documentos disponíveis no portal oficial da BNCC, identificam cinco etapas no processo de construção do documento curricular. 1ª) a publicação da versão preliminar em setembro de 2015; 2ª) a consulta pública entre setembro de 2015 e em março de 2016; 3ª) publicação da segunda versão do documento em maio de 2016; 4ª) a realização dos seminários estaduais entre junho e agosto de 2016, por fim 5ª) o encaminhamento da versão definitiva do documento ao Conselho Nacional de Educação (CNE). No entanto:

A última etapa seria marcada pela consolidação do processo de construção democrática com a submissão da versão final da BNCC ao CNE, não fosse a publicação da Medida Provisória (MP) n.º 746, de 22 de setembro de 2016, que modifica substancialmente o currículo do ensino médio, marcando assim a maior alteração na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com essa MP, o MEC terá que empreender alterações significativas no documento. (GARCIA; JÚNIOR; ALMEIDA, 2016, p. 37)

Neste mesmo sentido, embates travados por estudiosos salientam que o Ensino Médio teria sido excluído da Educação Básica, uma vez que, em abril de 2017, a versão três do documento é entregue pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação, indicando a Base Nacional para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. O Ensino Médio só foi incluído em 2018 no documento, período no qual a BNCC (2017) já estava sendo implementada em todo território nacional. Alguns estudiosos

denominam esta última versão, que inclui o Ensino Médio, como segunda edição da terceira versão, outros denominam como a quarta versão do documento.

Na medida que o MEC, sob nova administração, delineou sua política, começou a ficar claro que seriam tomadas medidas políticas que, no limite, apresentam um forte viés privatista favorecendo interesses do mercado. Contudo, no CNE, formou-se um polo de resistência que, mesmo minoritário, tentou fazer um contraponto à verticalização política do MEC e àqueles objetivos que não se enquadram na perspectiva da gestão democrática. Foi nesse contexto que se efetivou o Pedido de Vistas ao Parecer e à Resolução da BNCC para que ficasse o registro histórico dos acontecimentos. (AGUIAR, 2018, p. 8)

O pedido de vistas entregue pelas três conselheiras do Conselho Bicameral da BNCC, Aurina Oliveira Santana, Malvina Tuttman e Márcia Angela Aguiar, argumentava que seria necessário mais tempo para debater as questões elencadas pelos debates e seminários no processo de construção da Base. As conselheiras apresentam voto contrário à aprovação intempestiva do Projeto de Resolução e anexos, assim como salientavam a necessidade de ampliar o diálogo democrático para assegurar a qualidade da educação básica no país. “Todavia, a despeito dos três votos contrários, a Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, foi aprovada pelo CNE e homologada pelo Ministro da Educação Mendonça Filho” (AGUIAR, 2018, p. 8).

Esta resolução de dezembro de 2017 declara que o trabalho de construção do documento da Base foi desenvolvido e discutido amplamente com a comunidade educacional e com a sociedade brasileira. De acordo com esse documento, foram realizadas audiências públicas nacionais nas cinco regiões do país no período de 7 de julho a 11 de setembro do ano de 2017. Diz o documento:

[...] em todas as audiências públicas, os mais diversos segmentos da sociedade tiveram real oportunidade de participação, e efetivamente ofereceram suas contribuições, as quais se consubstanciaram em documentos essenciais para que este Projeto de Resolução, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, de fato refletisse as necessidades, os interesses, a diversidade e a pluralidade, presentes do panorama educacional brasileiro, e os desafios a serem enfrentados para a construção de uma Educação Básica Nacional, nas etapas da educação infantil e o ensino fundamental, que seja verdadeiramente democrática e de qualidade. (BRASIL, 2017, p. 3)

Mesmo que nesta resolução seja indicado a efetiva participação na elaboração do documento por parte da comunidade escolar e da sociedade, parece que, na contramão desse discurso democrático, por meio de nota pública divulgada em abril

deste mesmo ano, a Diretoria da ANPEd explicita suas preocupações com a BNCC apresentada ao CNE. Dentre alguns dos argumentos desenvolvidos em relação à noção de currículo, destaco a afirmativa na qual compreendem que o documento é inspirado em experiências de centralização curricular já desenvolvidas em outros países e que tais práticas sofrem diversas críticas.

É preocupante também a retomada de um modelo curricular pautado em competências. Esta “volta” das competências ignora todo o movimento das Diretrizes Curriculares Nacionais construídas nos últimos anos e a crítica às formas esquemáticas e não processuais de compreender os currículos. (ANPEd, 2017)

Diante de todo o exposto, foi possível perceber que o processo de construção da BNCC, desde a primeira até a última versão publicada, teve um ambiente de tensionamentos e de forças que disputavam os discursos de verdade. Nesse contexto, foi possível observar a materialização do poder entendido por Foucault (2008) como luta e afrontamento, percebendo as relações de forças operando através dos diversos movimentos descritos anteriormente e que disputam interesses e representações no campo do currículo.

No bojo do processo de construção da BNCC, mediado por tensionamentos constantes de diferentes grupos disputando o espaço curricular em debate, é possível, da primeira para a segunda versão do documento, perceber a tentativa de contemplar algumas contribuições relativas aos interesses mais plurais. Porém, grupos mais conservadores da sociedade começam, também, a contestar o documento com veemência, acusando “aquela BNCC” de esquerdista e ideológica. Ao que parece, esses grupos se fortalecem com o processo de *impeachment* contra a presidenta Dilma Rousseff, que foi aprovado pela Câmara dos Deputados no dia 17 de abril de 2016, e reforçado com a decisão do Senado em afastá-la, definitivamente, no dia 31 de agosto de 2016 (GARCIA; JÚNIOR; ALMEIDA, 2016).

Parece evidente a não neutralidade dessas disputas e, nesse ponto, torna-se necessário fazer uma observação importante, a de que em nenhum momento das discussões em torno da construção de uma Base Nacional Comum os pesquisadores e as organizações de estudiosos em currículo estiveram convencidos da necessidade de uma Base comum aos currículos do nosso país. Nos primeiros contatos com produções do material de análise, percebi uma defesa constante dos estudiosos com relação às Diretrizes Curriculares Nacionais. Isso porque julgavam que elas fazem um papel orientador, assim como a BNCC, porém de maneira mais democrática e plural.

Ao fazer um comparativo entre as versões apresentadas pelo documento da BNCC, é possível afirmar que sempre houve tensionamentos e jogos de poder em torno do que entra como conhecimento válido nesta busca e disputa por representação desse documento. No entanto, da primeira para a segunda versão, é possível encontrar várias críticas de estudiosos, sobretudo a uma lógica mercadológica quanto as concepções que sustentam os conceitos de educação. Ainda que tais críticas não sejam modificadas de maneira substancial, é possível observar, na apresentação do documento da primeira e da segunda versão, um espaço destinado aos nomes dos autores, estudiosos do campo da educação que participam desta elaboração. Já este grupo desaparece na terceira versão, resumindo-se à equipe do MEC, sendo que, ao final do documento, aparece apenas a expressão “equipe de especialistas”, sem nomear autores.

O não acolhimento das reivindicações e a tentativa de homogeneização dos princípios e concepções pautados no documento da Base em geral existem nas três versões, porém esse caráter não democrático na elaboração se intensifica nas últimas versões. As imagens que ilustram estes documentos são apresentadas primeiro com muitos rostos, onde é possível ter uma impressão de uma tentativa de propor um caráter plural ao documento, a fim de mostrar e contemplar a heterogeneidade das culturas existentes em nossa sociedade. O que, na terceira versão, é expresso por blocos que remetem à ordem, à linearidade, ao encaixe, menos o caráter “vivo” do currículo e de uma educação democrática e plural.

Ao estabelecer a Base, os proponentes ignoraram todo um deslocamento conceitual e epistemológico que o campo construiu ao longo de décadas, que permitiram a radicalização das relações democráticas para as escolas.

Tentei traçar aqui uma história da Base articulada à questão do “disparate”, mostrando algumas das tensões em torno da construção de uma base comum aos currículos. Reitero a insatisfação dos grupos de estudiosos. Ao que parece, em nenhum momento da construção do documento, os especialistas do campo foram convencidos da necessidade de uma base comum aos currículos escolares. Retorno ao já mencionado ofício nº 01/2015/GR²⁰, de 9 de novembro de 2015, encaminhado ao MEC, no qual os especialistas se posicionam contrários:

²⁰ Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular (Anped; ABdC) Disponível em:<http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf>.

[...] ao documento orientador de políticas para Educação Básica apresentado pela SEB/MEC à consulta pública como Base Nacional Comum Curricular. Nossa posição é sustentada no entendimento de que a desejável diversidade, fundamental ao projeto de nação democrática expresso na Constituição Brasileira e que se reflete na LDB/1996, não é reconhecida na proposta da BNCC, na medida em que nesta está subentendida a hegemonia de uma única forma de ver os estudantes, seus conhecimentos e aprendizagens, bem como as escolas, o trabalho dos professores, os currículos e as avaliações, imprópria à escola pública universal, gratuita, laica e de qualidade para todos. (ANPEd; ABdC, 2015)

Destaco, dentre vários dos argumentos, ao que se refere o projeto de nação democrática expresso na constituição não ser reconhecido na BNCC. Então eu questiono: qual projeto de sociedade está em jogo? Ao que parece, vê-se desenhar, então, a partir de uma política curricular de princípios neoliberais, com a regulação dos currículos, um deslocamento importante nos rumos da educação brasileira. Entendo que essas modificações atuam e estão relacionadas às transformações históricas e sociais do nosso tempo e que, para compreender as concepções sobre a ideia do currículo a partir do que o documento da Base traz, torna-se necessário um aprofundamento em tais modificações e isto é o que empreendo nesta investigação.

Compreendo que o currículo alinhado à BNCC gira em torno de dois conceitos: Aprendizagens e Competências, como expresso no documento curricular

Em 2017, com a alteração da LDB por força da Lei nº 13.415/20²¹a legislação brasileira passa a utilizar, concomitantemente, duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá *direitos e objetivos de aprendizagem* do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento

[...] Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das *respectivas competências e habilidades* será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017; ênfases adicionadas). (BRASIL, 2018, p. 12)

Me dou conta que estes tensionamentos estão impressos no documento curricular, como é possível perceber nas relações históricas de elaboração do

²¹ BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: Acesso em: 20 nov. 2017 (citado na BNCC).

documento e de como nas primeiras versões o conceito central de currículo girava em torno da noção de aprendizagem. A mudança para que as competências e habilidades estivessem incluídas neste documento se dá somente depois da alteração feita na LDB em 2017 e que se correlaciona com todas as modificações políticas que ocorriam naquele momento inclusive no MEC.

No próximo eixo, teço algumas relações históricas, a fim de compreender a emergência desses conceitos no campo pedagógico.

4.1 Educação e Sociedade(s)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

(BRASIL, 2018, p. 7)

A noção de aprendizagem pode nos oferecer diferentes compreensões. Busco contextualizá-la ao selecionar alguns sentidos produzidos em diferentes períodos históricos, sobretudo quando se trata do campo da educação e do discurso político curricular. Este termo, como é possível observar no trecho acima, na BNCC aparece, em sua maior parte, como “direito à aprendizagem e ao desenvolvimento” ou como “aprendizagens essenciais.”

Desde as primeiras aproximações com os documentos analisados, percebi a presença recorrente da noção de aprendizagem. Sabe-se que este conceito não é neutro e está carregado de significado histórico e argumentar alguns desses sentidos no campo da educação foi um dos meus objetivos nesta investigação, entre outras articulações possíveis.

A presença dessas noções na Base, com maior ênfase nas primeiras versões, mas ainda presente nas duas últimas, nos permite pensar acerca do objetivo geral desta pesquisa, que é o de analisar os sentidos dados ao currículo, bem como sua relação com a sociedade contemporânea. Fica evidente, na análise dos documentos, que o currículo da base, desenvolve-se, apoia-se e sustenta-se também numa noção de

aprendizagem para, depois, se desdobrar em outros conceitos, tais como competências e habilidades.

Para pensar a emergência dessa noção no campo pedagógico e curricular, recorro às produções de dois autores que parecem apresentar pontos de conexão. Tomo os escritos do autor colombiano Noguera-Ramirez (2011) para pensar sobre três tipos de sociedades educativas que ele anuncia ao longo do tempo; e também as produções de Julia Varela (1999), autora espanhola que nos apresenta três modelos pedagógicos distintos. Parece possível pensar aproximações entre esses dois autores para refletir acerca da centralidade que a noção de aprendizagem assume em nossos dias.

Apresento os três modelos educativos vinculados a três tipos de sociedade que Ramirez desenvolve em sua pesquisa. O primeiro, denominado “*Sociedade de Ensino*”, que diz respeito a um modelo educativo localizado entre os séculos XVII e XVIII, que tem por centralidade as práticas de ensino. Neste modelo, a principal função educativa era uma constituição da “Razão de Estado.” As artes de educar no período, que compreende a Renascença, no século XVII apresentam o predomínio da Didática como forma de saber e o *Homo docilis* como forma de subjetivação. O que Ramirez denomina Sociedade do Ensino se relaciona na obra foucaultiana à Sociedade Disciplinar, na qual a disciplinarização atua como via para a modulação dos comportamentos e produção de corpos dóceis e úteis.

Outro modelo educacional, localizado no final do século XVIII, o autor nomeia como “*Estado Educador*” ou “*Sociedade Educadora*”, o qual significa um modo de educação em que o papel do Estado toma centralidade e cumpriu uma expansão nas diferentes camadas sociais. Os conceitos de “educação” e “formação” *Bildung* e também as pedagogias modernas foram as disciplinas que apareceram vinculadas a esse modelo de educação e, aqui, o *Homo civilis* é o sujeito que corresponde a esta forma de governo.

Já nos séculos XVIII e XIX, emergem conceitos de educação e formação a partir de uma governamentalidade liberal e de formas de educar também liberais. Nesta última, de tradição germânica, francófona e anglo saxônica predominam conceitos, como “*aprendizagem*,” “*resolução de problemas*” e “*experiência*”. Este modelo, que no final do século XIX, estabelece as bases conceituais para o que ele chamaria, décadas mais tarde, de “*Sociedade da Aprendizagem*”, pela sua ênfase na atividade do sujeito que não só aprende como aprende a aprender. O conceito de

aprendizagem passa a ser entendido como adaptação. “Uma coisa são aprendizados que resultam do ensino e da instrução e outra coisa é a aprendizagem enquanto conceito relativo à capacidade dos organismos vivos se adaptarem ao meio ambiente transformando-se e transformando-o ao mesmo tempo” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 17). A Resolução de problemas e a experiência a partir da disciplina de psicopedagogia ligada a esta Sociedade tem como objetivo a produção de um sujeito, o *Homo discentis*. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011). Temos então, nesse último modelo de sociedade apresentado pelo autor, a emergência da noção de aprendizagem que vai configurar e se manter presente nos discursos contemporâneos acerca do currículo e da educação.

Reconheço a potencialidade de pensar sobre os processos de escolarização na história da educação junto a Varella (1999) com a ideia da *Pedagogização dos Saberes* como condição de possibilidade a hierarquização dos saberes (Currículo) dentro de complexos jogos de poder. O potencial político das técnicas é fundamental para entender a posição dos sujeitos, pois o resultado de tais técnicas encontra-se no corpo do estudante e na sua história está impressa a marca do poder. Com isso, pude estabelecer algumas considerações, bem como, organizar ideias de como tem se produzido determinados tipos de sujeitos e sociedades, a fim de relacionar com os sentidos de currículo que percebo na Base.

Para desenvolver tal compreensão, a autora apresenta três períodos históricos, nos quais se produzem, sob a forma de tendências, de tipos ideais de organização escolar, três modelos pedagógicos: as Pedagogias Disciplinares, que se generalizam a partir do século XVIII; as Pedagogias Corretivas, que surgem em princípios do século XX em conexão com a Escola Nova e a infância "anormal"; e as Pedagogias Psicológicas, que estão em expansão na atualidade (VARELLA, 1999).

As Pedagogias Disciplinares, que se desenvolvem já no decorrer do século XVII, generalizando-se no século XVIII, referem-se a um modelo pedagógico que desenvolve práticas de saber/poder a fim de controlar e induzir formas disciplinares de organização do espaço e do tempo. Tais práticas possuem uma estreita relação nos processos de objetificação e subjetivação, ou seja, quando o indivíduo se torna o objeto e o alvo do poder. Uma visão positiva de poder que “[...]parte do princípio de que é mais rentável vigiar do que castigar. Domesticar, normalizar e fazer produtivos os sujeitos é mais rentável do que segregá-los ou eliminá-los” (VARELLA, 1999, p. 82). São acionadas tecnologias de dominação e regulação, que permitem que o corpo

e a vida tomem parte do domínio do poder material. Aqui não interessa segregar ou excluir, mas sim conhecer e dominar os selvagens e, por meio da educação, discipliná-los. Interiorizam-se práticas para a produção de condutas tanto na personalidade quanto na visão de mundo. As Pedagogias disciplinares agem como “[...] um instrumento de primeira ordem na construção, por um lado, de uma forma de subjetividade nova, o indivíduo, e, por outro, na organização do campo do saber” (VARELLA, 1999, p. 86).

Se formos traçar um paralelo entre os dois autores, poderíamos dizer que há conexões entre as Pedagogias Disciplinares desenvolvidas por Varella e a Sociedade de Ensino apresentada por Noguera-Ramirez (2011), a qual tem uma ênfase na didática e que também é na disciplina que fundamenta a organização do modelo curricular, seja por meio da disciplina-corpo ou por meio da disciplina-saber.

Um segundo modelo pedagógico apresentado por Varella (1999) são as Pedagogias Corretivas, que emergem em consonância com a instituição escolar. Agora, a escola obrigatória passa a ter o compromisso na esfera pública de educar num sentido positivo evolucionista, que pretende arrancar a “natureza” selvagem por meio da educação e que age como regeneração ou profilaxia dos indivíduos.

O controle, portanto, que o mestre exercia no ensino tradicional através da programação das atividades e dos exames, se desloca agora, tornando-se indireto, para a organização do meio. E o objetivo, ao qual se volta já não é a disciplina exterior, produto de um tempo e de um espaço disciplinares, mas a disciplina interior, a autodisciplina, "a ordem interior. (VARELLA, 1999, p. 94)

A escola deve adaptar-se aos "interesses e tendências naturais" da criança. Seus fundamentos nascem das Teorias pedagógicas rossenianas que situam a criança no centro da ação educativa, concebem que a educação deve se dar através da ação e a atividade da criança, a qual constitui o centro de um processo de sua auto-educação. Aqui, o tempo é cada vez mais livre e mais subjetivo. A criança poderá realizar sua aprendizagem livre de coerções. Não só os materiais, o tempo o espaço deverá se adaptar aos alunos, como também os saberes (precisam estar relacionado com as necessidades fundamentais da vida da criança) (VARELLA, 1999).

Essa forma educativa mantém relação com a Sociedade Educadora de Noguera-Ramirez (2011), que indica o conceito de educação entendido como formação. As Pedagogias Modernas buscam corrigir os estudantes a fim de produzir sujeitos aptos à convivência em sociedade. Essa correção tem os estudantes das

escolas públicas como alvo, pois de maneira geral atende as populações mais pobres. A partir da compreensão de que era necessário intervir para torná-las aptas à vida social. A ação pedagógica tinha o foco no interior das crianças para arrancar delas o selvagem e, desse modo, torná-las civilizadas. O meio era organizado de forma que a criança desenvolvesse a autodisciplina “a ordem interior.” Os saberes produzidos aqui serviram de Base para formação da Sociedade da Aprendizagem e também aos fundamentos para as Pedagogias Psicológicas.

O terceiro modelo apresentado pela autora refere-se às Pedagogias Psicológicas e ao que denomina como Psicopoder, no século XX, o qual institui mudanças no estatuto do saber e nas formas de produção de subjetividade. Foi então que a educação passou a ter um caráter profilático e terapêutico. Nas instituições surgem representantes da chamada Escola Nova e médicos ligados a clínica fundamentam a sua teoria. Traziam uma nova visão de infância, “natural” a partir da qual foi possível ressignificar espaço e tempo, bem como aplicação de métodos e técnicas na produção de outras subjetividades que delineavam outro estatuto de saber.

Essa abordagem parece presente no documento curricular, como destaque no trecho a seguir, quando descreve os estudantes do Ensino Fundamental.

As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar. (BRASIL, 2018a, p. 58-59)

A criança é o centro do processo educativo e o conhecimento faz parte da sua interioridade. Características biológicas regulam essa forma de aprendizagem que corresponde a determinadas fases de desenvolvimento, contemplando uma visão mais sistêmica, preocupa-se mais com o indivíduo enquanto sujeito do que com sua produção através do conhecimento. Tal modelo mantém relação com o pensamento de Dewey que discuti no capítulo sobre os diferentes focos curriculares e ancora-se numa visão de desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Esse modelo pedagógico é correlato à Sociedade da Aprendizagem, partilham do mesmo entendimento de *aprendizagem como adaptação*, inclui também noções de aprender a aprender, experiências do estudante e resolução de problemas.

A educação institucional volta-se cada vez mais à busca de si mesmo, a viver livremente sem coações, sem esforço, no presente.

Trata-se de formar seres comunicativos, criativos, expressivos, empáticos, que interajam e comuniquem bem. Essas personalidades flexíveis, sensíveis, polivalentes e "automonitorizadas" — capazes de autocorrigir-se e auto-avaliar-se — estão em estreita interdependência com um neoliberalismo consumista que tão bem se harmoniza com identidades moldáveis e diversificadas em um mercado de trabalho cambiante e flexível que precisa de trabalhadores preparados e disponíveis para funcionar. (VARELLA, 1999, p. 103)

Assim, a narrativa da autora demonstra as semelhanças e aproximações com o que o modelo curricular da Base tem apresentado como perfil subjetivo de estudante. A oitava, das dez competências gerais diz que: “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (BRASIL, 2018, p. 10). Esses discursos passam a criar e produzir formas outras de vida que vão ao encontro do que Varella chamou de forma de “viver livremente” modelando uma busca constante de si mesmo.

Outra característica importante, que se torna indispensável na produção desses “trabalhadores preparados para funcionar”, é que eles sejam aprendizes permanentes, dispostos a continuar modelando suas identidades pois elas também se modificam, assim como as flutuações do mercado. Para isso, importa destacar mais uma competência, a primeira delas.

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2018, p. 9)

A noção de aprendiz por toda vida, perpassa a construção do sujeito em todos esses modelos de sociedades desenvolvidos por Noguera-Ramirez e por meio do qual a modernidade como sociedade educativa se organiza. É também neste contexto que a política curricular da Base se insere, numa ideia de educação permanente.

Ainda que a escola ocupe um lugar central nessa sociedade educativa, não é ela quem define o caráter educativo daquela, essa sociedade é educativa porque além da escola, o indivíduo “deve” continuar aprendendo ao longo da sua vida. A sociedade educativa faz do mundo uma grande escola e a educação, um fato permanente. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 24)

No sentido mais amplo da vida, ao extrapolar os muros da instituição destinada ao ensino sistematizado e tornar cada espaço um espaço educativo, também

se transforma o indivíduo num aprendiz permanente. Cada personagem que o indivíduo desempenha, tanto na sua vida profissional como no âmbito privado, precisa ser (des)aprendido para aprender novamente, formas mais genuínas de experiência, performance, eficiência e desempenho. Esta é a divisa contemporânea: aprender a aprender, a qual encontra-se ancorada na abordagem por competências ou na “educação por competências.”

Foi possível até este momento entender algumas condições de proveniência para o conceito de aprendizagem. Diante deste exercício, pude perceber as condições de possibilidade para que o conceito de competências assuma na BNCC centralidade, assim como o foco para construção das propostas curriculares nacionais.

Minha intenção agora é a de compreender a relação existente entre aprendizagens e competências, dois conceitos que embasam as decisões educativas no momento. Problematizar seus entendimentos e entender como passam a balizar as normativas para organização pedagógica é o que desenvolvo a seguir.

4.2 Aprendizagem(s) e Competências

Com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade de seus estudos.

(BASE, 2018, p. 5)

Toda discussão das noções curriculares feita anteriormente serviu de escopo para compreender os sentidos que estão presentes na Base. O excerto que abre esta seção compreende noções de *aprendizagens, competências, educação, projeto de vida e continuar os estudos*, as quais representam uma marca da Sociedade da Aprendizagem, que se apoia em noções como: aprendizagem, experiências, resolução de problemas, aprender a aprender, competências, habilidades.

Sobretudo, a ideia de *escolhas*, me permite estabelecer potentes relações com as aprendizagens como forma de constante adaptação tanto do indivíduo com ele mesmo quanto do indivíduo com relação ao meio em que vive. Com isso, remete,

assim, a uma novidade nos discursos que modelam outras formas de ser do currículo atualmente.

Percebo que esses discursos materializados nesta epígrafe compreendem não só a ideia de aprendizagens e competências, mas as articulam a um modelo de gestão, quando enunciam a *concretização de um projeto de vida*. Essa articulação, a meu ver, organiza tanto o formato curricular atualmente quanto os processos de subjetivação.

Gostaria de reorganizar o pensamento com relação às competências e aprendizagens na BNCC, pois se tratam de duas noções que balizam as estratégias de organização curricular. Ainda considero importante contextualizar a relação entre as duas e as demandas atuais com relação ao currículo e a educação contemporânea. Percebo que elas são noções centrais no discurso curricular da Base, e que também tais noções não surgem agora, elas têm uma história.

A BNCC é uma política cultural, e como tal corresponde a um espaço de territorialização dos sentidos dados à educação que, atualmente, relacionam-se às aprendizagens, às competências e a um modelo de gestão educacional. Isso produz efeitos nas maneiras pelas quais, conduzimos os processos educativos tanto no âmbito individual quanto no coletivo. Para mostrar as articulações entre aprendizagens e competências e suas relações com o currículo, apresento primeiro algumas bibliografias que mostram diferentes entendimentos desses dois conceitos. Num segundo momento, apresento meu entendimento junto a Gallo (2013) do currículo como máquina de subjetivação e que, a partir de discursos da área empresarial, atualmente parecem ganhar força nas modelagens subjetivas automatizadas.

Entendo que o currículo sofre um processo de hibridização com discursos produzidos em matrizes teóricas diversas.

Os discursos curriculares também podem ser estudados como híbridos, por corresponderem a configurações transitórias que resultam de diferentes tradições e movimentos pedagógicos. (MOREIRA, 2010, p. 61)

Dessa forma, ao problematizar a reformulação curricular, compreendo que esta é organizada e composta por diferentes tendências, modelos já conhecidos e que, em um determinado local, mobilizam saberes e articulam em seu limite outros sentidos.

Duas noções que serão importantes para compreender os entendimentos de currículo presentes na Base são aprendizagem e interesse. Primeiro, a noção de aprendizagem como uma construção, para compreender que as aprendizagens são construídas com relação a sua referência, a competência. Outra noção importante

destacada é a noção de interesse desenvolvida por Noguera-Ramírez (2011), a qual se torna potente para compreender a ação do indivíduo por si mesmo, sem que seja preciso uma disciplina externa. Pelo contrário, é uma espécie de motivação que o anima.

A partir de discursos vindos da área da biologia, o aprendizado era compreendido, como uma reação cujo resultado era favorável para o organismo, assim como a sua consequência permitia a satisfação dos desejos e necessidades. Neste caso “A aprendizagem se refere basicamente a comportamentos, a ações ou reações diante de determinadas situações estimulantes que desencadeiam a conduta.” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 240) Nesse sentido, *aprender é construir*, aprender uma certa matéria ou se aprende uma habilidade, uma ação adquirida ideal. São adquiridas reações às situações de aprendizado, organizadas dentro de uma espécie de moral biológica (NOGUERA-RAMIREZ, 2011).

Também alguns discursos da área da psicologia passam a caracterizar o aprendizado a partir de uma listagem das necessidades ligadas à lei do interesse. Trata-se de utilizar as próprias forças do sujeito para sua condução/educação.

Acordar as potências do organismo de forma tal que não haja nem fadiga nem desperdício de energia: o interesse garante uma economia da ação, uma economia das forças, e a aprendizagem é ação mais eficiente que um organismo pode conseguir enquanto significa uma adaptação, porém, o crescimento, desenvolvimento; numa palavra, experiência, segundo diria Dewey. (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 242)

Hattge (2014) reorganiza a noção de aprendizagem para além dos sentidos de crescimento, desenvolvimento e adaptação. Para ela, na contemporaneidade, a aprendizagem pode ser entendida como desempenho, como performance. Essa é uma das formas de reconfiguração da aprendizagem. Com o neoliberalismo, como uma razão que tem por princípio a inclusão de todos, somada a uma cultura da performatividade²², a aprendizagem passa a se transformar em desempenho, pois focaliza o resultado, o produto, a performance.

Essas noções de aprendizagem(s) me permitem traçar alguns fios de proveniência da noção de educação por competências.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver

22 Conceito desenvolvidos Ball (2002).

demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8)

Ao estabelecer uma definição de competência no discurso da Base há uma ampla complexidade no termo, que se entende como a mobilização dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida e do mundo do trabalho. Não há um consenso, se trata de uma noção que emprega muitas interpretações, seleciono algumas que considere importantes de serem mapeadas neste momento.

Com a definição do documento analisado parece se tratar de um conceito que envolve alguns sentidos particulares, e que se relaciona diretamente com o mundo do trabalho em termos de produção de formas de vida particulares alinhadas a uma sociedade que se pretende formar por meio da educação. Nesta forma curricular o conhecimento está organizado a serviço da construção de competências no estudante, promovendo o desenvolvimento de determinadas habilidades e atitudes.

A ideia de competência provém da indústria moveleira, em 1980, e tem como principais características a iniciativa, a flexibilização do trabalho, a competência, a polivalência, etc. Esse conceito, então, foi transferido da área da produção industrial e para uma nova lógica organizativa na educação. Ao que parece, é uma forma de adaptação desse conceito, de um modelo profissional da área do trabalho para o desenvolvimento de um modelo de educação para as competências. Nesse modelo, tanto a formação quanto o desempenho profissional estão centrados no indivíduo. Uma competência pressupõe uma valorização subjetiva do saber tácito do trabalhador, que inclui pensamento abstrato, capacidade de comunicar-se, organizar-se, tomar decisões (ESLABÃO, 2006).

Isso ocorre como consequência de uma lógica produtivista, para resolver uma dita crise do diploma e que serve como mote para modificações estruturais no mundo do trabalho. Tal crítica se apoia a noção de que a remuneração a um indivíduo qualificado é muito alta e muitas vezes não significa que este vai possuir as competências para a execução de determinadas tarefas. Diante disso, foi por volta dos anos 90 que a noção de competências passou a incorporar a linguagem educacional. O termo competência passa a se referir, primeiro, à competência do profissional de educação, o professor (ESLABÃO, 2006).

Para Perrenoud (1999), em seu livro *10 novas competências para ensinar*, antes de nos inserirmos como educadores em atividades pedagógicas, devemos desenvolver nossas próprias práticas individuais, buscar o desenvolvimento das competências que ainda não construímos.

Perrenoud entende uma competência como uma forma de ação eficaz que se apoia em alguns conhecimentos, mas sem se limitar a eles. Uma capacidade de mobilizar recursos cognitivos para enfrentar algum tipo de situação. Ele afirma que todo saber-fazer é uma competência (complexa, aberta, flexível e que inclui conhecimento teórico). O autor utiliza a noção de competências para o planejamento dos currículos. Neste caso, é necessário, segundo ele, conhecer as práticas sociais para então poder defini-las.

Baker e Pophan (1978) introduzem ao discurso escolar uma noção muito ampla de competência ou o que chamam de domínio. Essas noções abarcam um conjunto de comportamentos que denominam como habilidades. A elaboração curricular, assim como o processo de avaliação, tem a competência como meta (LOPES; MACEDO, 2011).

O currículo da Base modela subjetividades a partir das noções de aprendizagem, de crescimento, desenvolvimento, adaptação e desempenho. Todas essas características parecem ser mais do que uma simples proveniência, de como uma competência aparece no modelo de currículo da Base. Parece que todas essas características compreendem também a referência das aprendizagens essenciais, tal como observamos no documento da Base: “[...] a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC” (BRASIL, 2018, p. 13).

Percebe-se o quanto esses conceitos transitam pelo documento curricular sem grandes precisões conceituais. Há uma variedade de significados a eles relacionados, diante dos quais tentarei abordar alguns. Na primeira seção do próximo capítulo, apresento duas compreensões de competências: uma que aciona um saber-fazer e outra que aciona um saber-ser.

CAPÍTULO 5: A COMPETÊNCIA, A INCLUSÃO E A PERFORMATIVIDADE NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Minha opinião é que nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer.

(FOUCAULT, 1995, p. 256)

Início este capítulo com as conhecidas palavras de Michel Foucault para enfatizar o perigo que há na naturalização de determinados discursos que circulam no tempo presente. Portanto, se temos algo a fazer, que comecemos por criar problemas nos discursos que se repetem, se naturalizam e tão facilmente são aceitos e propagados como verdadeiros no campo da educação e do currículo atualmente. Não se trata de atribuir a eles ênfases valorativas, mas de compreender como se tornam hoje uma política normativa aos currículos para todo território nacional.

Como se produziu a necessidade de uma política curricular com objetivo de promover uma educação de qualidade? Por que as competências gerais organizam o currículo e não outro conceito? Que efeitos tais escolhas podem produzir no currículo? Que lugar o sujeito passa a ocupar depois disso?

Esses questionamentos passaram a mobilizar ações para empreender essa pesquisa e mobilizaram algumas discussões acerca das diferentes ênfases curriculares que contribuem para pensar os deslocamentos históricos no currículo e nas suas compreensões ao longo do tempo.

Foi possível compreender como as aprendizagens e competências emergem no cenário educacional atual a partir dos movimentos históricos realizados até aqui, em decorrência disso, foi possível argumentar que a Base está alicerçada nos princípios do que Noguera-Ramirez (2011) chama de Sociedade da Aprendizagem.

As noções de aprender a aprender, aprendiz por toda a vida, aprendizagem permanente, entre outras, compõe o entendimento atual de educação escolar. No entanto, parece que tal entendimento, ao se alinhar a uma lógica mercadológica, potencializa a formação de indivíduos na forma empresa.

Essa argumentação foi possível por meio do estudo demorado e atento do material empírico, por intermédio do qual visualiza-se como se estruturavam sentidos no currículo nacional. Ao utilizar a governamentalidade como lente teórico-metodológica, foi possível compreender que existe uma razão política que orienta a

elaboração de uma Base Nacional e também uma forma de economia política que articula as práticas de governo em uma dada época, ou seja, as técnicas, as táticas e as estratégias que agem na produção dos sujeitos e que obedecem a certos princípios de verdade.

A partir da questão central que mobiliza esta investigação – que entendimentos de currículo estão presentes na BNCC, quais noções a sustentam e que relação elas estabelecem com a sociedade contemporânea? – compreendi que a BNCC é uma política curricular produzida no bojo dessa governamentalidade neoliberal que se apóia em duas noções centrais: competências e aprendizagem, as quais são formuladas no interior dessa forma de veredicação. Como desdobramentos dessas duas noções, foi possível perceber discursos que remetem à inclusão de todos na escola, à concorrência, à performatividade e ao investimento em forma de capital humano. Tudo isso compreende um ordenamento neoliberal analisado por Foucault, o qual se alimenta das crises, e, por isso, aciona e mobiliza reconfigurações, a fim de atender as urgências dessa época.

O neoliberalismo não se restringe a uma teoria econômica que cessa nas trocas financeiras, mas se amplia a todo o tecido social, transformando-se numa forma de vida que invade diferentes instâncias, inclusive a educacional. Essa racionalidade neoliberal tem o mercado como espaço formativo e, por isso, a preocupação com a educação se torna central.

O interior do sujeito, alma para alguns, a subjetividade para outros, torna-se um produtivo espaço de investimento educacional e esse capital-competência deve ser gerenciado do âmbito mais geral ao íntimo da vida humana. O investimento em capital-humano entra em funcionamento por meio das aprendizagens e das competências.

Parece que estamos diante de uma forma de empresariamento da educação, que, por meio de uma política nacional, estabelece para os currículos uma forma de planejamento pedagógico que mais parece um modelo de gestão empresarial. Percebo, diante das noções de aprendizagem e competências, duas ênfases discursivas, uma proveniente da área psi e outra mais focada na área empresarial.

Desta forma, construiu-se o corpus de análise da pesquisa a partir de agrupamentos de excertos que mostram as recorrências discursivas com vistas à produção dos sentidos de currículo materializados nos documentos e que tomam o currículo da Base como território de processos de subjetivação. Tais agrupamentos de

excertos serão apresentados, analisados e discutidos nesta pesquisa por meio de três eixos de análise.

No primeiro deles – *A produção do capital competência: um investimento no saber “fazer” e no saber “ser” do sujeito* – percebo que a noção de competência mantém relação com dois entendimentos: a competência vinculada às formas de “saber-fazer”, que envolve uma habilidade de um conhecimento aplicável; e o “saber-ser”, que envolve uma habilidade de autoconhecimento.

Na segunda seção – *A BNCC(S) e inclusão escolar: a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva* – discuto a falta de especificidades em relação à inclusão e ao atendimento dos sujeitos com deficiência na BNCC. A partir disso, percebo um apagamento progressivo dessas discussões, que se torna maior a cada versão da Base. Chegando na versão atual da BNCC, evidencio a ênfase moral e sensibilizadora que ela atribui à inclusão, bem como uma centralidade sobre os sujeitos normais.

Na terceira – *Performatividade nos discursos escolares: aprendizagem(s) e desenvolvimento para excelência acadêmica* – organizo uma articulação entre, direito de aprendizagem para todos, performance e desempenho, a qual evidencia a constituição de um perfil subjetivo fictício alinhado à BNCC.

Apresentarei a discussão sobre esses três eixos analíticos a seguir.

5.1 A produção do capital competência: um investimento no saber “fazer” e no saber “ser” do sujeito

*[...] a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a **educação integral**. Reconhece, assim, que a **Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global**, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a **dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva**.*

(BRASIL, 2018a, p. 14)

[...] a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida.

(BRASIL, 2018a, p. 15)

Seleciono esses trechos do documento curricular da Base para iniciar a discussão deste capítulo, que contempla, de maneira geral, o que se entende no documento como o compromisso desta política curricular com a *educação integral* e, dessa forma, visa o desenvolvimento humano global do sujeito. Entendo que as decisões curriculares operam na produção e construção do sujeito que, como destacado acima, privilegiam tanto *a dimensão intelectual quanto a dimensão afetiva*.

Como já argumentei, entendo o currículo como uma maquinaria responsável pela produção de subjetividades. Trata-se aqui de analisar como essa maquinaria opera, a partir dos princípios que organizam o discurso educacional do documento curricular. Na Base são expostas uma série de características alinhadas à lógica neoliberal contemporânea, sobretudo por meio da centralidade da noção de competências que passa a definir um conjunto de objetivos para modelagem desse sujeito que, neste caso, corresponde a um “homem ideal” que atenda às exigências do século XXI.

Portanto, organizo neste momento a discussão da seguinte forma: primeiro mostro a noção de competência e como ela se relaciona com o entendimento de capital humano e com o neoliberalismo. Apresento o que percebo como duas formas de competência para dar centralidade na discussão que procurei desenvolver e que mantém relação com dois entendimentos: a competência relacionada às formas de “saber-fazer”, que envolve uma habilidade de um conhecimento aplicável; e o

“*saber-ser*”, que envolve uma habilidade de autoconhecimento. Busquei mostrar tais entendimentos por meio de dois eixos: a competência como forma de acionar saberes aplicáveis: um capital prático, um capital produtivo e a competência como uma forma de vida exercitante, capaz de autorregulação e autotransformação, ou seja, a capacidade de administrar e gerenciar seu capital emocional.

No processo de empresariamento da sociedade em meados dos anos 70 e impulsionados principalmente pelos economistas da Escola de Chicago, a empresa é tida como forma de condução das condutas por todo o tecido social

[...] uma relação marcada pela interioridade, ou melhor, por uma coextensividade, na qual e por intermédio da qual a dinâmica da vida social passa a ser animada e conduzida decisivamente por princípios, valores, procedimentos, técnicas e práticas oriundos do mercado e do mundo corporativo. (GADELHA, 2018, p. 233)

O *ethos* empresarial se desterritorializa e passa a disseminar a forma-empresa por todo o social. Há uma conversão neste período, das organizações empresariais em instituições sociais.

A visão de mundo característica do neoliberalismo posiciona a educação no contexto contemporâneo como a melhor forma de promoção social, como afirma o historiador Nicolau Sevcenko (2009), e ainda completa que a educação, a ciência e a tecnologia são as chaves de uma nova era (GADELHA, 2018).

A noção de governamentalidade de mercado fabrica um modelo de desempenho, numa expertise, um perfil pré-estabelecido de um sujeito empresa, como presente no documento da BNCC. Olhando para o documento curricular da Base percebo algumas características que identificam essa constituição:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2018a, p. 14)

De maneira geral, a ideia de investimento num capital humano que agia por meio do conhecimento transforma-se com a noção de competências. O indivíduo não só investe em seu capital humano quando se qualifica, ampliando seus conhecimentos formais, mas tal noção de capital humano parece ampliar-se, compreendendo a

aplicação dos conhecimentos adquiridos (ênfase no saber fazer) e as emoções e sentimentos dos sujeitos (ênfase no saber-ser).

Essa forma de investimento é possível de ser observado na Base, a partir da ideia de desenvolvimento integral do estudante, com um discurso de superação de uma “visão reducionista” da educação para promover uma inovadora forma de pensar um complexo desenvolvimento humano global. Nessa esteira, a Base anuncia essas duas formas de entendimentos, que aparecem atreladas à noção de competência: não só a produção e aquisição de conhecimentos, mas sua aplicação prática para resolver problemas e situações reais, e uma espécie de governo das emoções, com a finalidade de formar indivíduos que sejam capazes de controlar e gerenciar seus sentimentos, para que possam promover seu desempenho escolar, pessoal e profissional.

Vemos, a partir desses dois eixos, a centralidade que a governamentalidade neoliberal atribui à individualização dos sujeitos, a partir dos investimentos que devem fazer em si e sobre si. Essa lógica de governo, que atua na produção de individualidades e de subjetividades alinhadas a um princípio concorrencial, se materializa no meio sociocultural, assistencial e educativo onde se consubstancia numa naturalização de um desejo de investir em si mesmo. O próprio ser desejante é animado a buscar o investimento de que precisa tanto para aumentar sua performance quanto para ser bem sucedido e feliz em sua vida.

A economia que era tida na Modernidade como a gestão do lar, hoje, torna-se uma disciplina pessoal do ser, uma forma de gestão de si. A racionalidade neoliberal colabora para a formação de um tipo de “entidade” que esteja em constante competição e seja capaz de maximizar seus resultados através de investimentos nas dimensões cognitivas, práticas e afetivas. Esse sujeito precisa assumir riscos, responsabilidades e, eventualmente, também seus fracassos. Estamos diante da constituição de um homem capaz de gerenciar sua própria vida, o “homem empresa”, que, de acordo com Laval e Dardot (2016), é também o nome que se deve dar ao governo de si na era neoliberal.

Como vimos, esse homem empresa expande os investimentos em seu capital-competência para dois grandes eixos, de acordo com a BCNN: o saber-fazer e o saber-ser. Vejamos alguns excertos que nos remetem ao primeiro eixo.

Tabela 7 - Competência útil e produtiva - saber fazer

Preparar para o desempenho responsável dos papéis da vida familiar, comunitária e profissional. (BRASIL, 2018b, p. 21)
Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018a, p. 08)
Competência nº 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida , com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018a, p. 09)
Elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro. [...] (BRASIL, 2018a, p. 05)

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Nos excertos acima, vemos dois entendimentos que perfazem esse saber-fazer: um deles é associar os conhecimentos a situações reais da vida cotidiana que lhes permitam aplicá-los na resolução de demandas complexas. O segundo se refere à ideia de futuro, de que tais conhecimentos possam ser mobilizados no mercado de trabalho preparando o sujeito para o futuro. Assim, trabalhar em prol de competências é o mesmo que traçar objetivos futuros e não reconhecer a criança no presente. A educação, mais uma vez, é acionada para resolver problemas de outras ordens. A escola enfraquece, assim, o seu caráter como lugar reservado ao exercício do conhecimento quando trabalha a serviço dos desempenhos dos papéis sociais.

Podemos relacionar a materialidade desses discursos presentes na Base com as discussões desenvolvidas por Walter Kohan (2005) quando discute algumas marcas da infância presentes no pensamento platônico. Uma das marcas discutidas pelo autor refere-se ao que ele denomina de “infância como pura possibilidade”, na qual a infância é vista como uma fase que corresponde à ausência, à falta de experiência e que, por meio da educação de qualidade, pode, no futuro, tornar-se um bom governante da *Pólis*. Tal entendimento vê a infância como [...] um degrau fundador na vida humana, a base sobre a qual se constrói o resto.” (KOHAN, 2005, p. 39). O termo “base” aqui me chama a atenção e parece conter a mesma ideia de infância por vir, uma infância como investimento para o futuro.

A ideia de potência também está ligada com o pensamento de Platão e aparece de maneira semelhante na BNCC: ao investir numa “boa” educação teremos como

resultados adultos melhores do que temos agora, a ideia de investir em si para realização do seu projeto de vida. Deste modo, a educação carrega um ideal de estado de perfeição futura, o que parece ser uma noção bastante positiva. Exceto com a negativa que a acompanha, ao investir e esperar que a criança se transforme num adulto melhor, não se reconhece no presente o que ela já é. Na ideia platônica a potência está no futuro e não no presente. Acredita-se que, por meio da educação podemos dar várias formas às infâncias, porque a partir dessa noção, em si, ainda nada são. Desse modo, a educação é reconhecida como ação de modelar que se adequa a um ideal de sociedade que se deseja formar. Esse modelo de infância assemelha-se aos discursos da BNCC, mas também parecem se reconfigurar atualmente como um investimento sobre a infância que toma ênfase no presente e em um futuro que se volta ao presente. Parece que a ideia na Base é a de construir no presente habilidades como ser flexível e adaptável as mudanças e as incertezas do futuro.

Uma segunda marca anunciada por Kohan diz respeito à noção de infância vista como material da política, e que compreendo ser possível de relacionar com a ideia de educação desenvolvida por meio do modelo curricular alinhado à BNCC. Por um lado, educa-se para desenvolver certas disposições que se encontram em estado bruto, em potência, no sujeito a educar; por outro lado, educa-se para conformar, para dar forma a esse sujeito, a um modelo prescritivo que foi estabelecido previamente. “A educação é entendida, como tarefa moral, normativa, como o ajustar o que é um deve ser” (KOHAN, 2005, p. 57).

Certa noção corresponde atualmente como uma infância que precisa de investimento em termos educacionais, para que possa ser bem inserida num mercado de trabalho que tem por princípio um modelo concorrencial. Dessa forma, quanto mais cedo investir na formação destes futuros modelos humanos de “empresa”, atuantes na produção de e na condução de seu capital individual, melhores serão os resultados futuros. Esses sujeitos criativos, proativos, inovadores e colaborativos serão promotores de uma melhor nação, mais desenvolvida em termos de tecnologias avançadas, serão sujeitos preparados para competir e disputar espaço, não só em nível nacional como em nível mundial.

Assim, essa ideia de criança como o futuro da nação, que precisa ser conduzida por meio de uma educação de qualidade, corresponde à ideia desenvolvida na Base, que se reconfigura na consolidação de um projeto de vida. Um futuro que se

move desejoso da promessa de ser uma pessoa de sucesso na vida. Isso representa uma preocupação interna e não externa ao sujeito. Ele deve se conduzir e se responsabilizar tanto por seu sucesso quanto por seu fracasso.

O sujeito da Base, entre outras palavras, é um sujeito para “qualquer coisa.” São tantas exigências que cabem a um sujeito em termos comportamentais que o que menos se percebe é uma clara noção de formação/ensino/saber comum.

A Base parece estabelecer um modelo de currículo mínimo, no qual os conhecimentos

[...] não são mais definidos a partir de um corpo de conhecimentos disciplinares existentes, mas sim a partir das situações em que podem ser utilizados e mobilizados com o objetivo da construção de competências consideradas fundamentais para o desenvolvimento e sucesso do aluno. (COSTA, 2005, p. 54)

O discurso sobre um currículo “reduzido” é mais que uma articulação de padrões sobre a aprendizagem. O que é selecionado como currículo está relacionado ao sucesso e a competência subjetivos e pessoais das crianças. O currículo “básico”, reduzido, leva a supor que há uma “base” de informação não expressa e uma habilidade formal e analítica na inteligência, que deve ser ensinada e que o currículo incorpora no seu mínimo[...] Falar sobre as “poucas coisas essenciais que eu quero aprender” relaciona o conhecimento do currículo escolar a norma sobre a criança que pensa, age, e sente como um “ser” competente. (POPKEWITZ, 2001, p. 98-99)

Assim, a BNCC constrói um discurso oficial de “ensino ativo” e “estilos de aprendizagem.” Com isso, organiza um duplo, o que é o bom ou mal ensino, promovendo uma seletividade entre saberes válidos ou não ao atual cenário educacional. Também são inventadas e normalizadas formas específicas de ser criança, uma vez que a criança narrada na Base parece aquela que não consegue lidar com as relações abstratas e que aprende melhor realizando tarefas específicas e taxionômicas. Numa construção simbiótica, também o professor é produzido por um discurso pragmático onde ele “aprende através da prática e não da mente” (ibidem, p. 96). Neste sentido, percebo que a ação intelectual do professor não é considerada, seu trabalho fica reduzido a aplicação didática. Nem mesmo à criança cabe a ação intelectual e reflexiva, uma vez que as tarefas são de ordem prática e de utilidade ao cotidiano.

Ao focar na prática do ensino, remete-se a uma ideia de ensinar “menos” teoria e passa a se treinar mais o “como fazer”. Segundo Popkewitz (2001), a ideia de professor aprender fazendo é uma ideia que remonta a virada do século, por uma

tradição de “ofício” no ensino. Um saber prático se entende também como um saber útil. Aprender fazendo supõe uma forma mais efetiva de introduzir a disciplina na classe, uma vez que todos estão envolvidos na construção do saber.

Dessa forma, pensar no currículo por competências permite a flexibilização e limitação dos conteúdos, pois isso se relaciona com questões úteis e de produção econômica. Vê-se uma certa primazia das competências sobre o saber, uma vez que elas atribuem um sentido de valor ao conhecimento, e que, em relação à noção de desempenho, orienta a decisão e seleção de quais conhecimentos serão úteis ou não, fundamentada numa eficiência econômica.

A competência é uma ferramenta que passa a orientar a limitação e a seleção dos conteúdos (ROPÉ, 2012) e também passa a guiar a prática do professor que reflete sobre sua aula, e como cada conteúdo estará ou não a serviço da construção de competências aplicáveis pelos seus alunos. Para que seu trabalho se efetive, é necessário que se direcione à produção de estudantes que saibam gerenciar com responsabilidade suas escolhas, para que se tornem protagonistas no seu projeto de vida.

O discurso na Base estabelece uma estreita relação das questões educativas com o mercado de trabalho e, de um ensino que prepara para exercer determinadas funções práticas da vida cotidiana. Portanto, a seleção dos conteúdos para construção dos currículos escolares precisa atender a um sentido real, aplicável, prático para o aluno. Conhecimentos úteis à ação.

Para Perrenoud (1999), o ensino tradicional transmite conhecimentos eruditos e que são descontextualizados da vida dos estudantes. Ele acredita que esses conhecimentos não se aplicam à ação imediata. Portanto, o saber precisa estar identificado com a ação que deve ser realizada.

Numa perspectiva curricular por competência importa o “valor de uso” dos conhecimentos selecionados. Conhecimentos desvinculados das práticas sociais não possuem, nesta visão, um sentido pleno. O que “deve” um currículo, neste caso, é privilegiar competências que precisam ser construídas nos alunos mais do que a definição de conhecimentos a serem ensinados.

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (BNCC, 2018a, p. 15)

Esse excerto demonstra a discussão desenvolvida nesse primeiro eixo, destacando a primazia do saber-fazer e da aplicação dos conhecimentos à vida real, os quais devem ser mobilizados para construção do projeto de vida do estudante.

A Base enquanto uma prática discursiva possui uma força narrativa atrelada a saberes, que descreve e orienta comportamentos nos mais diferentes âmbitos da vida dos indivíduos. Importa considerar que a BNCC regula as práticas escolares de forma normativa e aciona discursos que possibilitam a ação refletida sobre si mesmo, a fim de fazer que o sujeito se conduza como um empresário de si, que precisa de investimento em situações atitudinais que o fazem “melhor”.

[...] o discurso da empresa passa a ser a norma, comportar-se como uma empresa passa a ser o esperado para o sujeito da contemporaneidade; ele próprio deve trabalhar para sua eficácia e tornar-se uma entidade de competição. (CIERVO; SILVA, 2019, p. 386)

Neste sentido, o modelo empresarial na área da educação toma forma, por meio da política nacional, que estabelece para os currículos um formato de planejamento pedagógico semelhante ao de gestão. Assim, mesmo que percebidas as noções de competências a partir de duas formações discursivas, algumas provenientes da área psi e outras da área empresarial. No entanto, compreendê-las de forma separada seria um equívoco. Na Base, é possível perceber todo um discurso sobre trabalho, desempenho, carreira e que tem sido conduzido por discursos terapêuticos e econômicos.

Pois as terapias podem forjar alianças entre a libertação do self e o caminho para o sucesso pessoal, prometendo dismantlar os bloqueios que nos aprisionam na impotência e na passividade, em empregos de pouca exigência e uma performance insatisfatória. [...] Nós podemos ser empreendedores, assumir o controle de nossas carreiras, nos transformar em indivíduos bem sucedidos, atingir a excelência e nos satisfazer, não apesar do trabalho, mas através dele. (ROSE, 2011, p. 221)

Assim, as competências gerais da BNCC incluem uma listagem de habilidades e formas de se comportar frente a desafios da vida cotidiana que incorporam preocupações acerca das emoções, sentimentos dos sujeitos.

O interior do sujeito, ou alma para alguns, torna-se um produtivo investimento educacional-capital e esse capital-competência é preciso ser gerenciado do âmbito mais geral ao íntimo da vida humana. O investimento em capital-humano entra em

funcionamento por meio das aprendizagens e das competências, mas essas não se referem somente ao saber-fazer, mas também ao saber-ser. Assim, as emoções e os sentimentos também passam a fazer parte dos investimentos em capital humano, configurando o que denominei aqui de “governo das emoções”.

Seleciono a seguir, alguns dos discursos da Base que enfatizam também as competências emocionais, pretendendo fazer com que os sujeitos sejam capazes de autocontrole de seus sentimentos e emoções, para que, assim, se tornem cada vez mais eficientes, o que corresponde ao segundo eixo mencionado outrora, que investe no saber-ser.

Tabela 8 – O governo das Emoções: Competências Socioemocionais, um investimento no saber-ser

Preparar os alunos para participar crítica e ativamente da sociedade, agindo com integridade moral e ética visando o bem comum. (BRASIL, 2018b, p. 21)
O documento foi elaborado por integrantes do Grupo de Desenvolvimento Integral do Movimento Pela Base e por estudo conduzido por Michaela Horvathova, pesquisadora especialista do Center for Curriculum Redesign, com base nas mais relevantes pesquisas publicadas recentemente sobre as áreas de ciência da aprendizagem, pedagogia e desenvolvimento psicológico , bem como de referências curriculares e boas práticas mapeadas no Brasil e no exterior. (MBNC, 2018, p. 01)
Desenvolver plenamente os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais de cada indivíduo. (BRASIL, 2018b, p. 21)
Fomentar nos alunos o senso de colaboração, a motivação, autoconfiança, o compromisso e a autonomia. (BRASIL, 2018b, p. 21)
Subdimensão/Equilíbrio emocional: Reconhecimento de emoções e sentimentos , bem como da influência que pessoas e situações exercem sobre eles. Manutenção de equilíbrio em situações emocionalmente desafiadoras. (MBNC, 2018, p. 52)
“Proporcionar a todos os alunos experiências escolares significativas de modo a desenvolver o respeito, a tolerância e o senso de pertencimento. ” (BRASIL, 2018b, p. 21)
Competência 7: Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2018a, p. 10)
Competência 8: Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional , compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. (BRASIL, 2018a, p. 10)

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Parece que, com a inclusão dos sentimentos no cenário pedagógico, alguns elementos emocionais passam a compor o currículo. As competências

socioemocionais nesse contexto são convertidas em aprendizagens essenciais e contribuem para o bom desenvolvimento da vida do estudante como um todo. A valorização do comportamento como capital humano colabora para a produção de novas figuras subjetivas. A competência tem relação com a inteligência emocional e, ao que parece

[...]o neoliberalismo busca produzir um sujeito que coloque sua energia psíquica, sua “alma” a serviço do capital humano. Nesse sentido, o trabalhador não se apresenta como possuidor de um saber apenas, mas como um produto que continua ele mesmo a se produzir, continuamente. (CIERVO; SILVA, 2019, p. 386)

O neoliberalismo descobre a psique como forma produtiva, (re)inscreve e insere nas ações de governo um capitalismo emocional. A psicopolítica (HAN, 2014) é uma forma de capitalismo atual onde o meio de produção é investido no imaterial/incorpóreo e transformado em capital. “Uma forma de poder mais sofisticada, sedutora e inteligente, sem coações nem violências, mas através de um poder inteligente, invadindo os pensamentos e gerando dependências sem nenhuma resistência” (CIERVO; SILVA, 2019, p. 386).

Essa noção que rege a forma de ser do pensamento atual produz por meio das políticas educacionais um investimento numa cultura de formação humana desejável, “[...] o desenvolvimento das competências socioemocionais na escola tem por objetivo formar um aluno resiliente” (ibidem, p. 393). Assim,

[...] o termo competências socioemocionais começa a ser usado para definir um conjunto de práticas pedagógicas que asseguram a configuração de um sujeito que responda às exigências do século XXI, ou seja, um sujeito que aprenda a desenvolver as competências emocionais e sociais necessárias para vencer na vida. (ibidem, p. 392)

A noção de competências socioemocionais amplia o conceito a pouco explorado de competência, só que sob um prisma psicológico. Processos de individualização nos quais o próprio indivíduo se torna capaz e responsável por sua própria aprendizagem, neste caso, incluindo comportamentos sobre si mesmo para tornar-se engajado, motivado, capaz de agir e se adaptar às diferentes situações e desafios da sua vida.

Como vimos anteriormente, com Varella (1999) as pedagogias modernas, para manter um estatuto de cientificidade, recorrem às psicologias para fundamentar

as práticas escolares. Conforme afirma Marín-Díaz (2015), a partir dos estudos de Illouz (2007), as emoções entram no mundo empresarial e no cenário público no século XX, e a articulação dos discursos pedagógicos aos discursos de autoajuda são uma expressão de uma estratégia de governo que se organizou na era liberal e continuou na era chamada neoliberal.

No capitalismo emocional é atribuído um valor monetário para as emoções, e, ao ser autorregulado, o estudante emprega o que se entende por “inteligência emocional”. Inteligência é um termo bem aceito na área pedagógica, isso até seria positivo, não fosse o seu duplo, o que não tem inteligência emocional. É justamente sob esse discurso que a criança da Base se insere, alguém sobre o qual é preciso investir de inteligência emocional, justamente por pressupor que não a tenha.

Uma racionalidade aplicada à população organiza e estabelece categorias de identidades pessoais, que classificam por meio de atributos psicológicos sociais, o que está ausente/presente nos indivíduos para, então, classificar seu sucesso e sua competência. Através de consenso e de normas que definem “um modelo” uma “natureza” imaginária sobre o que as crianças deveriam ter, mas não têm.

No discurso do outro como carente de autocontrole diante das adversidades dos desafios da sua trajetória ao encontro do seu projeto de vida, ele necessita suprir essa carência que em Foucault é entendido como uma forma de governo. A solução é, transformar os indivíduos por meio de ações educativas, e me refiro tanto no interior das instituições como fora delas, num ser humano autorregulado, que compreende suas necessidades imediatas de vida e que aja de maneira criativa, em busca da solução de seus problemas (investir no que lhe falta).

Na “Sociedade da Aprendizagem”, caracterizada por Noguera-Ramirez (2011), há um deslocamento de ênfase da instrução para a aprendizagem. É por meio da educação que vemos aparecer técnicas destinadas à condução dos desejos individuais, necessidades e interesses.

Tais discursos atuam por meio da política curricular em questão, na produção de um modelo de *self* capaz de gerenciar sua própria vida. Não mais um sujeito que depende do outro para aprender, ou um sujeito passivo que recebe um conhecimento escolar. Trata-se de um sujeito da ação, um sujeito livre e autorregulado.

O currículo torna-se, a partir desse ponto de vista, parte de um espaço discursivo no qual os sujeitos do ensino (o professor e a criança) são diferentemente construídos como indivíduos para se autorregular, autodisciplinarem e refletirem sobre si mesmos

como membros de uma comunidade/sociedade. (POPKEWITZ, 2001, p. 38)

No que se refere à política educacional em questão, na parte sobre os papéis complementares entre a BNCC e o currículo, destaca-se que, as

[...] aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação; (BRASIL, 2018, p. 16)

[...] fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para **adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas** em relação à gestão do ensino e da aprendizagem. (BRASIL, 2018a, p. 16)

[...] conceber e pôr em prática situações e procedimentos para **motivar e engajar** os alunos nas aprendizagens; (BRASIL, 2018a, p. 17)

[...] criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem **contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem**; (BRASIL, 2018a, p. 17)

O professor é o alvo das práticas discursivas curriculares, uma vez que ele é quem orienta e coordena o processo de ensino na sala de aula. A ação do poder não está externa ao sujeito, não é determinada somente no âmbito institucional, familiar, mas desloca-se para o seu interior. O indivíduo passa a ser responsável por trabalhar sobre si mesmo no controle, gestão e domínio de suas emoções. O próprio indivíduo é foco de sua atenção, capaz de reconhecer sua motivação, sua disposição, tudo isso, reforça o modelo contemporâneo de individualização.

Numa perspectiva de aprendizagem por competências, o professor reflete sobre ação, organiza sua interação alinhada ao desenvolvimento das competências) assim como organiza o ambiente, a fim de exercer uma ação diretiva de condução para o protagonismo do estudante. Dessa forma, os estudantes devem ser capazes de mediar a ação/produção educativa sobre si mesmo.

Sendo assim, o professor exerce uma condução sobre si mesmo quanto à organização e execução do seu trabalho, alinhado à normativa curricular, mas também de maneira diretiva à conduta dos discentes, que, por sua vez, administram sua aprendizagem e se promovem a sujeitos parceiros da aprendizagem, na medida em que ajudam, *cooperam, colaboram* com o professor e também com seus colegas.

Percebo nos excertos destacados da Base, sobretudo quando as emoções entram em cena, a articulação da autoajuda aos discursos pedagógicos. Marín-Díaz (2015) me ajuda a compreender três princípios que permitem essa articulação. O primeiro está ligado à novidade como o caso das competências socioemocionais. A

autoajuda é um discurso atual, que está em voga para além dos assuntos escolares, nos mais diferentes lugares, projetos, momentos do cotidiano que exigem sensibilização, enfim, um discurso que mobiliza um saber viver, um saber agir ligado à experiência cotidiana.

A segunda característica diz respeito a um saber legitimado, segundo ela, um saber como o da psicologia, das pedagogias que são produzidos na academia e que, portanto, podem empreender mudanças nas formas de atuação frente às mais diferentes questões escolares, como falta de atenção, bullying, hiperatividade, discursos que se apresentam na BNCC, por exemplo, como um tipo de ação moral que colabora para o bem comum.

O terceiro e último princípio citado pela autora colombiana refere-se à autoajuda ser um discurso abrangente que contempla diferentes áreas da vida, em forma de conselhos, exercícios de reflexão, que pode ser encontrado facilmente por meio do que ela chama de “autores pedagógicos”, seja em forma de assessores pedagógicos que incluem uma visão panorâmica da vida, seja com efeito explicativo de uma ampla área da vida e do qual as práticas pedagógicas formativas não escapam.

Ao entender o currículo como uma máquina que age na fabricação de subjetividades, Gallo (2013) mostra que os processos de produção são orientados e organizados no interior de uma razão política, que produz determinadas formas de vida em um tempo, o que inclui a forma de ser do currículo e também o modelo de subjetividade que é produzido por meio da educação escolar. O autor argumenta que essa produção subjetiva não está restrita ao currículo mas envolve técnicas de governo que operam por todo o tecido social e são reafirmadas, também, nos discursos que agem sob a forma de espiritualidade, de livros didáticos, entre outras técnicas que corroboram para a formação, condução e regulação das subjetividades que ultrapassam o âmbito educacional escolar.

Hoje, são as atuais tecnologias de gestão empresarial que atuam desde a disseminação de uma cultura do empreendedorismo à autoajuda empresarial,

[...]passando pela onda do coaching, do networking, da programação neurolinguística e congêneres, é toda uma nova expertise que vem se encarregando nos últimos anos do governo das condutas, bem como do controle e modelização dos corpos-subjetividades dos indivíduos. (GADELHA, 2018, p. 239)

Assim, retomando o conceito de governamentalidade neoliberal como ferramenta teórico-metodológica desta pesquisa podemos perceber a forma como o

currículo da Base assume algumas verdades específicas de um tempo para se inscrever e produzir as subjetividades dos sujeitos escolares. A partir de tal compreensão, podemos estabelecer uma relação com as três noções de governo em Foucault.

Primeiro, com a ideia *do governo pela verdade*. Neste caso, uma política neoliberal que decide e regulamenta o que/ou qual é uma educação de qualidade e, dessa forma, regula e normatiza não só os saberes, mas toda prática pedagógica, por meio da noção de currículo por competências.

Segundo, *a noção de governo pelo poder*. Como mostrei na primeira seção do capítulo 1: *A Base na ordem do dia*, as diferentes formas de produção e circulação dos discursos que se disseminam pelo tecido social e se proliferam como diferentes pontos de *poder/saber* sobre a BNCC, regulam e orientam formas determinadas de ser e de nos conduzirmos uns aos outros. Como argumentei naquele momento, uns reafirmando e outros resistindo à necessidade de uma Base Comum aos currículos, o que nos mostra o jogo de tensões que permeia as relações de poder.

Terceiro, o governo de si que tentei mostrar nesse momento do trabalho. Aqui sujeito age sobre si mesmo como uma dobra do exterior que passa a constituir o ser do sujeito. A verdade sobre suas aprendizagens, competências e habilidades passam a constituir o próprio sujeito que mobiliza as ações necessárias para se tornar um protagonista da sua vida na busca de um sucesso que depende de seu desempenho para se materializar. É então, no cruzamento desse tripé, que o indivíduo se dobra, e a forma de ser autorregulado passa a ser produzida.

Aprendizagens e competências são entendidas hoje, como uma forma de governo pedagógico. Uma forma de governar fundamentada na liberdade dos indivíduos, no interesse, na agência, na autorregulação. O que se governa são os interesses individuais e coletivos, o que modifica é a condução à ação.

Porém, isso vai depender muito das escolhas que o sujeito fará em sua vida, por isso, é preciso conhecer-se e modelar-se a partir de atributos como autocontrole, autogestão, autocuidado, os quais passam a ser fundamentais para a produção desse “sujeito comum”, resultado dos processos de subjetivação postos em ação a partir da BNCC.

Tal investimento é nutrido por uma ideia de sujeito responsável por suas escolhas, portanto de um “interior” estabilizado e equilibrado. Ao que parece, se opera por meio de uma estratégia de responsabilização e culpabilização constante, que

aciona a necessidade de investimentos nas diferentes áreas da vida do indivíduo, afim de se tornar um ser humano melhor, para si, para os outros e também para o meio ambiente em que vive. Nesse sentido, o estudante é agenciado por meio de um discurso escolar que compreende uma nova razão de ser desse sujeito. Um sujeito de “autodomínio” frente às suas emoções.

O fazer pedagógico trabalha para que o estudante avalie seu comportamento, e os modifique, por meio de atitudes que passam pelo domínio da razão por intermédio da sensibilização e da reflexão para que, possa assim conduzir-se de outra forma.

Discursos que vão tomando forma, valor e passam a ser naturalizados dentro das práticas sociais, estabelecendo uma norma, uma forma de ser que é “boa” ou “verdadeira” e aquilo que não é. Essas práticas visam tornar os sujeitos cada vez mais humanos, fazendo com que suas formas de ser conspiram a favor do bem e da ordem.

Uma educação com base num ordenamento moral, que, por meio do discurso de uma Base comum, faz com que todos estudantes tenham acesso à educação de “qualidade” e colaborem para o desenvolvimento de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Tudo isso apresenta grande relação com a próxima seção, na qual apresento como a inclusão escolar aparece no documento da BNCC.

5.2 BNCC(S) e inclusão escolar: a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva

*[...]a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a **igualdade** educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza. [grifos do original]*

(BRASIL, 2018a, p. 15)

*[...]as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na **equidade**, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. [grifos do original]*

(BRASIL, 2018a, p. 15)

Esta seção tem por objetivo compreender como se apresentam, na BNCC, os discursos acerca da inclusão na contemporaneidade. Ao ler o documento final da BNCC, percebe-se que uma das noções que assume centralidade em seus discursos é a noção de inclusão, por meio dos entendimentos mais gerais de diversidade, igualdade e equidade. Porém, diante disso questiona-se: como a inclusão é apresentada no documento? De que forma a educação especial e o atendimento aos sujeitos com deficiência aparece no documento curricular? Se, por um lado, ganham força os discursos que reconhecem que as necessidades dos estudantes são diferentes, por outro lado, também se estabelece um patamar comum a partir das aprendizagens essenciais, as quais devem ser desenvolvidas por todos os estudantes como expressão de uma suposta igualdade escolar.

Como reconhecer as diferenças diante do patamar de aprendizagem comum nacional? E, nesse quadro, como se faz presente o discurso da inclusão?

A partir de tais questionamentos, apresento a argumentação acerca da inclusão da seguinte forma: primeiro, mostro a falta de especificidades em relação à inclusão e ao atendimento dos sujeitos com deficiência na BNCC. A partir disso,

percebo um apagamento progressivo dessas discussões, que se torna maior a cada versão da Base. Assim, discuto a diferença entre as primeiras e a última versão da Base no que tange à temática da inclusão escolar. Chegando à versão atual da BNCC, evidencio a ênfase moral e sensibilizadora que ela atribui à inclusão, bem como uma centralidade sobre os sujeitos normais, tanto no que concerne à sua sensibilização para com a diferença, quanto no que concerne à sua responsabilização pela formação de uma sociedade mais justa e inclusiva.

No que se refere à presença da discussão acerca da inclusão escolar ou da educação especial na Base, encontramos alguns excertos, um deles aparece na quarta competência geral quando destaca: “Utilizar diferentes linguagens- verbal (oral ou visual-motora, como *Libras* e escrita)” (BRASIL, 2018a, p. 9). Ainda há outra menção:

Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de *práticas pedagógicas inclusivas* e de *diferenciação curricular*, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Lei nº 13.146/2015). (BRASIL, 2018a, p. 16) ~

De forma muito semelhante, visualizo mais uma menção, que se refere dentro do contexto das normas de organização estabelecidas na parte diversificada do currículo.

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados as diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do campo, Educação Escolar indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se as orientações das Diretrizes curriculares Nacionais. (BRASIL, 2018a, p. 17)

Conforme percebemos, essas menções ao tema da educação inclusiva/educação especial são vagas e superficiais na Base. Não há referência nenhuma da inclusão como direito da pessoa com deficiência e às formas de currículo que precisam ser pensadas e adaptadas para receber tais sujeitos. Ainda que tenha sido mencionada, inclusive como direito em lei, o destaque a *Libras* e o anúncio de diferenciação curricular não é dado visibilidade para tal público. Compreendo essa falta de especificidade como o silenciamento das práticas pedagógicas direcionadas a esta modalidade de educação na versão final da Base homologada.

Vale a pena perceber como os discursos sobre a inclusão e a educação especial foram perdendo foco no decorrer das versões da Base. Apresento as primeiras versões abaixo e como elas contemplavam a educação inclusiva/educação especial.

Na perspectiva inclusiva, a concepção curricular contempla o reconhecimento e valorização da diversidade humana. Neste sentido, são identificadas e eliminadas as barreiras, deslocando o foco da condição de deficiência para a organização do ambiente. Ao promover a acessibilidade, os estabelecimentos de ensino superam o modelo de deficiência como sinônimo de invalidez, passando a investir em medidas de apoio necessárias à conquista da autonomia e da independência das pessoas com deficiência, por meio do seu desenvolvimento integral. (BRASIL, 2015, p. 11)

Ainda nesta primeira versão, a educação especial é considerada como etapa transversal da educação, ou seja, tem o caráter complementar e suplementar, sendo uma modalidade da Educação Básica. Nessa versão, vemos ainda como a educação inclusiva aparece relacionada ao Atendimento Educacional Especializado- AEE.

Havia o capítulo intitulado: “*A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e a Base Nacional Comum Curricular.*”, contendo quatro páginas de atenção ao tema. Assim “Dentre os serviços inerentes à educação especial, destinados à garantia do acesso ao currículo, vinculados à atuação de profissional específico” (BRASIL, 2015, p. 2) destacavam-se tanto as especificidades do AEE quanto, do profissional. Se detalhavam algumas orientações como estratégias de ensino, de autonomia escolar, estratégias de enriquecimento curricular, entre outras.

Nesta primeira versão, havia o reconhecimento do direito das pessoas com deficiência à escolarização em escolas comuns e à necessidade de adaptações curriculares. O texto é argumentativo, sobretudo no que concerne ao acesso desses estudantes e à sua participação. São mencionadas adaptações para promover essa igualdade nas condições que permitam que as pessoas com deficiência possam se desenvolver por meio da educação ao longo da vida. Assim, são pensadas condições arquitetônicas, apoio de profissional especializado e acesso a diferentes meios de informação e formação, foram estes os pontos citados nessa versão.

Já na segunda versão do documento, veiculada pelo MEC em 2016, o entendimento de educação especial é apresentado dentre outras modalidades da educação, na subseção “*BNCC e as Modalidades da Educação Básica*”. No interior, há uma seção intitulada “*Princípios da base nacional comum curricular e direitos de aprendizagem e desenvolvimento*”, onde encontramos o seguinte excerto:

A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva contempla a identificação e a eliminação das barreiras, principalmente as de acesso aos conhecimentos, deslocando o foco da condição de deficiência de estudantes para a organização e a promoção da acessibilidade aos ambientes escolares (arquitetônica) e à comunicação (oral, escrita, sinalizada, digital), em todos os níveis, etapas e modalidades, visando a autonomia e a independência dos educandos. A educação especial integra a educação regular, devendo ser prevista no Projeto Político Pedagógico para a garantia da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos educandos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação, por meio do ensino do uso de equipamentos, recursos de tecnologia e materiais pedagógicos acessíveis, da oferta de tradução e interpretação da Libras, entre outros. [grifos do original] (BRASIL, 2016, p. 36)

Encontra-se mais uma seção destinada à educação especial, intitulada: “*A educação especial na perspectiva inclusiva e a base nacional comum curricular.*” Esse espaço destina cinco páginas ao tema que engloba, de maneira geral, as mesmas questões da versão preliminar.

Nas duas primeiras versões da Base, a educação especial gira em torno da preocupação com o acesso e permanência dos estudantes com deficiência na escola. O entendimento de inclusão como ocupação de espaços e com a garantia de acesso a materiais e estruturas adaptadas se faz presente. Embora tal discussão ocorra nessas versões, ela apresenta caráter técnico e limitado ao acesso. Facilitar o acesso de uma criança com deficiência no ambiente escolar não assegura o seu aprendizado, trabalho para qual a educação escolar é destinada.

Assim, nas primeiras versões da BNCC, a inclusão era mencionada, ainda que minimamente, sob o entendimento da educação inclusiva como o que permite a ocupação do espaço escolar e refere-se aos materiais para o atendimento educacional especial. A partir desse entendimento, parece que, ao garantir o acesso à educação e ao dispor de estratégias para adequação dos espaços, construção de rampas, materiais adaptados, os alunos sejam incluídos. Garantir a acessibilidade aos estudantes não garante a sua inclusão escolar, ao contrário, promove processos de in/exclusão.

Considero importante o acesso aos materiais e planos estruturais para que a inclusão aconteça, assim como não desprezo o entendimento da escola como um espaço de socialização, mas a ação pedagógica não pode ser reduzida a isso. O que acontece, neste caso, é o que entendo como um processo de in/exclusão, quando se garante a inclusão de todos no mesmo ambiente, no entanto, no interior desses espaços se produz sutis, e, por isso, perversos processos de exclusão.

Ainda que, nessas primeiras versões, a discussão sobre educação especial se apresentava de forma restrita e bastante técnica, é possível afirmar, por esse comparativo entre elas, que houve, na última versão do documento curricular, um maior silenciamento acerca do tema, assim como o desaparecimento das seções que tratavam sobre o assunto.

Os discursos inclusivos, na versão final da Base, aparecem sob a forma de técnicas de sensibilização que incluem entendimentos como: acolhimento, respeito e não discriminação. O que é possível ver a seguir:

Tabela 9: A democracia Inclusiva

Ao longo da Educação Básica – Na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio –, os alunos devem desenvolver as dez competências gerais da Educação Básica, que pretendem assegurar, como resultado do processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que **visse a construção de uma sociedade, justa democrática e inclusiva.** (BRASIL, 2018a, p. 25)

[...] assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos da aprendizagem – **e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno nas suas singularidades e diversidades.** Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de **democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e às diversidades.** (BRASIL, 2018a, p. 14)

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Minha intenção com esse recorte foi demonstrar como o conceito de inclusão aparece vinculado a um princípio moral que se direciona mais aos normais do que a um direito das pessoas com deficiência à escolarização. “Democracia inclusiva” “respeito à diferença”, “acolhimento”, “reconhecimento das diversidades”, “não discriminação”, são palavras que focalizam a socialização dos sujeitos e não a qualificação dos processos educativos para a escolarização das pessoas com deficiência. Concordo com Lopes (2005) quando destaca que a escola não deve ser resumida a um papel de socializadora, em detrimento da exigência do conhecimento, assim como de outras funções que lhe cabe.

[...] precisamos compreender que a inclusão — ao trazer os sujeitos anormais para dentro da escola e ressaltar os processos de acolhimento e socialização— no lugar de se constituir como espaço igualitário de valorização das diferenças, produz perversas práticas de exclusão. É justamente nesse ponto que percebemos o movimento de in/exclusão entrando em operação. Se por um lado

incluímos todos os sujeitos na escola, por outro secundarizamos a aprendizagem a ponto de excluí-los de processos de construção do conhecimento escolar. (LOCKMANN; MACHADO; FREITAS, 2017, p. 10)

Vemos, com isso, um duplo movimento da Base no que concerne aos discursos inclusivos. Primeiro, que ela silencia as especificidades da educação especial e as necessárias adaptações curriculares para atender as pessoas com deficiência na escola comum. O atendimento educacional especializado deixa de ser mencionado e as diferenças individuais são abordadas sob a égide da diversidade. Ao não especificar o atendimento das pessoas com deficiência, a Base direciona os discursos da inclusão para os sujeitos “normais”. Dessa forma, os discursos inclusivos da Base aparecem tanto sob a forma de sensibilização com relação à diferença, quanto no que se refere à responsabilidade dos sujeitos normais de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Tais discursos acionam técnicas de sensibilização que incluem entendimentos como acolhimento, respeito e não discriminação. No entanto, a especificidade da inclusão escolar, é minimamente abordada no documento.

Foi possível observar que essas especificidades da educação especial encontradas nas primeiras versões, mesmo que técnicas e reduzidas, desaparecem ou se enfraquecem sobremaneira na última versão. As seções que tratavam do tema, por exemplo, foram retiradas e a inclusão aparece nessa última versão, mais como um princípio sensibilizador e mobilizador que focaliza os sujeitos normais.

A inclusão como um princípio sensibilizador e mobilizador e como um dever de a todos está expressa na materialidade discursiva que segue.

Tabela 10: Uma Aprendizagem Moral

Competência nº9 - Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais , seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018a, p. 10)
Ao longo da Educação Básica – na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio –, os alunos devem desenvolver as dez competências gerais que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que visa à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2018a, p. 25)
Competência nº 3 - Repertório cultural/ Identidade e diversidade cultural/consciência multicultural/ Senso de identidade individual e cultural. Curiosidade, abertura e acolhimento a diferentes culturas e visões de mundo. (MBNC, 2018, p. 19)

Competência nº 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, **tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários**. (BRASIL, 2018a, p. 09)

Competência nº 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, **com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta** (BRASIL, 2018a, p. 10)

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

A ênfase moral que é atribuída à inclusão escolar nos discursos sobre igualdade, equidade, aprendizagem colaborativa, convivência entre normais e anormais, age de forma a fazer os sujeitos normais incorporar tais valores de uma educação inclusiva, a qual opera uma ação de uns sobre os outros, colocando em funcionamento um governo político e ético.²³

Desse modo, a inclusão se dá por meio da subjetivação dos sujeitos aos discursos moralizantes, os qual passam a constituir-se como uma verdade deste tempo. Ao reconhecer nesses discursos um tipo de verdade, não só regulamos nossas formas de condução, uns sobre os outros, mas passamos a agir sobre nós mesmos, reconhecendo, avaliando e reorganizando nossas atitudes e formas de viver.

Percebo que a narrativa que promove a aceitação, tolerância e respeito para com a diversidade, contribui para a naturalização da presença do outro, pois no momento em que passam a circular como verdadeiros, esses discursos, passam a incorporar e conduzir ações entre os sujeitos de maneira geral. Segundo Corazza, “[...] a linguagem de um currículo é tudo que ele dispõe para imputar alguma vontade aos outros” (2001, p. 11), uma vez que o discurso cria e regula um sujeito do currículo e um sujeito ao currículo.

Ao que parece, a inclusão, tal como observa-se no documento curricular da BNCC, corresponde ao investimento na produção de mais uma das habilidades desejáveis ao modelo “competente” idealizado pelo próprio documento. Entender a inclusão como a sensibilização, tolerância, respeito à diferença diz mais sobre o que se espera como comportamento desejável do discente normal com relação à diferença

²³ Ações que uns exercem sobre os outros e sobre si, a partir de discursos morais e moralizantes. Discussão encontra-se no capítulo 1 deste trabalho: *A leitura e a escrita como produção de si mesmo*.

do outro, do que propriamente o atendimento e desenvolvimento pedagógico do sujeito com deficiência.

Assim, a escola é apresentada num discurso de multiplicação da forma empresa, que se dissemina no interior do campo social, uma vez que ela deve desenvolver habilidades de sensibilização e aceitação do outro, num claro movimento de construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Nesse movimento, o sujeito discente normal não age apenas sobre si mesmo e em sua aprendizagem para ser tolerante e sensível com o outro. “É necessário também que ele seja um investidor em ações solidárias, isto é, que ele se preocupe em investir no outro, contribuindo para garantir a condição e a possibilidade de participação de todos na sociedade” (CORRÊA, 2017, p. 115).

A partir dos discursos analisados neste momento, percebo que há um alinhamento de uma produção subjetiva como possibilidade de investimento constante em si, para assim “[...]adquirir e aperfeiçoar suas competências, habilidades e atitudes inclusivas” (CORRÊA, 2017, p. 99). Ou seja, ao mesmo tempo que agem como investidores em ações solidárias, não estão somente investindo no outro, mas, da mesma forma, em si, na medida em que passam, com isso, a desenvolver certas habilidades sociais.

Dessa forma, parece que a presença do outro na escola passa a ser conteúdo curricular, o qual permite o desenvolvimento de habilidades e competências próprias para a convivência harmoniosa com a diferença. Essa forma de inclusão do diferente no contexto escolar objetiva provocar, tanto no docente quanto no discente normal, sentimentos de comoção, pena e compaixão. Torna-se o dever de cada um mobilizar esforços para a inclusão de todos, pois, não basta que o sujeito garanta a sua inclusão, mas também é necessário que passe a garantir a não exclusão do outro.

Com a noção de aprendizagens essenciais a que todos têm direito ao final da escolarização básica, a proposta da Base parece ter a intensão de organizar uma educação que promova a inclusão social, a partir da ideia de um patamar comum de aprendizado. Nesse sentido, uma escola que seja capaz de lidar com as diferenças e que promova, desse modo, um processo educativo mais humano, flexível e democrático.

Dessa forma, o papel da escola parece recair com maior ênfase sobre as questões morais do que pedagógicas, o que permite o desenvolvimento da

compreensão da escola como um espaço de socialização, no qual seja garantido aos sujeitos o direito de respeito às diferenças e os incluindo na diversidade.

Em nenhum momento do documento fica claro de que forma os sujeitos serão atendidos na sua diferença para que sejam promovidas e garantidas as aprendizagens essenciais em suas especificidades. Parece que, ao estabelecer um patamar comum de aprendizagem, a BNCC produz um paradoxo com relação à inclusão escolar. Por um lado, anuncia discursos de respeito à diferença e da sensibilização de todos à presença do outro na escola, por outro lado, destaca que as aprendizagens essenciais devem se direcionar a todos os sujeitos, porém não estabelece como e que medidas podem ser tomadas para que as diferenças sejam contempladas nesse patamar comum das aprendizagens essenciais. Tal paradoxo se mantém presente e é fortalecido no próximo eixo de análise.

Se nessa unidade de análise evidenciamos os discursos morais e sensibilizadores que pautam o conceito de inclusão presente na Base, a próxima seção mostra os paradoxos deste documento, quando, no lugar de respeitar a diferença, colocam como central a produção de uma excelência acadêmica. Isso talvez evidencie que a Base de fato não é para todos. Embora travestida de discursos sensibilizadores para com a diferença, ela silencia formas de atendimento e de organização de uma justiça curricular aos sujeitos com deficiência. Assim, podemos dizer que “Uma Base Nacional Comum Curricular nunca será inclusiva, pois se sustenta em um processo de unificação e padronização curricular que para se efetivar precisa anular, silenciar e apagar as diferenças” (LOCKMANN, 2019, p. 5). Uma forma de apagamento das diferenças passa a ser tematizá-las pelo viés moral e sensibilizador. Desse modo, as habilidades e competências que precisam ser desenvolvidas direcionam-se para alguns sujeitos, os normais, aqueles capazes de se constituírem como sujeitos acolhedores, sensibilizadores e inclusivos, respondendo, assim, às demandas do mercado. Para os outros, restam apenas a possibilidade de serem aceitos, acolhidos e respeitados.

5.3 Performatividade nos discursos escolares: aprendizagem(s) e desenvolvimento para excelência acadêmica

*Em conformidade com os fundamentos pedagógicos apresentados na Introdução deste documento, a BNCC está estruturada de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos **direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes**. [grifo meu.]*

(BNCC, 2018a, p. 23)

Escolho tal recorte do documento para iniciar a discussão deste momento que parte justamente da ideia de como a BNCC está estruturada. O que pretendo destacar, a partir desta epígrafe, é a noção de direitos de aprendizagem para todos e o desdobramento da discussão em dois grandes eixos: a ideia de aprendizagem como direito de todos (e, por isso, inclusão de todos) e aprendizagem como desempenho, performance.

Entendo que o direito à aprendizagem de qualidade é condição para sua avaliação, e é nesse duplo que se compreende as relações da aprendizagem com o desempenho, e também a ideia de homogeneização. Tudo isso pode ser articulado com a centralidade desta seção que é a de mostrar a preeminência de expressões como: *alcançar metas de aprendizagem, altas expectativas acadêmicas, ser bem sucedido, melhorar o desempenho, concorrência*, as quais parecem se relacionar com um projeto de performance do estudante. A questão paradoxal é que tais discursos se direcionam a todos os sujeitos, pois todos precisam entrar nesse jogo da performatividade e responder a essa demanda por melhor desempenho.

Nesta seção, gostaria de estabelecer uma articulação entre direito de aprendizagem para todos, a performance e o desempenho e a constituição de um perfil subjetivo alinhado à BNCC. Para apresentar essas ideias, divido o texto em dois momentos. No primeiro momento, busquei articular as noções de desempenho e bons resultados presentes na Base com a tese de Hattge (2014), na qual ela argumenta que a performatividade opera uma reconfiguração da aprendizagem em desempenho e se constitui no paradoxo da inclusão. Posteriormente, explico, junto a Macedo (2015), uma ideia abstrata de sujeito, inventada por meio do discurso curricular. Junto aos estudos de Gallo (2013) foi possível compreender o currículo como processos

maquímicos de subjetivação. Tais discussões me levaram a perceber uma ideia fictícia de sujeito, que é modelada a partir da BNCC.

Iniciamos com o quadro que abrange essas ideias da inclusão de todos como garantia às aprendizagens e desenvolvimento.

Tabela 11: Aprendizagem como oportunidade de sucesso para todos

Garantir que todos os alunos utilizem seu potencial de aprendizagem para alcançar altas expectativas acadêmicas propostas pelo currículo de Sobral. (BRASIL, 2018b, p. 21)
Priorizar o desenvolvimento pleno das habilidades de leitura, escrita e raciocínio lógico- matemático como base para garantir o alcance das altas expectativas de todas as disciplinas . (BRASIL, 2018b, p. 21)
“Assegurar que todos os alunos sintam-se, pessoalmente acolhidos academicamente engajados ” (BRASIL, 2018b, p. 21)
“ Garantir a cada aluno a oportunidade de ser bem-sucedido pessoal e academicamente independente de suas características físicas, pessoais e sociais.” (BRASIL, 2018b, p. 21)

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Os discursos acima conduzem a dois entendimentos importantes, como é possível observar neste momento: performance e inclusão. Parece que é preciso que a todo aluno seja assegurado a oportunidade para alcançar altas expectativas acadêmicas, garantindo a possibilidade de que seja bem sucedido. O que está posto na política curricular mostra ser um expressivo desejo de nivelamento de um determinado tipo de sujeito por meio da educação.

Se, por um lado, uma expectativa de excelência acadêmica age de tal modo que produz uma concorrência no sentido de promoção da individualidade pela disputa por um melhor desempenho, por outro lado, há a ideia de uma homogeneização na política curricular de que “todos” precisam ser bem sucedidos.

A performatividade, segundo Hattge (2014), está estritamente relacionada à noção de capital humano e a mensurabilidade da aprendizagem. Em sua pesquisa de doutorado, a autora analisa o movimento Todos Pela Educação e, a partir dele, mostra dois movimentos: o primeiro que articula performance e inclusão de todos e o segundo que transforma a aprendizagem em desempenho.

A operação da performatividade no movimento Todos Pela Educação depende de duas condições fundamentais: em primeiro lugar, para que o país avance na qualidade da educação, que se traduz, para o Todos Pela Educação, em melhores desempenhos nos *rankings* internacionais de avaliação da aprendizagem escolar, é necessária a inclusão de todos no sistema educacional. Por esse

motivo o Todos Pela Educação investe de forma massiva na sua meta 1, que é a meta que materializa o esforço pela inclusão. Em segundo lugar, para que seja possível perseguir o alcance de metas educacionais “claras, mesuráveis e efetivas” (Todos Pela Educação, 2011, p. 11) é necessário que a aprendizagem se reconfigure e passe a ser entendida como desempenho. Desse modo, no momento em que todos estiverem na escola será possível investir esforços na melhoria da aprendizagem, que deve ser “medida” através das avaliações em larga escala que serão capazes de mostrar o avanço do país na sua comparação com ele mesmo [na análise de séries históricas de desempenhos nas avaliações nacionais] e com os outros países [no avanço de posições nos rankings internacionais. (HATTGE, 2014, p. 120-121)

Assim, o direito à aprendizagem aparece associado à noção de performatividade, quando são estabelecidas metas de aprendizagem para atingir o que corresponde à educação de qualidade. Torna-se necessário investir constantemente em aprendizagem para que a concorrência seja possível.

Dentre as 20 metas para a melhoria da educação do Plano Nacional de Educação, 4 delas se referem à Base Nacional Comum Curricular, destaco as metas 2.2 *Diretrizes* e 2.3 *Objetivos e Metas*, que se referem aos “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.” A BNCC, por exemplo, é uma estratégia para atingir as metas de universalização e garantia das etapas de escolarização.

Se, por um lado, vemos um discurso performático que recai sobre os resultados, enfatizando expressões como altas expectativas acadêmicas, por outro lado, vemos aparecer a noção de que tais expectativas precisam se dirigir a todos. Então, temos um discurso seletivo, que segrega e impõe um tipo de sujeito a partir de determinados resultados e outro que inclui a todos nessa lógica performativa.

Eis, portanto, o paradoxo da performatividade. Ao mesmo tempo que define metas, altas expectativas e resultados que nada têm de inclusivos, essa mesma lógica só é produtiva à medida que todos participem.

Tudo isso se torna mais complexo frente à narrativa da reforma curricular, pois o professor é definido como modelo capaz de conduzir um tipo de racionalidade. Todos passam a agir como uma extensão do Estado, ao mesmo tempo como empreendedor de si e como investidor dos outros. Assim, a cada um cabe a responsabilidade individual e coletiva de gerenciar os riscos de improdutividade dos sujeitos com menor rendimento escolar, para a população para os outros e para si.

O que se torna ainda mais complexo num modelo curricular pautado nas competências que compreende um saber aplicável, o que remete a um conhecimento

ligado à ação. Esse saber é necessariamente utilitário o que une uma noção de utilidade/produzividade à noção de desempenho/performance. A centralização da aprendizagem no indivíduo permite uma taxionomia que é supostamente verificada por meio de resultados de desempenho. Eu questiono como se calcula o desempenho da diferença?

Parece que, ao discente “normal”, isso será possível de verificar, observando sua forma de se comportar, com resiliência, sendo flexível, responsável e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, de democracia inclusiva. Dessa forma ele adquire competências necessárias de aprendizagem e desenvolvimento que são objetivos da sua formação escolar e visam contribuir para e no mundo do trabalho. Porém, o que resta para o discente anormal? Ser acolhido, respeitado e desfrutar da tão sonhada sociedade inclusiva? Ou a perversidade da sua inclusão no jogo performativo neoliberal, que não pode deixar ninguém de fora?

Como já mencionado anteriormente, Hattge (2014) desenvolveu a tese de que a performatividade articula as noções de aprendizagem e inclusão, e que para operar ela reconfigura o conceito de aprendizagem em desempenho. No entanto, ela reconhece a complexidade desta operação, com relação à inclusão. A inclusão produtiva permite a participação dos sujeitos para e no investimento em capital humano. Quanto maior a mobilidade dos indivíduos nas diferentes instâncias sociais, maior será o empreendimento de si mesmo como investimento e renda.

A autora argumenta que performance e inclusão constituem um paradoxo, pois a inclusão é condição de existência para a própria performance. Ela explica que não significa uma contradição, uma “contra” a outra, mas sim, uma “para” a outra. Isso significa dizer que, sem inclusão, a performatividade não se efetiva. Mas, paralelo a isso, a inclusão também constitui um risco ao não alcançar as metas estabelecidas. Esse é o paradoxo que a diferença produz na performatividade. Ao mesmo tempo que a performatividade necessita de todos, esse “todos” coloca em risco o resultado final, visto que inclui os sujeitos com deficiência, com dificuldades de aprendizagem ou, para usar as expressões presentes na base, aqueles com baixas expectativas de aprendizagem. Numa sociedade performativa, os índices não somente transformam aprendizagem em desempenho, mas também parecem traduzir aquilo que se entende por qualidade da educação.

Nesse sentido, a busca pela qualidade da educação aparece na base como justificativa para a necessidade de mudanças educacionais e para a criação da própria

BNCC. A BCNN se torna a peça fundamental para atingir melhores índices de desempenho, os quais, nessa lógica, refletem a qualidade da educação e essa é condição para que o país avance. Tais entendimentos encontram-se expressos nos excertos abaixo.

Tabela 12: Aprendizagem para a melhor performance

É com alegria que entregamos ao Brasil a versão final homologada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com a inclusão da etapa do Ensino Médio, e, assim, atingimos o **objetivo de uma Base para toda a Educação Básica Brasileira. A aprendizagem de qualidade é uma meta que o país deve perseguir incansavelmente**, e a BNCC é uma peça central nessa direção, em especial para o Ensino Médio no qual os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes. (BRASIL, 2018a, p. 5)

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, 2018a, p. 8)

Embora a implementação seja prerrogativa dos sistemas e das redes de ensino, a dimensão e a complexidade da tarefa vão exigir que União, Estados, Distrito Federal e Municípios somem esforços. **Nesse regime de colaboração, as responsabilidades dos entes federados serão diferentes e complementares, e a União continuará a exercer seu papel de coordenação do processo e de correção das desigualdades.** (BRASIL, 2018a, p. 21)

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

O direito que todos têm a aprendizagem cria possibilidades e condições para que a avaliação escolar se torne necessária, pois é avaliando a educação que se “verifica” a “qualidade do ensino” com vistas a garantir tal direito. É por meio do discurso do direito universal de qualidade que passam a se desenvolver mudanças em busca da “melhor educação” individual e que faça o país avançar.

Para tanto, um modelo educacional baseado nas aprendizagens e competências pressupõe a produção de novos sujeitos úteis à produção. Por isso,

[...] a importância de uma Base Nacional Comum Curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades [...] referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2018a, p. 12)

É preciso compreender que a noção de performance está ligada à noção de produtividade, conforme anuncia Hattge (2014) a partir de Ball. Segundo ele, a performatividade é percebida quando passa a emergir uma cultura de metas, a qual inclui as noções de meritocracia e desempenho, que, como efeito, passam a regular as condutas dos sujeitos.

É possível reconhecer, nesse sentido, que a BNCC também se inclui nessa lógica performativa, quando passa a definir políticas, ações, e também avaliações que vão servir de governo estatístico com a justificativa da qualidade da educação. Hattge destaca que, nessa lógica performática, “A qualidade da educação é aquela que pode ser medida e comparada” (2014, p. 121). Isso significa dizer que se torna possível inventariar dados estatísticos para inventar pessoas dispostas a competir.

É nesse bojo que também emerge a noção de risco, a qual pode ser gerenciada por meio da educação que desse modo, passa a regular, controlar e investir nas aprendizagens das crianças pobres para que não se tornem um risco para si e para a sociedade. A educação é vista como uma extensão do Estado, “que coordena a correção das desigualdades” na educação pública para a performance.

Uma forma de gerenciar os riscos daqueles que não atendem a determinados patamares evidenciados na cultura das metas é a disseminação dos casos de sucesso, das experiências curriculares inovadoras e das consultorias e apoios técnicos ao desenvolvimento curricular. Isso fica visível nos excertos abaixo:

Tabela 13: Educar para o sucesso

A atuação do MEC, além do apoio técnico e financeiro, deve incluir também o fomento a inovações e a disseminação de casos de sucesso ; o apoio a experiências curriculares inovadoras; a criação de oportunidades de acesso a conhecimentos e experiências de outros países; e, ainda, o fomento de estudos e pesquisas sobre currículos e temas afins. (BRASIL, 2018, p. 21)
--

Muitas escolas públicas e particulares também acumularam experiências de desenvolvimento curricular e de criação de materiais de apoio ao currículo, assim como instituições de ensino superior construíram experiências de consultoria e de apoio técnico ao desenvolvimento curricular. Inventariar e avaliar toda essa experiência pode contribuir para aprender com acertos e erros e incorporar práticas que propiciaram bons resultados. (BRASIL, 2018, p. 18)

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Parece que os riscos podem ser gerenciados pela simples incorporação dessas práticas de sucesso aos diferentes currículos locais e pela formação de subjetividades competitivas alinhadas a uma racionalidade neoliberal. O estímulo à concorrência, na

medida em que populariza os casos e o fomento à disseminação desses casos como modelos a serem incorporados, afirma valores empresariais e estimula o desempenho.

Não podemos esquecer que cada sociedade, por meio dos valores e verdades que faz circular, territorializa os indivíduos num discurso político educacional específico. Para Gallo, o processo de territorialização é um processo histórico e de dominação do homem sobre o homem. “Cada modo de produção, cada sistema de dominação, para se perpetuar, busca ser, além de modo de produção de bens materiais, modo de produção de subjetividade” (GALLO, 2013, p. 213).

A produção de subjetividade individual e coletiva concorre para a produção de performance, mas não necessariamente de um sujeito. Por isso, o currículo da Base, pode ser compreendido como um currículo sem sujeito, ao passo que tudo que o documento curricular modula como constituição subjetiva não possui uma forma, uma substância. Não parte do concreto, do real. Parece um projeto de performance dos indivíduos para que maximizem sua produção com o menor investimento de energia dispensada. Assim, a aprendizagem concorre na modulação de indivíduos treinados para obter bons resultados e cada vez mais uma melhor performance.

Alcançar metas de aprendizagem, altas expectativas acadêmicas, ser bem sucedido, entrar na lógica da concorrência, são elementos que parecem se relacionar à formação de um sujeito contemporâneo que a elaboração do documento curricular da BNCC visa atender.

Isso vai ao encontro do que Macedo (2015) entende por um discurso político de igualdade que se alicerça numa semelhança abstrata capaz de garanti-la. Para ela, o debate político visa criar uma ordem sem ser capaz de apagar o antagonismo, que é a imprevisibilidade do chão da escola. Com isso, a autora quer dizer que o entendimento de sujeito materializado no discurso da Base, e na maior parte dos textos das políticas educacionais, não corresponde às realidades no contexto da escola e nem mesmo a sujeitos concretos. Essas políticas estão longe do reconhecimento da diferença, porque atuam definindo um país homogêneo politicamente, mas culturalmente diverso.

Trata-se de uma promessa, por certo, tentadora, de igualdade e inclusão universal no mundo e na política, exceto pelo fato de que ela não será jamais cumprida. O universalismo repousa e sempre repousará, senão em exclusões, pelo menos na indiferença em relação a certas particularidades que ameaçam à abstração. O triunfo do indivíduo universal como representação de todos é produzido pelo esquecimento do sujeito concreto que ameaça a pureza da

representação – negros, mulheres, pobres, homossexuais, judeus, nordestinos, a depender do momento histórico. (MACEDO, 2015, p. 897)

A retórica da qualidade na educação é inegociável neste sentido, pois “[...] não são apenas os “diferentes” que são privados de suas vidas para se enquadrarem na mesmidade universal, todos perdem o seu direito à diferença ao serem integrados na promessa do todos como um” (MACEDO, 2015, p. 898).

Quando a Base aciona essa ideia de que todos precisam estar incluídos na lógica performativa e que devem se constituir em um sujeito bem sucedido, ela produz um perfil de sujeito que é abstrato e fictício, apagando as diferenças concretas que constituem *o chão da escola*.

[...] a marca da exterioridade comodifica tanto o comportamento quanto o conteúdo e aponta para o compromisso do currículo com a performance do aluno, seja imediata e concreta, seja adiada e abstrata. (MACEDO, 2015, p. 899)

Percebo um desejo por controle diante dos discursos educacionais para que, de tal modo, um sujeito ideal possa ser desenhado. Essa modificação a qual a autora se refere diz muito sobre os sentidos de currículo presentes na Base e que se pode elencar algumas, dentre as características de um “sujeito fictício” objetivado pela BNCC.

Parece que a Base, a partir do seu compromisso com a performance do aluno, com um conhecimento “aplicável”, efêmero e adaptável, bem como com a construção de habilidades comportamentais que permitam aprender a aprender, modela uma forma subjetiva “sem sujeito”, pois os estudantes que estão nas escolas brasileiras não são representados e/ou considerados no documento curricular.

É possível recorrer à noção desenvolvida a pouco por Macedo (2015), de que a política curricular atua na produção dos sujeitos de maneira abstrata, pois não se trata de indivíduos materiais, reais e concretos. Isso não significa que a base não tenha implicações subjetivas nos sujeitos concretos. O discurso materializado na política parece produzir um ideal de sujeito que pode incidir na definição e produções dos sujeitos escolares. Não podemos esquecer que o currículo funciona como máquina de subjetivação e, como nos lembra Gallo: “[...] para pensar o currículo como máquina de subjetivação, o primeiro passo é pensar nos processos de subjetivação sem sujeito.” (ibidem, p. 204). No lugar de um sujeito, tem-se um projeto de sujeito.

A Base, neste sentido, parece gerenciar um projeto de estudante para performance, que é fictício, só existe no discurso curricular em questão. Poderia, neste sentido, afirmar que a Base age na produção de uma subjetividade abstrata, ou se quiserem, fictícia.

O entendimento de aprendizagens essenciais de que todos têm direito promove a ideia de direito à aprendizagem, ou seja, um uno da nação. A ideia de direitos subjetivos é ancorada no universalismo, através de uma categoria de igualdade por lei. É possível perceber a redução do estudante ao domínio de algo que lhe é externo, tanto em termos de conteúdo como em termos de comportamento.

O currículo é o território constituído no qual os processos de subjetivação podem se materializar. É também o conjunto das ações dos vários professores e demais membros da comunidade escolar, operando coletiva e concertadamente na produção das subjetividades dos estudantes. (GALLO, 2013, p. 216)

Portanto, essa forma de compreensão do currículo entende que os processos de subjetivação “[...] passam por assujeitamento e por resistências, por buscas de processos de constituição de nós mesmos [...]” (ibidem, p. 207). Dessa forma, podemos compreender que o currículo produz processos de subjetivação por meio da modulação de uma subjetividade fictícia que se afasta dos sujeitos escolares concretos. Porém, ao mesmo tempo, esse currículo produzido pelos sujeitos concretos, estudantes e professores, escapa do controle da subjetividade, mostrando outras formas de vida que resistem ao assujeitamento. Para Macedo (2015), o controle está fadado ao fracasso, posto que nenhum controle satura tudo à sua volta.

Assim, com a possibilidade da resistência por meio da constituição de si mesmo, que passamos a reconhecer a diferença como forma ética e estética de estar no mundo, a “máquina curricular pode agir na produção de subjetividades para a conformação de outro modo [mas] também pode ser instrumento para uma escola-máquina-de-guerra” (ibidem, p. 217).

Diante disso, compreendo que a discussão está apenas começando, seja nos discursos que foram apresentados por meio desta investigação ou por todos aqueles que circulam na atualidade com relação aos currículos e a Base. No entanto, essa pesquisa tem um tempo de exercício, o que significa limitar as infinitas problematizações que ela aciona. É dessa forma, pensando na possibilidade de (re)existência do currículo no interior da escola, com os reais sujeitos que vivem “o chão da escola” que gostaria de encerrar esta seção. Pensar a positividade dessas

práticas anônimas e impessoais, que provoquem fissuras nos modos de existência instituídos e na possibilidade de emergir novos problemas. Com isso, tento algumas conclusões a seguir.

ALGUMAS TENTATIVAS DE CONCLUSÃO

*Um dia me disseram
 que as nuvens não eram de algodão
 Um dia me disseram
 Que os ventos as vezes erram a direção
 E tudo ficou tão claro
 Um intervalo na escuridão
 Uma estrela de brilho raro
 Um disparo para um coração
 A vida imita o vídeo
 Garotos inventam um novo inglês
 Vivendo num país sedento
 um momento de embriaguez, nós
 Somos quem podemos ser
 Sonhos que podemos ter
 Um dia me disseram
 Quem eram os donos da situação
 Sem querer eles me deram
 as chaves que abrem essa prisão
 O que era raro ficou comum
 Como um dia depois do outro
 Como um dia, um dia comum
 [...]quem ocupa o trono tem culpa
 quem oculta o crime também
 quem duvida da vida tem culpa
 quem evita a dúvida também tem*
*(Somos quem podemos ser –
 Humberto Gessinger, 1988)*

Gostaria de tentar concluir essa dissertação, reconhecendo que *somos quem podemos ser*, mas também *os sonhos que podemos ter*.

Ao chegar ao final dessa trajetória, busco retomar alguns movimentos que me fizeram diferente da daquela Priscila que começou essa escrita há dois anos atrás. Muitos foram os desafios, as desconstruções e os enfrentamentos sobre a minha própria maneira de pensar para que essa investigação pudesse modificar meu posicionamento tão romântico frente aos discursos educacionais.

Fazer a problematização acerca dos entendimentos de currículo presentes na BNCC, dos discursos de verdade que os sustentam e das relações que estabelecem com a sociedade contemporânea, foi também modificar uma forma de ver o mundo e modificar a mim mesmo. A análise documental me permitiu selecionar alguns sentidos de currículo, assim como as noções que o sustentam, mas me permitiu também desdobrar as análises deste trabalho em mim, naquilo que sou e naquilo que posso ser.

Primeiro, foi preciso reconhecer os trabalhos, os discursos que circulavam sobre a Base e o que eles diziam a respeito. Foi possível reconhecer o currículo como

uma arena de disputa de diferentes grupos por significação e representação no campo. Assim, pude encontrar, nos mais diferentes meios – meio acadêmico, mídias digitais, grupos de pesquisadores – pontos de poder que operavam na disseminação dos discursos da reforma curricular em questão. Tais achados me permitiram compor essa pesquisa e compor novos olhares sobre meus entendimentos acerca do currículo e das disputas presentes nesse campo.

Apoiada nos estudos foucaultianos e utilizando a governamentalidade neoliberal como lente teórico-metodológica foi possível analisar e sustentar a noção de que a Base é uma política neoliberal que regula os currículos atualmente a partir de algumas verdades que faz circular.

Para compreender os sentidos de currículo presentes na Base foi preciso historicizar as noções de aprendizagem e de competências, duas noções centrais que organizam o currículo da BNCC. Assim, analisei as proveniências desses termos e tentei relacioná-los aos dias de hoje.

Muitas articulações poderiam ser feitas, mas minhas escolhas foram compreender a Sociedade da Aprendizagem desenvolvida pelo autor colombiano Noguera-Ramirez (2011) na qual a Base se insere. A partir disso, discuti a aprendizagem vinculada às noções de crescimento e desenvolvimento e depois de adaptação, ideias que emergem do campo da biologia e psicologia para justificar, compreender e taxionomizar o ensino escolar a partir de saberes que organizam e classificam em fases de desenvolvimento das crianças.

Enquanto a noção de aprendizagem parece se vincular à área médica e psi, as competências parecem ser organizadas a partir de princípios de produção de mercado. Os saberes são organizados de forma que possam atender às necessidades práticas do cotidiano do sujeito, mas também para que possam ser criados e efetivados projetos de vida alinhada ao trabalho. Não se separa as dimensões da vida do sujeito. Parece que o modelo de empresa-capital passa a operar na instância mais íntima dos sujeitos. Tudo passa a ser contabilizado e avaliado a partir de um cálculo de custo benefício individual e coletivo. A própria sociedade assume uma forma empresa, na qual os indivíduos decompõem-se em uma série de empresas que precisam gerenciar seu capital-competência.

Diante desse modelo de gestão é que o próprio currículo da Base é organizado e legitimado. Os saberes precisam ser ativos, de aprendizagem prática e que os estudantes e os professores possam atuar de forma imediata, sem necessidade de um

exercício intelectual. A máxima que organiza esse currículo corresponde a um projeto de performance dos alunos.

Para que isso se torne possível, a Base cria um perfil fictício de subjetividade o qual os estudantes devem buscar atender tanto na escola quanto na sua vida privada. Várias noções são acionadas para compor essa subjetividade, a noção de competências e habilidades, aprendizagem como direito a crescimento e desenvolvimento, adaptação e o desempenho.

A inclusão aparece na última versão como forma de sensibilização, respeito e tolerância para se viver para construir uma sociedade de maneira justa, democrática e inclusiva. Ao comparar as primeiras versões da Base, aparecem minimamente a Educação Especial/inclusiva, mas, já na última, reconhecemos um silenciamento desses discursos. O que permite compreender que a uns são organizadas práticas com intencionalidade pedagógica, a fim da construção das aprendizagens essenciais; a outros restam ser tolerados e respeitados no contexto institucional.

O currículo como competência necessita investimento tanto no saber-fazer quanto no saber-ser; o entendimento de inclusão como respeito à diversidade, equidade e igualdade; e o sentido de performance e desempenho acadêmico, foram os sentidos que busquei mostrar diante dos meus achados da pesquisa. Tais entendimentos organizam não só o currículo, mas as formas de subjetivação tanto em nível material, individual e emocional dos sujeitos.

Enfim, para não ficar repetitiva a discussão, considere importante retomar neste momento de maneira mais sucinta o que tratamos no interior dessa pesquisa, bem como os desdobramentos que sucedem. Ainda ao pensar o currículo como espaço de produção e legitimação de poder, não podemos nos esquecer, como Louro (2005), do quanto somos responsáveis pela produção e subversão desses jogos de poder. Com isso, pensar formas de (re)existir, seja por meio da prática cotidiana na escola, seja por meio de tensionamentos em associações e produções acadêmicas, é fundamental. O fato é que essa investigação permite pensar formas outras de ser de um currículo. Ao mostrar os jogos de poder que lutam por espaço nesta arena curricular se torna possível pensar de outro modo às formas de ação pedagógica com efeito a quem nós queremos formar, ou, como menciona Guessinger, quem *podemos ser*.

Diante da necessidade de colocar um ponto final nessa escrita, argumento que o pensamento não segue essa lógica: de começo/meio/fim. Assim, todas as questões

estudadas aqui produziram em mim mais dúvidas do que certezas, mais problemas se erguem diante de mim neste momento em que é preciso encerrar.

Já sabemos que Base serve como referência para o alinhamento com outras políticas educacionais. Como ficam os cursos de formação de professores num cenário de promulgação da BNCC - Formação? E como fica o exercício da gestão escolar diante da Matriz Comum de Competências do Diretor Escolar? Como essas novas políticas mantém, desdobram e ampliam a noção de competências para outras esferas educacionais, como a formação de professores e a gestão escolar? Que efeitos isso produz? Como modificam as práticas, as avaliações e as formas de medir o desempenho nessas instâncias?

Entre tantas perguntas que podem e devem ser acionadas por esta teorização, encerro esse texto com mais dúvidas do que respostas. Que essas dúvidas possam construir muitas formas de olhar, pensar e abordar o contexto da reformulação das políticas educacionais atualmente. E que possam, quiçá, mobilizar novas pesquisas. Assim, não evito a dúvida, mas tento fazer dela o motor para a construção de outras e novas investigações. Encerro lembrando, mais uma vez das belas palavras de Gessinger: “quem ocupa o trono tem culpa/ quem oculta o crime também/ quem duvida da vida tem culpa/ **quem evita a dúvida também tem**” (GESSINGER, 1988).

REFERÊNCIAS

ABdC. **Documento produzido pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC) encaminhado ao CNE no contexto das Audiências Públicas sobre a BNCC/2017.** Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/imagens/documento_abdc_bncc_2017.pdf. Acesso em: 20 de junho de 2019.

ANPEd (2015). **Moção contrária a Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Mo_o_12_37_RN_Contr_ri_o_Base Nacional Comum Curricular.pdf. Acesso em: 20 de junho de 2019. (2015a)

ANPEd (2015). **Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação. (ANPEd) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/imagens/a_anped_e_a_bncc_versao_final.pdf. Acesso em: 20 de junho de 2019.

ANPEd (2016). **Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC!** Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entidades-se-posicionam-contrarias-padronizacao-e-controle-impostos-pelo-programa-de-residencia>. Acesso em: 20 de junho de 2019.

ANPEd (2017). **Manifesto contra a Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/manifesto2_contra_a_base_nacional_comum_curricular.pdf. Acesso em: 20 de junho de 2019.

ANPEd; ABdC. (2015). **Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf. Acesso em: 20 de junho de 2019.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.** Recife: ANPAE, 2018

BRASIL, Ministério da Educação/MEC- **Documento referência da Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 setembro de 2018.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017.** Ministério da Educação-MEC, Brasília, DF, dez 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/53031-resolucoes-cp-2017>. Acesso em: 05 de maio de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular, proposta preliminar:** segunda versão revista, abril, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 20 de setembro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular:** Apresentação da primeira versão, set 2015. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: setembro de 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. LDB: Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 20 setembro de 2018.

BRASIL. **Movimento pela Base Nacional Comum, Dimensão e Desenvolvimento das competências gerais da BNCC- MBNC**. Abril/2018b. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wpcontent/uploads/2018/03/BNCC_Competencias_Progressao.pdf. Acesso em: 28 de junho de 2018.

BUJES, Maria Isabel Edeweiss. Descaminhos. In: Costa, Marisa V. (org.). **Caminhos Investigativos: Novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BUJES, Maria Isabel Edeweiss. Deslocamentos no campo da educação da infância — das psicologias para as neurociências: implicações para o currículo. In: **ANAIS DO X COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES & VI COLÓQUIO LUSO BRASILEIRO DE CURRÍCULO DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NO CAMPO DO CURRÍCULO I**, 2012, Belo Horizonte.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. A Base Nacional Comum Curricular e a produção Biopolítica da Educação como formação de “Capital humano.” In: **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.15, n. 2, p. 481-503, abr/jun de 2017. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 20 de agosto de 2018.

CIERVO, Tássia Joana Rodrigues; SILVA, Roberto Rafael dias da. A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil. In: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n. 2, p. 382-401, abr/jun 2019. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 05 de setembro de 2020.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?: pesquisas pós-críticas em Educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da Pesquisa, Diante de ferrolhos. In: Costa, Marisa V. (org.). **Caminhos Investigativos: Novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CORRÊA, Camila Bottero. **A inclusão como estratégia de governo: a condução da conduta dos sujeitos normais**. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande Rio Grande. Rio Grande do Sul, p. 129. 2017.

COSTA, Marisa Vorraber. Mídia, Magistério e política Cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

COSTA, Thaís Almeida. A noção de competência enquanto princípio de organização currículo. In: **Revista Brasileira de Educação**, Minas Geais, n. 29, p. 52-62, mai/ago 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a05.pdf>. Acesso em: 5 de setembro de 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Por uma BNCC democrática, federativa e diferenciada. In: ____. **Base Nacional Comum Curricular** - dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles, 1942. **Foucault**; tradução Cláudia Sant'Anna Martins; Revisão de tradução Renato Ribeiro. – São Paulo: Brasiliense, 2005.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. **De que amanhã...** Diálogo. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

ESLABÃO, Leomar da Costa. **A construção de um currículo por competências**: o caso do Curso Técnico em Sistemas de Telecomunicações do CEFET-RS. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE, Universidade Federal de Pelotas. Rio Grande do Sul, p. 226. 2006.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault**: Arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. Polêmica, Política e Problematização. In: ____. **Ditos & Escritos V**: Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no College de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GALLO, Silvio. Do currículo como máquina de subjetivação. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis: DPet Alii; Vitória: Nupec/Ufes, 2013.

GADELHA, Sylvio de Souza. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. In: **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 34, v. 2, p. 171-186, mai/ago 2009.

GADELHA, Sylvio. Empresariamento da Sociedade e da Educação: O complexo corpo-subjetividade do *Homo economicus* Neoliberal, o imperativo da alta performance e seus efeitos. In: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault**: a arte neoliberal de governar e a educação. São Paulo: Editora Intermeios, 2018.

NEIRA, Marcos Garcia; JÚNIOR, Wilson Alviano; ALMEIDA, Déberson Ferreira de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 41, p. 31-44, set/dez 2016.

HATTGE, Morgana Domênica. **Performatividade e inclusão no movimento todos pela educação**. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Rio Grande do Sul, p.182, 2014.

KOHAN, Walter. **Infância**. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002a.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de Experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 19, p.20-28 jan/abr 2002b.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LOCKMANN, Kamila. A (des)escolarização do tempo? In: **II SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E PENSAMENTO NÔMADE: CURRÍCULO, CRIAÇÃO E HETEROTOPIAS**, 2007, UNIVATES.

LOCKMANN, Kamila. **A proliferação das Políticas de Assistência Social na educação Escolarizada**: estratégias da governamentalidade neoliberal. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, p. 317. 2013.

LOCKMANN, Kamila. A BNCC e os processos de in/exclusão: novas reconfigurações? In: **COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR**, 2019, Universidade Federal de Santa Catarina.

LOCKMANN, Kamila. A educacionalização do social e as implicações na escola contemporânea. In: **Educação Unisinos**. São Leopoldo n. 1, v. 20, p. 58-67, jan/abr 2016. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2016.201.06/5231>. Acesso em: 20 de janeiro de 2019.

LOURO, Guacira Lopes. O Currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, Marisa Vorraber. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LOPES; Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 6ª Ed, 2012.

MACEDO, Elisabeth. Base Nacional Comum para Currículos: Direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? In: **Educação Sociedade: Revista de ciência da educação, Campinas**, n. 133, v. 36, p. 891-908, out/dez 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982016000200045. Acesso em: maio de 2019.

MACEDO, Elisabete. “A Base é a base” e o currículo o que é? In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

MACHADO, Roseli Belmonte, LOCKMANN, Kamila. Base Nacional Comum, escola, professor. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.12, n.03 p. 1591-1613, out./dez. 2014 Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76632904009>. Acesso em 23 de maio de 2018.

MACHADO, Roseli Belmonte, LOCKMANN, Kamila; FREITAS, Débora Duarte. A inclusão, a escola e a subjetivação docente: analisando o contexto do município do Rio Grande. **Educação em Revista**. Vol: 33; Belo Horizonte, 2017; Epub 13-nov,

2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698154132>. Acesso em 23 de maio de 2018.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. **Autoajuda, educação e práticas de si**: genealogia de uma antropotécnica. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org). **Marlucy Alves Paraíso**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

NOGUEIRA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade ou da Modernidade como uma Sociedade Educativa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias pós -críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org). **Metodologias de pesquisas pós -críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

POPKEWITZ, Thomas S. **Lutando em defesa da alma**: A política do ensino e a construção do professor. Porto alegre: Artmed Editora Ltda, 2001.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O Sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2011.

REVEL, Judith. O pensamento vertical: uma ética da problematização. In: GROS. F (org). **Foucault**: a coragem da verdade. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito. **Base Nacional comum Curricular e Micropolítica**: Analisando os fios condutores. Dissertação (mestrado). Programa de Pós- Graduação em Educação-PPGE, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, p. 181. 2016.

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos selfs**: psicologia poder e subjetividade. Petrópolis: Vozes, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**; uma introdução as teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 1999. p. 73-106.

VEIGA-NETO, Alfredo. Regulação social e disciplina. In: SHIMIT, Saraí. (org.). **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. In: **Verve**, São Paulo, n. 20, p. 121-135, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades. In: **Cadernos de Educação**. Pelotas, n. 34, p. 83-94, set/dez 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. O currículo e seus três adversários. In: ____; RAGO, Margareth. (org.). **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

VIEIRA, Jarbas Santos; FEIJÓ José Roberto de Oliveira. A Base Nacional Comum Curricular e o conhecimento como commodity. In: **Educação Unisinos**. São Leopoldo, n. 22, v. 1, p. 35-43, jan/mar 2018.

TAVANO, Patrícia Teixeira; ALMEIDA, Maria Isabel. Currículo um artefato Sócio histórico cultural. In: **Revista Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.11, n.1, p. 29-44, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2018v1n1.34639>. Acesso em maio de 2020.

TEITELBAUM; APLE Clássicos: John Dewey. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n. 2, p. 194-201, jul/dez 2001. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 20 de jul de 2020.