

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Betina Wiebusch Faleiro

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E SEUS EFEITOS NA
DOCÊNCIA: o esvaziamento do ofício de professor e o gerencialismo
educacional**

Porto Alegre
2022

Betina Wiebusch Faleiro

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E SEUS EFEITOS NA DOCÊNCIA: o
esvaziamento do ofício de professor e o gerencialismo educacional**

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

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Wanderer

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Porto Alegre
2022

CIP – Catalogação na Publicação

Faleiro, Betina Wiebusch

Base Nacional Comum Curricular e seus efeitos na docência: o esvaziamento do ofício de professor e o gerencialismo educacional / Betina Wiebusch Faleiro. -- 2022.

132 f.

Orientador: Fernanda Wanderer.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 2. Governamentalidade. 3. Escolas Privadas. 4. Modos de ser docente. I. Wanderer, Fernanda, orient. II. Título.

Betina Wiebusch Faleiro

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E SEUS EFEITOS NA DOCÊNCIA: o
esvaziamento do ofício de professor e o gerencialismo educacional**

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

Aprovada em ____ de _____ de 2022.

Profa. Dra. Fernanda Wanderer – Orientadora

Profa. Dra. Cristianne Maria Famer Rocha – UFRGS

Profa. Dra. Daiane Martins Bocasanta – UFRGS

Prof. Dr. Maurício dos Santos Ferreira – UNISINOS

AGRADECIMENTOS

*Se enxerguei mais longe foi porque
estava sobre os ombros de gigantes.
(Isaac Newton)*

É chegada a hora de agradecer....

Relembrar como tudo começou.

Fazer as contas e dizer que, da decisão de tornar-me pesquisadora e chegar ao fim,
Lá se foram quase 5 anos...

Nesses espaços e tempos percorridos,

Fui descobrindo o tamanho dos meus receios...

Mas, no caminho, o tamanho da minha capacidade.

Cheguei até aqui porque Deus colocou gigantes em minha vida!

É a eles que dedico estas palavras.

Obrigada pai e mãe – Ariberto (*in memoriam*) e Sonia,

Pelos exemplos, pelo incentivo, pelas alegrias vividas e por terem ensinado-me que
conquista é a soma de atos persistentes de crença em mim mesma.

Obrigada grandes amores da minha vida...

Astor, meu marido e companheiro,

Gabriel, Luiza, Lucas, Bibiana e Marina, meus filhos incríveis,

Pelo incentivo incansável, pelas muitas escutas chorosas e alegres,

Por entenderem minhas ausências,

Por estarem sempre ao meu lado, pelo abraço forte e amoroso,

E, enfim, por terem feito este mestrado comigo.

Obrigada colegas e amigos da escola ...

Vanderlei, Lisani, Marina e Daniele

Pela compreensão das minhas ausências,

Pela conversa amiga nos momentos difíceis.

Agradeço à UFRGS,

Aos professores da linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação,
Aos colegas de estudo, de luta e de bons momentos – Protegidos da Fernanda
Pelo conhecimento construído nesta trajetória!

Agradeço os ensinamentos da minha banca de qualificação e de defesa,
Professores Daiane Martins Bocasanta, Clarice Salete Traversini (*in memoriam*),
Maurício dos Santos Ferreira e Cristianne Maria Famer Rocha,
Por quem tenho admiração e respeito pelos saberes.

Obrigada especial a ti, Professora Fernanda Wanderer, minha orientadora...
Pela tua incansável e dedicada orientação.
Por todos os ensinamentos,
Pela sempre presença,
Pela compreensão nos momentos difíceis,
Pelos teus saberes e pela amizade!

E, ao final,
Sobre o que me tornei,
Digo que ficou o entendimento de que....
“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda
pensou sobre aquilo que todo mundo vê” (Arthur Schopenhauer).

RESUMO

A presente dissertação é decorrente de uma pesquisa que tem como objetivo geral examinar os efeitos produzidos pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escolas privadas da cidade de Lajeado/RS. Alinhados a esse objetivo geral estão os seguintes objetivos específicos: compreender os significados atribuídos pelas docentes à elaboração e à instituição da BNCC; descrever práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras com vistas à implementação da BNCC nas escolas privadas em que atuam e analisar as formas de ser docente constituídas pela efetivação da BNCC nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de instituições privadas de Lajeado. As bases teóricas que sustentam esta pesquisa vinculam-se ao conceito-ferramenta que Michel Foucault denominou de governamentalidade, amparadas por contribuições de autores pós-estruturalistas, dentre os quais destaco Alfredo da Veiga-Neto (2005; 2007; 2010; 2012; 2013; 2018; 2020), Peter Miller e Nikolas Rose (2012), Paula Sibilia (2012), Maurizio Lazzarato (2014; 2017), Zygmunt Bauman (1998), Gert Biesta (2020) e Sílvio Gallo (2017;2018). O material empírico constitui em enunciações de dez educadoras sobre suas práticas escolares, mobilizadas pela implementação da BNCC. A estratégia analítica utilizada para operar sobre esse material foi a análise do discurso, como proposto por Michel Foucault. Os resultados encontrados foram agrupados em duas unidades de análise: na primeira, denominada de *O esvaziamento do ofício de professor*, discute-se sobre a teia de inteligibilidade que busca esmaecer a docência, constituindo um sujeito professor (des)territorializado, realocando-o em um outro local, no qual as regras estão bem definidas, dizendo o que e como os alunos devem aprender, e como o docente deve ensinar, garantindo, assim, o funcionamento da racionalidade neoliberal. Na segunda unidade, intitulada *O professor como um gerencialista educacional*, mostra-se a possibilidade de constituição de um novo sujeito professor, cujo ofício passa a ser reduzido a aprender e a ensinar habilidades e competências com interesse no “saber-fazer”, transformando-o em um técnico que reproduz pacotes pedagógicos para atender as demandas da sociedade neoliberal.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular (BNCC); governamentalidade; escolas privadas; modos de ser docente.

ABSTRACT

The present dissertation is the result of a research whose general objective is to examine the effects produced by the implementation of Brazil's National Common Curricular Base (BNCC) in the teaching of the Initial Years of Elementary School in private schools in the city of Lajeado/RS. Aligned with this general objective are the following specific objectives: to understand the meanings attributed by the educators to the elaboration and institution of the BNCC; to describe pedagogical practices developed by the teachers with a view to implementing the BNCC in the private schools in which they work and to analyze the ways of being a teacher constituted by the implementation of the BNCC in the Initial Years of Elementary School in private institutions in Lajeado. The theoretical bases that support this research are linked to the tool-concept that Michel Foucault called governmentality, supported by contributions from post-structuralist authors, among which I highlight Alfredo da Veiga-Neto (2005; 2007; 2010; 2012; 2013; 2018; 2020), Peter Miller and Nikolas Rose (2012), Paula Sibilia (2012), Maurizio Lazzarato (2014; 2017), Zygmunt Bauman (1998), Gert Biesta (2020) and Silvio Gallo (2017; 2018). The empirical material consists of ten educators' statements about their school practices, mobilized by the implementation of the BNCC. The analytical strategy used to operate on this material was discourse analysis, as proposed by Michel Foucault. The results found were grouped into two units of analysis: in the first, called *The emptying of the teaching profession*, I discuss the web of intelligibility that seeks to dim teaching, constituting a (de)territorialized teacher subject, expelling him from his territory of law and relocating it to another place, where the rules are well defined, saying what and how students should learn, and how the teacher should teach, thus guaranteeing the functioning of neoliberal rationality. In the second unit, entitled *The teacher as an educational managerialist*, I discuss the possibility of constituting a new teacher subject, whose job is reduced to learning and teaching skills and competencies with an interest in "know-how", transforming the teacher into a technician which reproduces pedagogical packages to meet the demands of neoliberal society.

Keywords: Base Nacional Comum Curricular (BNCC); governmentality; private school; ways of being a teacher.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Base Nacional Comum Curricular	62
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os sujeitos de pesquisa	38
Quadro 2 – Entrevista realizada com as professoras	45
Quadro 3 – Competências gerais da BNCC.....	70

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Revisão de literatura sobre BNCC, Foucault e Anos Iniciais.....	26
--	----

LISTA DE SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículos
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNC	Base Nacional Comum – Formação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DICEI	Diretoria de Currículos e Educação Integral
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LLECE	Laboratório Latino-americano da Avaliação de Qualidade da Educação para a América Latina
MBNC	Movimento pela Base Nacional Curricular
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Programa de Educação Continuada
PISA	Programme for International Student Assessment
PNAIC	Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNEs	Planos Nacionais de Educação
SAEB	Secretaria Nacional de Educação Básica
SEB	Sistema de Educação Básica
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNIVATES	Universidade do Vale do Taquari

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	13
2 CENÁRIOS DA PESQUISA	17
2.1 MINHAS APROXIMAÇÕES COM O TEMA DA PESQUISA	20
2.2 A RELEVÂNCIA CIENTÍFICA	23
3 TRAJETÓRIA DA PESQUISA: caminhos metodológicos	28
3.1 ANÁLISE DO DISCURSO	29
2.2 PRODUÇÃO DO MATERIAL DE EMPÍRIA	32
4 AS BASES TEÓRICAS: a governamentalidade	48
5 O DOCUMENTO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	62
6 MODOS DE SER DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE: implementação da base nacional comum curricular	86
6.1 O ESVAZIAMENTO DO OFÍCIO DE PROFESSOR	87
6.2 O PROFESSOR COMO UM GERENCIALISTA EDUCACIONAL	100
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: a necessidade de terminar e a sensação de que se está a começar	116
REFERÊNCIAS	124
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	124

1 APRESENTAÇÃO

A presente dissertação apresenta os caminhos percorridos na investigação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a partir de meu ingresso na Linha de Pesquisa *Estudos Culturais em Educação*. O objetivo geral deste trabalho é examinar os efeitos produzidos pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escolas privadas da cidade de Lajeado/RS. Alinhados a esse objetivo geral, estão os seguintes objetivos específicos: 1) compreender os significados atribuídos pelas docentes à elaboração e à instituição da BNCC; 2) descrever práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras com vistas à implementação da BNCC nas escolas privadas em que atuam; e 3) analisar as formas de ser docente constituídas pela efetivação da BNCC nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de instituições privadas de Lajeado/RS.

Para atingir esses objetivos, foram examinadas enunciações de educadoras sobre as práticas escolares mobilizadas pela implementação da BNCC. Os aportes teóricos encontram-se nas contribuições do filósofo francês Michel Foucault e seus comentadores, dentre os quais destaco Alfredo da Veiga-Neto (2005; 2007; 2010; 2012; 2013; 2018; 2020), Peter Miller e Nikolas Rose (2012), Paula Sibilia (2012), Maurizio Lazzarato (2014; 2017), Zygmunt Bauman (1998), Gert Biesta (2020) e Sívio Gallo (2017; 2018).

Ao percorrer o caminho da pesquisa, busquei exercer o que Veiga-Neto (2020) chamou de *hipercrítica*, ou seja, um exercício à crítica radical, aquele que se volta para si mesmo, que problematiza constantemente. Estudioso de Michel Foucault, Veiga-Neto (2020) destaca como legado do filósofo o exercício constante da crítica, em que não se quer a busca sistemática pela verdade, mas o trabalho do pensamento sobre o próprio pensamento. Assim, o movimento é exercitar a busca pelas condições a partir das quais, nas quais e pelas quais algo se torna verdadeiro.

De acordo com o autor, a crítica foucaultiana exige constante desconfiança, muita energia e uma boa dose de humildade; não há um tribunal epistemológico, teórico e metodológico *a priori*, algo que sempre esteve ali para ser usado, “não há um lá fora como modelo a nos fornecer alguma certeza ou nos servir de âncora para

nossos pensamentos” (VEIGA-NETO, 2020, p. 27). Além disso, a *hipercrítica* permite conhecer práticas que, emaranhadas, possibilitam a emergência daquilo que se observa, interpreta e analisa. Desse modo, peregrinar pelo processo de pesquisa a partir da crítica foucaultiana significa compreender que não há um caminho certo a ser seguido; não há um mundo melhor ou pior, mas uma atmosfera em movimento que, à medida que se desloca, novos horizontes vão surgindo, transformando os atores envolvidos o tempo todo.

De acordo com Veiga-Neto (2020), o que se pode esperar deste outro modo de ver aquilo que está posto, a partir da crítica foucaultiana, são mudanças parciais e talvez até decepcionantes para públicos acostumados a finais felizes. Isso porque, muitas vezes, Foucault mostrou-se cético com relação às possibilidades de grandes revoluções, apostando muito mais em pequenas revoltas diárias, ou, em outras palavras, em pequenos deslocamentos das verdades absolutas para um campo questionável, a partir do qual seja possível enxergar outros modos de ser e viver. O autor ressalta, ainda, que, para Foucault, a crítica consiste em desentocar o pensamento, ensaiar a mudança e mostrar que as coisas não são tão evidentes como nos parecem. Todavia, a efetividade do processo nunca está garantida, pois dependerá do momento histórico e do cuidado que tomamos para fazermos a genealogia do que queremos examinar:

As condições históricas do momento têm sempre de ser levadas em conta e tornam nossa caminhada mais tortuosa e complicada. Imerso no mundo mais *liquefeito* - lembremos de Zygmunt Bauman (2001) – e numa temporalidade cada mais *acelerada* – lembremos de Hartmut Rosa (2019) -, fica cada vez mais difícil fazer aquilo que Foucault chamava de *história do presente*. (VEIGA-NETO, 2020, p. 31).

No sentido proposto por Veiga-Neto (2020), na área da Educação, conhecer como se engendrou a Base Nacional Comum Curricular possibilita entendermos as condições de sua emergência, as tramas que a constituem e seus efeitos sobre as práticas e formas de ser professor e aluno na contemporaneidade.

A pesquisa apresentada nesta dissertação está organizada em sete capítulos. Após esta apresentação, no segundo capítulo, realizo uma contextualização do cenário no qual a investigação está inserida, buscando problematizar a constituição dos sujeitos na contemporaneidade. Além disso, são evidenciados elementos que permitem refletir sobre as condições para a implantação da BNCC e discorre-se

acerca do meu percurso na docência e do encontro com o objeto de estudo. Além disso, é abordada a relevância social e científica de investigar os efeitos das práticas de implementação da BNCC na docência em escolas privadas.

No terceiro capítulo, abordo considerações acerca do caminho metodológico escolhido para produzir o material empírico examinado, o qual foi composto por narrativas de professoras que atuam em escolas privadas de Lajeado/RS. No quarto, apresento as bases teóricas da dissertação, circunscritas ao conceito-ferramenta que Michel Foucault (2008 [1978]) denominou por governamentalidade. No quinto capítulo, mostro o documento da Base Nacional Comum Curricular e alguns elementos de sua construção, evidenciando atravessamentos políticos e econômicos que impactaram fortemente a constituição deste documento normativo.

No sexto capítulo, emergem as análises feitas a partir de articulações entre as teorizações e a materialidade empírica, sendo organizado em duas unidades de análise. Na primeira, denominada *O esvaziamento do ofício de professor*, discuto sobre a teia de inteligibilidade que busca esmaecer a docência, constituindo um sujeito professor (des)territorializado, expulsando-o de seu território de direito e realocando-o em outro local, no qual as regras estão bem definidas, apontando o que e como os alunos devem aprender e como o professor deve ensinar, garantindo, assim, o funcionamento da racionalidade neoliberal. Na segunda unidade, intitulada *O professor como um gerencialista educacional*, discuto a possibilidade de constituição de um novo sujeito professor, cujo ofício passa a ser reduzido a aprender e a ensinar habilidades e competências com interesse no “saber-fazer”, transformando o professor em um técnico que reproduz pacotes pedagógicos para atender as demandas da sociedade neoliberal.

Por fim, apresento as considerações finais, as quais buscam defender a hipótese de que os discursos sobre a crise na educação, pelos quais a BNCC se justifica, compõem a teia de inteligibilidade do capitalismo neoliberal. Os efeitos produzidos levam ao esvaziamento do ofício de professor, desterritorializando-o e inviabilizando a relação do ensino e da aprendizagem, a qual possibilita ao outro adentrar na vida adulta através do ato reflexivo. Do mesmo modo, tais discursos têm a pretensão de territorializar o professor em outro espaço ou corpo, no qual passa a ter o papel de operário, executando tarefas a serviço do capitalismo neoliberal. Nesse capítulo, busco refletir sobre a minha caminhada ao longo dos estudos do mestrado,

narrando desconstruções e os efeitos que esta trajetória provocou e continua provocando no meu modo de ser, constituindo-me outra professora, gestora e mulher.

2 CENÁRIOS DA PESQUISA

Sermos contemporâneos não é uma tarefa isenta de riscos: se estivermos atentos aos sinais do mundo, talvez tenhamos a sorte de eles nos perturbarem a ponto de suscitarem o pensamento; mas isso só ocorrerá se conseguirmos escapar dos perigos que aparecem quando pisamos terrenos tão pantanosos sem evitar a complexidade dos fenômenos nem desprezar suas contradições. O desmoronamento em curso é doloroso e desconcertante, mas, a partir dessa abertura, a visão se expande para outras direções. Em consequência disso, os caminhos podem se multiplicar (SIBILIA, 2012, p. 10).

A epígrafe acima auxilia-me a refletir sobre o contexto contemporâneo marcado pela racionalidade neoliberal, que produz efeitos sobre a escola, sobre os sujeitos e sobre as políticas curriculares. Nesse viés, concordo com Paula Sibilía (2012) quando cartografa o território em que se habita, destacando a implantação gradativa de um regime de vida “inovador”, baseado em um capitalismo dinâmico. Tal modo de viver é regido pelo excesso de produção e de consumo, pela rápida produtividade e pela competitividade, propagando o culto da performatividade e da responsabilidade do desempenho individual.

Essa nova racionalidade dissemina a autossuperação e o gerenciamento de si mesmo sob moldes empresariais, incitando, dentre outros modos de agir, ações que nos levam a produzir mais com menos. Tudo isso implica desenvolver habilidades e competências que a escola moderna, além de não ser capaz de gerar, também poderia aniquilar. São essas ideias que sustentam a necessidade das chamadas “novas reformas educacionais”.

Com efeito, o distanciamento entre a escola e a sociedade parece estar relacionado ao fato de que a instituição escolar não tem mudado na mesma velocidade que o mundo. Segundo observam Branco, Branco, Nagashima e Zanatta (2018), a questão não é negar o progresso tecnológico, o avanço do conhecimento e a necessidade de qualificação educacional, nem mesmo de fixar-se no campo da simples resistência ou identificar nas novas demandas do homem contemporâneo uma postura maquiavélica, mas, acima de tudo, problematizar a noção de que a escola está a serviço da sociedade, deslocando esse pensamento para outra ótica, sob a qual a sociedade esteja a serviço da escola. Para os autores, um dos caminhos possíveis para esse deslocamento seria pensar no papel da escola não como o de

apenas garantir a transmissão de conhecimentos ou o desenvolvimento de habilidades e competências para atingir o projeto da sociedade contemporânea, mas, também, o de promover a criticidade, a inserção social e a superação dos ideais hegemônicos neoliberais.

O que esses autores têm em comum, mesmo que usando uma perspectiva teórica diferente da sustentada nesta pesquisa, é o fato de defenderem que as reformas educacionais estão muito mais vinculadas às crises econômicas e ao setor produtivo do que à resolução dos problemas no campo educacional. A partir da ideia de crise e fracasso da escola pública, decorrente da incapacidade administrativa e financeira do Estado, a ótica neoliberal advoga que a necessidade de reestruturação do ensino deve ser regida pela iniciativa privada. Nessa perspectiva, o cenário que se visualiza é o de que:

À medida que o neoliberalismo se caracteriza por pregar que o Estado intervenha o mínimo na economia, mantendo a regulamentação das atividades econômicas privadas num mínimo e deixe agir livremente os mecanismos de mercado, isso reflete na predominância dos mecanismos de mercado e na omissão do Estado no campo social, reforçando as desigualdades já existentes. Assim, o neoliberalismo atua de forma a moldar um cenário educacional em que as possibilidades de construir uma Educação pública como um espaço de discussão e exercício da democracia ficarão cada vez mais distante (BRANCO; BRANCO; NAGASHIMA; ZANATTA, 2018, p. 21-22).

Sob essa perspectiva, atravessamentos políticos, econômicos, filosóficos e empresariais têm marcado a área da Educação. Lockmann e Machado (2018) sugerem que as políticas públicas empreendidas pelo Estado brasileiro encontram-se vinculadas a diferentes ministérios e secretarias, mas convocam a educação como meio de solução para problemas econômicos, sociais e de empregabilidade. Pode-se afirmar que, nessa conjuntura, emerge a homologação da BNCC, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, em dezembro de 2018¹. Pautado por altas expectativas de aprendizagem para que “o Brasil possa avançar”, constituiu-se um documento que serve como diretriz para a construção dos currículos da Educação Básica das redes públicas e privadas do país.

Embora negue a sua natureza curricular, a BNCC é descrita como um documento que estabelece os conhecimentos, as competências e as habilidades

¹ Uma discussão mais ampla sobre a BNCC é apresentada no capítulo cinco desta dissertação.

esperados de todos os alunos ao longo da escolaridade básica. Porém, embora afirme ser o resultado de uma ampla discussão entre especialistas e educadores, a BNCC tem mostrado-se frágil no momento da sua implementação, uma vez que grande parte dos docentes demonstra pouca ou nenhuma compreensão sobre o documento. Essa falta de compreensão tem tornado a BNCC um documento prescritivo, com poucas ações reflexivas por parte de muitos educadores.

Nessa esteira, as análises de Lockmann e Machado (2018) são potentes para as problematizações desta investigação. As autoras buscam em Michel Foucault a compreensão de que o neoliberalismo não se constitui como uma teoria econômica, mas como uma forma de vida. Por não se tratar de uma teoria fixa, manifesta-se de modos diversos em várias instâncias da sociedade, assim como em estratégias e ações direcionadas ao campo da Educação. Seguindo as pesquisadoras, ao analisar a BNCC como uma política normativa e homogênea, pode-se pensar no desejo da inclusão que visa abranger a todos nos jogos do mercado. Nesses jogos, o que se deseja é construir o capital humano, que vê nas habilidades e competências a forma de o indivíduo gerar o seu próprio capital. Para as autoras, a transformação de um sujeito que buscava suprir suas necessidades em um sujeito empresário de si, que se torna responsável pelo seu capital humano, resulta em

[...] produzir um sujeito que, a partir das suas habilidades e competências, seja capaz de gerenciar sua própria vida, tornando-se um empreendedor da sua própria existência, por isso, produtivo. Para isso, essa forma de governamentalidade-neoliberal- busca investir nos próprios sujeitos, intervir nas formas de ser, de agir, de pensar, de relacionar-se, com o intuito de aumentar a qualidade da população e, com isso, obter um maior crescimento econômico (LOCKMANN; MACHADO, 2018, p. 136).

Nesse panorama educacional, além do sujeito aluno, há o sujeito professor, que vai constituindo-se a partir de discursos que o posicionam como desqualificado, oriundo de fracassos escolares e mal preparado, justificando, desse modo, as parcerias privadas para ocuparem o seu lugar na tarefa de planejar o ensino e decidir os rumos da Educação no Brasil. Lockmann e Machado (2018, p. 150) ajudam a pensar que, ao convocar outros sujeitos sociais como responsáveis por um projeto educacional, envolvendo a afirmação da desqualificação dos profissionais da Educação, “abre-se um perigoso chamamento de todos – ou de qualquer um – para engajar-se em tal proposta salvacionista da nação e efetivar práticas educativas”.

Diante desse cenário, admite-se o documento da BNCC como propulsor de discussões efetivas e aprofundadas no campo educacional. No entanto, coloca-se o mesmo documento em uma postura de suspeita e problematização, amparando-se em teorizações de Foucault (1995, p. 256): “Minha opinião é que nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer”. Com base nessas considerações, ocupo ora o lugar de pesquisadora, ora o de educadora, e, a partir desses modos de ver, busco problematizar o espaço da educação escolarizada no qual estou inserida, tencionando-o como um lugar perigoso e, como tal, tendo muito a fazer. É nos diferentes efeitos de ruptura e reconstrução do sujeito educador-pesquisador que as razões do presente estudo vão apresentando-se, sendo elas descritas na seção seguinte.

2.1 MINHAS APROXIMAÇÕES COM O TEMA DA PESQUISA

O encontro com a temática desta investigação – a implementação da BNCC nas escolas privadas de Lajeado/RS – ocorreu durante as aulas do Seminário *Escola Contemporânea: entre normas, reformas e desajustes*, que cursei em 2018/2, como aluna PEC (*Escola Contemporânea: entre normas, reformas e desajustes*), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), ministrado pelas professoras Fernanda Wanderer, Clarice Traversini e Daiane Martins Bocasanta. O seminário foi um divisor de águas. Primeiro, pelo desafio de romper com um registro teórico crítico que me constituía e adentrar em outro, pós-estruturalista, no qual certas verdades passam a ser vistas de outros modos. Segundo, pelo sentimento de potência ao enxergar as políticas públicas com outras lentes, pensando em algumas de suas tramas e efeitos sobre os currículos e os sujeitos escolares. Porém, confesso que não existia a percepção de que, ao escolher as teorizações pós-críticas e, em especial, o estudo de Michel Foucault, iria adentrar num caminho tão denso e de difícil compreensão.

Graduei-me em Pedagogia na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) em 1988, momento em que também ingressei no mercado de trabalho como professora na rede privada de Lajeado/RS. A teoria crítica, matriz de estudos do curso, na época, despertava-me inquietações e produzia efeitos sobre algumas práticas escolares. Ao concluir a graduação, prestei concurso público e ingressei na

rede municipal, na qual trabalhei como supervisora pedagógica e, em seguida, também por meio de concurso, entrei para a rede estadual, na qual passei a exercer o cargo de vice-diretora. A experiência nessa função inseriu-me em outra realidade.

Em 2004, após a maternidade, direcionei-me para outra atuação profissional. Inquietações com a problematização do consumismo exacerbado e o tipo de relacionamento interpessoal que as mídias e as redes sociais vinham inserindo na vida dos indivíduos, constituindo os sujeitos da infância, começaram a fazer-se presentes, assim como a percepção da falta do *design do brincar* (TOMAZZONI, 2015), no qual as vivências de recriar, mesclar e criar algo mostravam-se ausentes nos brinquedos e nas brincadeiras infantis. Os brinquedos produzidos na contemporaneidade brincam por si só, e a criança passa a ser mera espectadora ou usuária, sem qualquer possibilidade de protagonismo. Foi nesse contexto que me tornei proprietária da empresa Brincando Legal, uma loja de brinquedos educativos que buscava recursos para uma infância mais saudável.

Em 2007, retornei para o espaço educacional como professora do 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede privada, e senti-me desafiada a buscar aportes teóricos contemporâneos para retomar a docência. Foi então que ingressei na Especialização em Educação Especial da Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES), na qual me senti capturada pelas discussões pós-críticas, em especial pelas teorizações de Foucault. Até a metade do curso, sentia-me muito desconfortável, desorientada e perdida.

Lembro-me claramente da noite em que voltei para casa após uma aula da disciplina *A produção do sujeito moderno e os processos de disciplinamento*, ministrada pelo professor Dante Diniz Bessa. Comecei a refletir sobre os efeitos de estudar Foucault, pois já me sentia desconfortável após a primeira aula, mas resolvi não resistir, embrenhando-me pelas teorias foucaultianas e, aos poucos, novos horizontes começaram a surgir, produzindo efeitos sobre mim.

A ideia de Spinoza (2007) de que é da natureza humana afetar e ser afetado fazia todo o sentido e, com certeza, eu havia sido afetada. Buscando, ainda, em Spinoza (2007) a ideia do bom e do mau encontro, é possível pensar que o encontro com os pensadores das teorias pós-críticas, embora turbulento em um primeiro momento, foi um bom encontro, potencializando um outro olhar para enxergar a sociedade, a escola e as políticas educacionais.

Um bom começo para problematizar verdades que constituíram os sujeitos modernos e pós-modernos é perceber a turbidez dos frascos. Bauman (1998) salienta que as teorias tendem a ser recipientes claros e bem talhados feitos para receber os conteúdos limosos e lamacentos da experiência, mas as paredes tendem a ser duras para conservá-los, e opacas, impossibilitando uma visão clara. É por isso que, às vezes, é preciso desconstruí-las, decompô-las, para ver o que elas escondem.

Em 2011, fui convidada para assumir a Coordenação Pedagógica da escola na qual trabalho atualmente. Em 2019, fui aprovada na seleção do Mestrado do PPGED da UFRGS, na Linha de Pesquisa Estudos Culturais, escolha feita com base no desejo de estudar Foucault e seus colaboradores. Tenho deixado-me envolver pela crítica na definição de Latour (2004 *apud* GROSSBER, 2012, p. 25): “Crítico não é aquele que desmascara, mas aquele que congrega. O crítico não é aquele que puxa o tapete debaixo dos pés de crentes ingênuos, mas aquele que oferece aos participantes arena onde se reunir”.

É nesse contexto de experiências pessoais, profissionais e acadêmicas que emergem as questões investigadas da dissertação. As discussões realizadas nas disciplinas do curso de Mestrado possibilitaram andar por outros caminhos e enxergar que nem tudo o que se vê e se vive é tão natural quanto se pensa. É necessário, pois, visitar os porões da casa, como afirma Veiga-Neto (2012). De acordo com o autor, as descidas aos porões permitem-nos analisar os fenômenos sociais e educacionais como construções ou invenções históricas, e não como naturais ou como verdades por si mesmos, o que resulta na possibilidade de problematizá-los.

Esses fenômenos aparecem naturalizados e tomados por verdades da demanda social contemporânea: necessidade de educação permanente, de flexibilizações curriculares, de inclusão de todos, o esmaecimento do disciplinamento, a inclusão das novas tecnologias na educação, a performatividade, o destaque ao consumo, à concorrência e ao empresariamento de si. Todavia, analisar a que e a quem respondem esses fenômenos é o trabalho da teoria pós-crítica, a qual busca provocar certos efeitos nos indivíduos que possibilitam outros modos de ser e de viver. O que Veiga-Neto (2012) destaca é que precisamos habitar a casa toda para compreendermos o papel social que se tem nas mãos.

Penso que é absolutamente necessária a ocupação, do modo mais completo possível, de todas as dependências da casa onde alojamos as origens do

nosso pensamento (o porão), onde desenvolvemos nossas práticas pedagógicas cotidianas (o piso intermediário) e de onde podemos nos lançar para tentar construir outros mundos (o sótão) (VEIGA-NETO, 2012, p. 4).

Nesse deslocamento pelos cômodos da casa, onde ora me encontro em um lugar, ora em outro, é que busco sair do piso intermediário, onde hoje, muitas vezes, habitam superficialidades teóricas que se preocupam com as melhores metodologias e soluções educacionais, para descer aos porões e, depois, subir ao sótão, abrindo caminho para possibilidades futuras. As diferentes posições ora se complementam, ora entram em tensão; outras vezes, ainda, sobrepõem-se, porém, sempre coexistem.

2.2 A RELEVÂNCIA CIENTÍFICA

Ao iniciar os estudos e reflexões sobre a implementação da BNCC, foi possível perceber que estamos diante de uma política curricular que tem gerado discussões ainda não vistas no cenário da educação. O aspecto mais difícil da implementação gira em torno das incertezas sobre como colocar em ação uma base hegemônica e construída a partir de decisões verticalizadas, sendo mandatória em todas as escolas do território brasileiro a partir de 2020. Narradas através de uma ótica neoliberal, as discussões mais recorrentes em torno da Base apontam o professor como o sujeito que precisa reinventar-se, pois a escola não mais corresponde às demandas da sociedade contemporânea. É diante dessas inquietações que emerge esta pesquisa, uma vez que as mudanças propostas pela BNCC produzirão efeitos na organização dos currículos e na constituição dos alunos e professores, conduzindo as ações desses sujeitos com vistas a atender a demanda da racionalidade neoliberal.

Ao delimitar o tema da pesquisa, procurei investigar o que já havia sido produzido no âmbito acadêmico sobre a temática. Peregrinar por repositórios digitais exige opções, tanto dos descritores como dos repositórios. Por isso, a seguir, são descritas as escolhas feitas por mim. A peregrinação transcorreu pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por apresentar uma macroabrangência de trabalhos publicados; pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), por ser pioneira nos estudos sobre os estudos culturais no Brasil e pelo fato de eu ser aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação desta instituição; pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), por também conter forte engajamento nas pesquisas da linha dos estudos culturais; e, por fim, pela

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), por apresentarem teses e dissertações ancoradas na perspectiva foucaultiana.

No repositório digital da BDTD, utilizando a ferramenta de pesquisa, inseri o descritor “BNCC, Foucault, Anos Iniciais” e não obtive nenhum resultado. Refinando a pesquisa, digitei “BNCC e Foucault”, sendo possível encontrar sete resultados. Dentre eles, destaca-se a tese intitulada *Intencionalidades biopolíticas do silenciamento da formação docente na BNCC*, defendida por Simone Côrte Real Barbieri, em 2019, na Universidade de Caxias do Sul. A pesquisadora analisou a BNCC em suas diversas versões. Os resultados mostram que as políticas de formação de professores não só não foram explicitadas no texto da BNCC, mas, também, foram excluídas intencionalmente da formação docente no documento. Segundo Barbieri (2019), não há dúvidas de que tal exclusão acaba por minar a relevância dos professores e diminuir sua ação política. Além disso, também potencializa o empresariamento da escola, precariza a educação e garante a verticalização do ensino.

A segunda publicação que merece destaque é a dissertação intitulada *Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular*, defendida por Daniel José Rocha Fonseca, em 2018, na Universidade Federal de Goiás. A pesquisa investigou a política pedagógica da BNCC enquanto uma política de implementação da vida e uma prática de regulação da população. De acordo com o pesquisador, os resultados da investigação indicam como o exercício de poder sobre as crianças pode ser amplo, variável e inventivo, e como as redes e tramas do exercício de governo buscam produzir modos de sujeição cada vez mais cedo (a análise foi feita com base nas ações propostas pelo documento da Educação Infantil).

No LUME, Repositório Digital da UFRGS, foram encontrados 63 trabalhos, dos quais destaco a dissertação intitulada *Rastros da governamentalidade e da contraconduta neoliberais na escola pública contemporânea*, defendida por Gicele Weinheimer, em 2019. A pesquisa objetivou investigar os movimentos da governamentalidade neoliberal presentes na escola pública, mobilizados pela emergência do Programa do Novo Ensino Médio. O material empírico foi constituído por questionários respondidos por estudantes que frequentavam o Ensino Médio. Os resultados mostraram que a governamentalidade neoliberal tem deixado rastros na

vida do sujeito contemporâneo, a começar pela empregabilidade posta como foco no Ensino Médio; a competitividade e a performatividade como prerrogativas para o sucesso; a necessidade de uma reforma premente, tanto institucional quanto individual; e a exploração repaginada do utilitarismo moderno.

No repositório da ULBRA, encontrei a dissertação intitulada *Representações e identidades docentes nos cadernos de formação do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)*, de Juliana Mottini Klein, defendida em 2015. A pesquisa investigou quais representações de docentes estão sendo produzidas nos Cadernos de Formação PNAIC e problematizou como tais representações podem contribuir para a constituição das identidades de professores. As análises permitiram perceber como os Cadernos buscam capturar, seduzir e instigar os professores participantes a seguirem suas instruções, enfatizando as orientações mais indicadas para promover a aprendizagem e alcançar a alfabetização com sucesso. Ainda, a pesquisa mostra que os Cadernos incentivam os professores a fazerem *escolhas* sobre modernizar-se, atualizar-se, aperfeiçoar-se, mas conduzidos a seguirem as orientações dispostas no documento, apresentadas como as mais eficientes no processo de alfabetização. Segundo a autora, as lições propostas nos Cadernos assumem uma certa posição de *verdade*, objetivando um modelo de prática docente a ser seguido.

No repositório da UNISINOS foram encontrados 92 trabalhos, dos quais destaco a dissertação *A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil*, defendida por Tássia Joana Rodrigues Ciervo, em 2019, que objetivou compreender como as competências socioemocionais operam no interior do currículo escolar. A pesquisa analisou documentos oriundos de organismos nacionais e internacionais, dentre eles a BNCC. Os resultados evidenciaram que a centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas brasileiras visa formar um trabalhador flexível e empresário de si, sendo o aluno direcionado para o sucesso, que se refere à conformidade do sujeito em relação às expectativas sociais. A pesquisa possibilita pensar sobre o quanto a entrada das competências socioemocionais no currículo escolar corresponde a um discurso que naturaliza a desigualdade social, delegando ao indivíduo a responsabilidade de lutar pelo seu futuro.

Por fim, ao visitar o repositório da PUCRS, utilizando a ferramenta de pesquisa, inseri, inicialmente, o descritor “BNCC, Foucault, anos iniciais” e, em seguida, “BNCC, Foucault”, obtendo 13 resultados, dos quais destaco a tese *Evasão escolar e governamentalidade: uma analítica das tecnologias de governo para a manutenção de todos na escola*, defendida em 2019, por Ketlin Kroetz. A pesquisa teve o objetivo de analisar mecanismos que justificam a emergência da escolarização obrigatória; os discursos sobre a evasão escolar, bem como seus efeitos para a produção do risco da evasão escolar. Foram examinados 75 artigos e realizadas entrevistas com estudantes de uma escola da região da Encosta da Serra. A autora evidencia várias tecnologias de governo, descrevendo-as de forma minuciosa e argumentativa. Afirma que, por meio dessas tecnologias, é colocado em ação um conjunto de estratégias – interesse, aceleração, numeralização, corresponsabilização, participação, contenção, proteção condicionalidade, culpabilização – para manter os alunos na escola. Embora a investigação não tenha relação direta com o material empírico desta pesquisa, ajuda a pensar sobre as tecnologias de governo das políticas públicas para evitar a evasão escolar – justificativa das últimas Diretrizes, Resoluções, Pareceres e, agora, com foco na BNCC, que se justifica para garantir o acesso e a permanência de todos.

A tabela a seguir apresenta um panorama mais objetivo da revisão de literatura.

Tabela 1 – Revisão de literatura sobre BNCC, Foucault e Anos Iniciais

Autor	Título	Ano	Tipo
BARBIERI, Simone Côrte Real	Intencionalidade biopolítica do silenciamento da formação docente na BNCC	2019	Tese
FONSECA, Daniel José Rocha	Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular	2018	Dissertação
WEINHEIMER, Gicele	Rastros da governamentalidade e da contraconduta neoliberal na escola pública contemporânea	2019	Dissertação
KLEIN, Juliana Mottini	Representações e identidades docentes nos cadernos de formação do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	2015	Dissertação
CIERVO, Tássia Joana Rodrigues	A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil	2019	Dissertação
KROETZ, Ketlin	Evasão escolar e governamentalidade: uma analítica das tecnologias de governo para a manutenção de todos na escola	2019	Tese

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Os rastros produzidos pelas teses, dissertações e artigos analisados ao longo do percurso desta revisão impactaram fortemente para que fosse possível enxergar com lentes cada vez mais precisos os processos e rumos que tomariam esta investigação. Além do alicerce construído com base nos estudos de outros educadores preocupados com a constituição do sujeito contemporâneo, o caminho de revisão de literatura serviu de motivação para levar adiante a pesquisa, uma vez que não foram encontrados estudos sobre os efeitos da implementação da BNCC na docência dos Anos Iniciais de escolas privadas de Lajeado/RS a partir das lentes teóricas do pensamento de Michel Foucault. No próximo capítulo, apresento as considerações metodológicas e o material empírico produzido.

3 TRAJETÓRIA DA PESQUISA: caminhos metodológicos

[...] método não é algo que paira no mundo e ao qual o pesquisador ou a pesquisadora deve se adequar a fim de “encontrar” os resultados que busca [...]. Em outras palavras, não há um método separado da teoria e, frequentemente, o método se constitui no próprio andar da pesquisa (SANTOS, 2005, p. 20).

Neste capítulo, são apresentados os contornos metodológicos escolhidos para produzir e examinar os materiais empíricos da pesquisa. De acordo com Marlucy Alves Paraíso (2012), as teorias pós-críticas não possuem um método indicado para realizarmos nossas investigações. Se, por um lado, isso traz-nos maior liberdade de caminhar, por outro, exige percorrer novos caminhos que, para uma pesquisadora iniciante, provocaram efeitos inquietantes, tensionando de forma recorrente a produtividade da construção metodológica escolhida.

Para essa investida, é necessária abertura para o novo, impedindo que os resultados apoiem-se em discursos fixos sobre o certo ou o errado. Tomo emprestadas as palavras de Paraíso (2012, p. 25) para afirmar que, ao deslocar-me para o lugar de pesquisadora engendrada em uma abordagem pós-crítica, busquei “ocupar-me do já conhecido e produzido para suspender significados, interrogar os textos, encontrar outros caminhos, rever e problematizar os saberes produzidos e os percursos trilhados por outros”.

Essa espécie de *desconstrução* metodológica oferece-nos outros modos de problematizar, questionar e tensionar práticas discursivas apresentadas pelo material de pesquisa. Paraíso (2012) busca em Foucault a ideia de que não existe “a verdade”, mas, sim, “regimes de verdades”, que são operados por discursos que circulam na sociedade como verdadeiros. A autora aponta também que os discursos que produzimos com nossas pesquisas são gerados a partir daquilo que conseguimos enxergar com as ferramentas teórico-metodológicas que escolhemos para operar. Nessa esteira, a autora afirma que precisamos mobilizar e construir nossas metodologias sabendo que a linguagem ocupa um lugar central. Como ressalta Foucault, a própria subjetividade é produzida por diferentes linguagens, experiências e vivências, pelas quais os sujeitos são nomeados, descritos, tipificados.

Com essas noções de sujeito e subjetividade, e essa compreensão de subjetivação, conduzimos nossas pesquisas e buscamos estratégias para

descrever e analisar aquilo que nomeia o sujeito, que divide, separa, categoriza, hierarquiza, normaliza, governa e, conseqüentemente, produz sujeitos de determinados tipos (PARAÍSO, 2012, p. 30).

Veiga-Neto (2007) aponta para a necessidade de não nos deixarmos levar pelas primeiras aparências, mas estabelecer o que ele chama de “desconfiança ocular”. “Essa cautela é uma atitude crítica que busca desideologizar, ou seja, busca ver além das aparências imediatas, as quais seriam invertidas, ofuscantes, enganosas” (VEIGA-NETO, 2007, p. 28). Segundo o autor, para Foucault, “são os elementos visíveis – formações não-discursivas – e elementos enunciáveis – formações discursivas – que farão do mundo isso que parece ser para nós” (VEIGA-NETO, 2007, p. 33).

A pesquisa sempre nasce a partir de uma preocupação, de uma insatisfação em relação a alguns conceitos já definidos, mas dos quais passamos a duvidar. Ocupar o lugar de coordenadora pedagógica da Educação Básica de uma escola privada e, ao mesmo tempo, ser pesquisadora, tem produzido efeitos nada confortáveis em minha trajetória como educadora. Todavia, esses efeitos não foram empecilhos para mim, ao contrário, potencializaram a problematização das práticas escolares engendradas pelas docentes quando assumem o desafio de implementar a BNCC.

Segundo Bujes (2002), uma pesquisa que se envolve com teorizações foucaultianas, com a missão de compreender de que forma as relações de poder-saber apresentam-se nas práticas cotidianas “não está, de fato, preocupada apenas em fornecer narrativas detalhadas de tais operações, em examinar seus rituais ou suas astúcias minúsculas, mas, sobretudo, em apontar para seus próprios efeitos” (BUJES, 2002, p. 28). É a partir dessa perspectiva que busco enxergar os efeitos produzidos pela implementação da Base Nacional Comum Curricular na docência dos Anos Iniciais da Educação Básica.

3.1 ANÁLISE DO DISCURSO

De acordo com Ferreira e Traversini (2013, p. 3), a elaboração dos discursos não se dá em um campo deserto, sem relação com o contexto em que se vive naquele momento, mas “traz para a arena social, disputas, imposições pelo que é válido ou não”. Ainda nessa discussão, os autores relembram o que Foucault nos ensinou sobre

praticarmos o exercício de suspensão em relação às sínteses discursivas naturalizadas pelo mundo social, não para negá-las, mas para trazer a discussão à mesa de debate e mostrar que os discursos resultam de uma complexa teia de poderes que permite pensar de um certo modo em um determinado momento.

Os autores ajudam-nos a pensar no discurso como uma **prática** que não só descreve um cenário por meio de palavras e significados, como também cria uma realidade possível, produzindo os sujeitos para operarem nesse cenário. A partir de Foucault (1987), os pesquisadores referem que os discursos são feitos de signos, porém, usam muito mais do que esses signos para representar as coisas ditas. É justamente esse *mais* que a análise do discurso quer fazer aparecer.

Veiga-Neto (2005) enfatiza que, para compreender melhor o que Foucault descreve como discurso e práticas discursivas, é importante entender a atribuição que ele dá para a linguagem. “Foucault assume a linguagem como constitutiva do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência, ao mundo” (VEIGA-NETO, 2005, p. 107). O estudioso afirma que, mesmo Foucault não tendo feito referência à Wittgenstein, ambos partilham da grande maioria das descobertas no campo da linguagem, fazendo teorizações importantes nesse campo, analisando as relações entre a linguagem e o mundo.

Em *Arqueologia do saber*, Foucault (1987, p. 56) esclarece que “os discursos formam sistematicamente os objetos de que falam”, e que as práticas discursivas conduzem nosso jeito de constituir o mundo, de interpretá-lo e de falar sobre ele. Para o filósofo, mais do que subjetivo, o discurso subjetiva. Os discursos não estão fixados em nenhum lugar em especial, mas capilarizam-se pelo tecido social, de modo a constituir o pensamento de cada época e de cada lugar, construindo subjetividades.

Na esteira dessas reflexões, em a *Ordem do discurso*, aula proferida em 1970 no Collège de France, Foucault (2014) discute sobre os variados procedimentos que regulam, controlam, selecionam e organizam o que pode e o que não pode ser dito, uma vez que os discursos definem regimes de verdade.

Ora, essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um sistema institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por toda uma espessura de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios de hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma

sociedade, como é valorizado, como é distribuído, repartido e de certa forma atribuído (FOUCAULT, 2014, p. 16-17).

Foucault vai além de uma perspectiva de julgamento do que deve ser dito ou excluído e propõe uma discussão mais interessante e produtiva, indagando os “processos que estabelecem uma verdade, pois é aí que se dão a arbitrariedade e a violência da exclusão” (VEIGA-NETO, 2005, p. 125). Veiga-Neto (2005) destaca, ainda, que uma análise foucaultiana é capaz de mostrar outras maneiras de ler os discursos, centrando a análise em perguntas diferentes, que indagam sobre quais visibilidades são ativadas, qual a posição do sujeito que está sendo construída, e que vontade de poder está na origem do enunciado. Foucault (1995) preocupou-se em analisar como, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos. Nessa esteira, Veiga-Neto (2005) ressalta que Foucault não foi o único e nem o primeiro a abandonar a ideia de um sujeito desde sempre aí, mas foi quem mais se preocupou em mostrar de forma detalhada a maneira como esse sujeito se constitui.

Por fim, ao encerrar esta seção, recorro a Veiga-Neto (2005) para refletir sobre as relações de poder-saber. O autor pontua que, para Foucault, os saberes estão imbricados e organizados para atender a uma vontade de poder, e que estes atuam no que de mais concreto e material temos – nossos corpos.

Foucault nos oferece um saber como construção histórica. E, como construção histórica, um saber que produz, ele mesmo, suas verdades, seus regimes de verdade, que, como já expliquei, ao mesmo tempo, se instauram e se revelam nas práticas discursivas e não-discursivas (VEIGA-NETO, 2005, p.156).

O filósofo deixa claro que saber e poder não são a mesma coisa, mas andam lado a lado em um mesmo processo. O poder é flutuante, não se ancora em uma instituição, não se apoia em nada fora de si mesmo. Já em relação ao saber, “estabelece-se e se sustenta nas matérias/conteúdos e em elementos formais que lhe são exteriores: luz e linguagem, olhar e fala” (VEIGA-NETO, 2005, p. 157). Sob essa perspectiva, ao analisarmos o discurso, é importante considerar que é no “discurso que vêm a se articular poder e saber” (FOUCAULT, 1993, p. 95). Foram as reflexões brevemente apresentadas até aqui que conduziram o exame do material empírico reunido, o qual é apresentado na próxima seção.

2.2 PRODUÇÃO DO MATERIAL DE EMPIRIA

O material de pesquisa analisado constitui-se por narrativas de 10 (dez) professoras dos Anos Iniciais da rede privada do município de Lajeado/RS, geradas por meio de entrevistas on-line. Ao definir que o lócus seria delimitado pela docência dos Anos Iniciais nas escolas privadas de Lajeado, local onde resido, entrei em contato com as coordenadoras pedagógicas de diferentes escolas, em dezembro de 2019. Das quatro escolas contatadas, apenas duas receberam-me e concordaram em fazer parte do estudo. A dificuldade de acesso a essas duas escolas que se negaram a participar da pesquisa causou-me surpresa, uma vez que foram várias tentativas de contato, porém, não considerei isso um problema, mas, sim, também um objeto de análise.

Nesse sentido, questionamentos surgiram no sentido de que, possivelmente, o lugar por mim ocupado neste momento, ou seja, o de pesquisadora de uma universidade pública, poderia ter sido um empecilho para a autorização da pesquisa nas duas escolas que se negaram a participar, uma vez que problematizaria certas questões naturalizadas na iniciativa privada. Além disso, a aparente falta de interesse em participar da pesquisa levou-me a pensar sobre uma questão recorrente nas instituições privadas, qual seja, a individualização dos processos, instigados pela concorrência, já que também ocupo o cargo de coordenadora pedagógica em uma escola privada do mesmo município.

Ainda em dezembro de 2019, marquei um encontro com as coordenadoras pedagógicas das duas escolas que aceitaram participar da pesquisa, propondo uma conversa informal sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O encontro resultou em conversas sobre o que a equipe diretiva e os professores estavam discutindo naquele momento, como essas discussões estavam sendo orientadas, quais as mudanças no perfil do professor e do aluno e se a BNCC provocaria efeitos de mudança nos Projetos Político-Pedagógicos.

Essas conversas mostraram algumas constatações. A primeira refere-se ao fato de que as duas escolas pesquisadas buscaram assessoria pedagógica com editoras, as quais conduziram passo a passo a implementação da nova política curricular. Em uma das escolas, a coordenadora pedagógica relatou que a instituição tem um trabalho consolidado no que se refere às habilidades socioemocionais

propostas pela BNCC, através do programa *Líder em mim* – Editora SOMOS Educação. A segunda constatação refere-se ao modo como as coordenadoras pedagógicas veem o novo docente. Segundo elas, a BNCC veio para desacomodar o professor, pois ele não é mais o detentor do saber, mas passa a ser o mediador dos conhecimentos curriculares.

A terceira constatação mostra o perfil do novo aluno, o qual é descrito pelas coordenadoras como mais proativo e produtivo. Todavia, ambas afirmam uma preocupação com o excesso de conteúdos que precisam ser trabalhados a partir da BNCC, que acabam ocupando o espaço do brincar na infância. Em uma das escolas pesquisadas, naquele momento, estava sendo discutida a ideia de ampliar a carga horária semanal a partir do 6º Ano, para darem conta da nova política curricular. De acordo com a coordenadora pedagógica desta escola, ao organizarem as habilidades e competências para cada ano, a equipe diretiva e os professores perceberam um impacto nos Planos de Estudos, pois a antecipação dos conteúdos ficou evidente. A partir dessa mudança no planejamento, a coordenadora mostrou-se preocupada com a maturidade das crianças para absorverem todos esses conteúdos.

A quarta e última constatação refere-se ao olhar positivo para a BNCC no que diz respeito à sua intencionalidade, uma vez que as coordenadoras convergem sobre o documento desacomodar professores e gestores da escola para preparar melhor o aluno para enfrentar a vida lá fora. A partir desse primeiro contato, os passos futuros foram programados. A ideia era que fosse possível a minha participação nas formações pedagógicas, em especial daquelas que aconteceriam com a assessoria das editoras. O objetivo era observar os modos como o tema (implementação da BNCC) era falado, que vozes estavam autorizadas a falar, quais os campos do saber disputavam a hegemonia sobre o tema e como as práticas curriculares iam moldando-se a partir do documento.

Todavia, no início do ano de 2020, há exatos trinta dias após o início do ano letivo, o mundo entrou num grande colapso: a contaminação pelo Coronavírus, Covid-19, resultando em uma pandemia que arrasou a população mundial, levando a óbito um número inacreditável de pessoas no mundo inteiro. Por consequência, as escolas foram fechadas e a Educação Básica passou a ser ministrada pelo modo remoto digital. Na esperança de que o fechamento seria por duas semanas ou trinta dias, eu

ainda tinha em mente que logo retomaria os combinados com as duas escolas, mas, de fato, novos caminhos precisaram ser traçados.

Com a restrição dos recursos que possibilitavam a produção de dados, busquei discussões acadêmicas que ajudassem a enxergar elementos relevantes sobre a realização de entrevistas a distância ou on-line. Santhiago e Magalhães (2020) trazem um apanhado de contribuições para ajudar a pensar sobre esse tema. Os autores apresentam o compartilhamento de experiências de outros pesquisadores sobre a realização de entrevistas a distância, contribuições dadas em resposta ao pedido da Oral History Association, associação estadunidense de história oral, em 2014. De acordo com os estudiosos, enquanto alguns autores de manuais de história oral apontam que se perde muito nas entrevistas on-line, a ponto de serem vistas com cautela ou mesmo descartadas por certos pesquisadores, há, todavia, outros autores que, em sentido contrário, acreditam que as entrevistas on-line possibilitam transpor barreiras geográficas, mesmo sem dispor de financiamentos. Por outro lado, também exclui potenciais entrevistados sem acesso à internet.

Na direção de um olhar otimista para as entrevistas on-line, os autores observam que há razões culturais que validariam este formato de produção de dados, já que “relações sociais, pessoais ou institucionais vêm mudando substancialmente com os relacionamentos *on-line* ou mediados por máquinas. A presença física não é mais um critério de definição do que se considera uma relação social” (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2020, p. 2). Os autores refletem, ainda, que boa parte da resistência ao uso de entrevistas on-line pode estar fundada no fato de que a maioria dos pesquisadores que utilizam o método da história oral formou-se ou gestou suas pesquisas dentro de um pensamento estruturalista, que modifica o papel da interação presencial nas entrevistas.

Os impactos da pandemia da Covid-19 tornaram essa discussão emergente, o que provoca em Santhiago e Magalhães (2020) a necessidade de refletir sobre a possibilidade de realização de entrevistas produzidas no ambiente digital com princípios da história oral, buscando neutralizar a ambivalência da melhor ou pior metodologia. Ao mergulharem nessa reflexão, os autores utilizam a própria definição de história oral, a qual é descrita como o encontro de dois conjuntos de saberes, de dois repertórios linguísticos, do encontro presencial de dois corpos. Os estudiosos referidos consideram que:

[...] é por meio do corpo que a entrevista de história oral acontece: pelo aparelho fonador, responsável pela produção vocal; pelo cérebro, onde a aquisição, o armazenamento e a evocação da memória se dão; pelos ouvidos, que detectam e processam os sons produzidos pelo interlocutor; pelos gestos, aliados não verbais na expressão de sensações, sentimentos, ideias; e assim por diante. Histórias orais são produzidas e veiculadas por um corpo e percebidas pelos sentidos de outro (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2020, p. 3).

A partir dessa definição, é possível pensar que o centro que opera a entrevista é o corpo, com sua linguagem verbal e não verbal, e que os gestos, o olhar, a entonação de voz, as expressões faciais podem complementar a narrativa do entrevistado. Santhiago e Magalhães (2020) questionam como esses detalhes poderiam ser traduzidos naturalmente nas diversas técnicas de transcrição. Apontam que os manuais de entrevista oral chamam a atenção para o ambiente em que o corpo do entrevistado se encontra, observando o mobiliário, seus pertences e sua interação com eles. Acrescentam, ainda, que o corpo do próprio pesquisador é responsável por transformar ou construir uma situação, um produto, uma narrativa, os quais não existiriam sem sua intervenção.

Esse modo de conceber a entrevista oral leva-nos a pensar se a narrativa pode ser construída sem a interação corporal e qual o seu impacto na entrevista. Composto, ainda, essa teia analítica, os autores incitam-nos a suspender, pelo menos por enquanto, os sentidos de presença e ausência, uma vez que o distanciamento social imposto pela pandemia da Covid-19 faz-nos refletir sobre esses conceitos que compreendiam, até então, a ideia de proximidade ou distanciamento físico/corporal. Continuando, os estudiosos observam que há estudos que apontam a fala como uma tecnologia criada para a extensão do humano, uma vez que não é natural como sugar, comer, respirar, e que “a comunicação – como quer que se dê – é sempre mediada” (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2020, p. 5).

Entre pontos e contrapontos, o que se busca pensar é quais mudanças ocorrem no ambiente virtual e qual o efeito na construção das narrativas. Do ponto de vista metodológico, apoio-me nos autores que ressaltam a importância da qualidade da gravação do áudio, uma vez que o som pode dispersar-se na interação mediada e alguns elementos importantes podem ser perdidos. Do ponto de vista ético, os pesquisadores atentam para a realização de entrevistas em tempos de crise emocional compreendida por guerras ou pandemias, exigindo do indivíduo seu

testemunho em meio a um cotidiano de estresse e anormalidade, como também para o estado mental do entrevistador e sua capacidade de executar as tarefas que precedem e sucedem a entrevista.

As diferentes narrativas evidenciam que o debate sobre os novos modos de entrevista está apenas aberto e, apesar de discutidos há mais tempo, tornou-se emergente neste momento por ocasião do isolamento social, da suspensão de atividades presenciais e de deslocamentos físicos provocados pela pandemia de Covid-19. Todavia, é importante assinalar que a opção por uma ou outra modalidade de entrevista não deve ser justificada pela mera conveniência do pesquisador, mas como “mais uma ferramenta a aproximar o entrevistador do entrevistado, um recurso de coligação útil, um caminho para o entendimento das complexas interações e dos pontos de vista sobre história e que não estariam disponíveis de outra forma” (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2020, p. 11).

Por fim, mas sem o intuito de encerrar essa discussão, concordo com os autores quando manifestam que, para além da ideia de aderir euforicamente ou recusar radicalmente a entrevista on-line como forma de operacionalizar a produção do material de pesquisa, há outras questões a considerar. Destaco a responsabilidade com a criação e a preservação de novas fontes, a atenção e o respeito em relação ao entrevistado, a garantia de pluralidade de ideias, a compreensão das circunstâncias da entrevista, dentre outros tantos pontos que constituem uma pesquisa de qualidade, lembrando que, em pesquisa eticamente responsável, essas premissas sempre deverão estar presentes, seja em ambiente real, seja em ambiente virtual.

Assim, em junho de 2020, tomei a decisão de não mais esperar pelo retorno presencial das aulas e reuniões pedagógicas, realizando, então, uma entrevista pela plataforma *Google Meet*, com a professora de uma das escolas participantes. A entrevista apresentou questões abertas que permitiram perceber como a docente se posicionava sobre a BNCC e os efeitos da sua implementação na docência dos Anos Iniciais. Essa primeira entrevista compôs o projeto de pesquisa, o qual foi qualificado em 30 de abril de 2021.²

2

Nesse momento, a banca de qualificação não considerou necessário submeter o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética, entendendo que não haviam implicações ou repercussões éticas decorrentes da opção metodológica adotada, uma vez que a identidade, a integridade e a dignidade das educadoras estava preservada.

Mesmo com o retorno parcial das aulas presenciais no município de Lajeado em 2021 e, vivendo sob duras orientações, restrições e protocolos para a prevenção e o combate à Covid-19, decidi prosseguir com as entrevistas aos docentes no formato on-line. Em maio, entrei em contato com as coordenadoras pedagógicas das duas escolas para que mediassem o convite à participação na pesquisa, buscando verificar, junto às suas equipes, professores dos Anos Iniciais que tivessem interesse em pensar sobre a implementação da BNCC. Nesse momento, apresentei o roteiro de perguntas e o modo como seria realizada a entrevista.

Após o aceite das professoras, todas do sexo feminino, recebi das coordenadoras pedagógicas os nomes e os contatos telefônicos. A partir daí, conversei individualmente, buscando agendar o melhor horário para as entrevistas, informando a necessidade de uma disponibilidade de 40 a 50 minutos. Nesse mesmo dia, foi enviado o link contendo o endereço eletrônico da reunião que aconteceria pela plataforma *Google Meet*. Cada entrevista, realizada individualmente, foi organizada respeitando o melhor horário para a entrevistada, apresentando-lhe o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de forma virtual, e combinando que, posteriormente, seria assinado presencialmente nas escolas.

Participaram do estudo dez professoras do 1º ao 5º anos, **pertencentes à faixa etária entre 25 e 47 anos**, sendo cinco de cada escola, com as seguintes especificidades:

Quadro 1 – Os sujeitos de pesquisa

Entrevistada	Idade	Formação acadêmica	Tempo de atuação na educação	Ano em que atuava no momento da entrevista	Escola
Lúcia	47 anos	- Magistério - Graduação em Pedagogia - Pós-graduação em Educação Infantil - Mestrado em Estudos da Infância - Pós-graduação em Psicopedagogia (em andamento)	27 anos	1º	A
Rosa	25 anos	- Magistério - Graduação em Pedagogia - Pós-graduação em Alfabetização e Letramento	7 anos	1º	B
Maria	26 anos	- Magistério - Graduação em Pedagogia - Pós-graduação em Neuropedagogia Institucional e Educação Especial	10 anos	2º	A
Marisa	30 anos	- Graduação em Pedagogia na modalidade EAD (Ensino a Distância)	5 anos	2º	B
Júlia	25 anos	- Magistério - Graduação em Pedagogia - Pós-graduação em Neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva	8 anos	3º	A
Paula	34 anos	- Magistério - Graduação em Pedagogia - Pós-graduação em Psicopedagogia	10 anos	3º	B
Helena	27 anos	- Magistério - Graduação em História - Graduação em Pedagogia (modalidade semipresencial)	7 anos	4º	A
Márcia	31 anos	- Graduação em Pedagogia - Pós-graduação em Supervisão Escolar	9 anos	4º	B
Danna	28 anos	- Magistério - Graduação em Letras - Pós-graduação em Educação e Saberes nos Anos Iniciais (em andamento)	10 anos	5º	A
Ana	38 anos	- Graduação em Pedagogia - Pós-graduação em Ensino Lúdico na modalidade EAD	12 anos	5º	B

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Tiraria a coluna das idades e colocaria a faixa etária, como citei antes do quadro.

Ao contextualizar as docentes, usei nomes fictícios para preservar a identificação das entrevistadas. Penso ser relevante apresentar cada uma, por isso, descrevo, brevemente, algumas das características das participantes e destaco trechos da entrevista nos quais falam sobre si, com o objetivo de dar voz às educadoras.

Conheço **Lúcia** de longa data e posso afirmar que possui grande experiência no campo da educação. Envolvida com questões educacionais, **Lúcia** (2021) relata que, ao longo da sua profissão, sempre focou a Educação Infantil e os Anos Iniciais. Nesse sentido, também trabalhou por mais de 15 anos com Formação de Professores da Educação Infantil e de Alfabetização. Ao iniciar seus estudos de mestrado, **Lúcia** interessou-se por projetos que envolviam a escrita criativa.

Trabalhei com um projeto sobre a escrita criativa a partir do meu primeiro livro Cabruxa, a bruxa inventada, um livro feito a partir de uma pesquisa com crianças. A Cabruxa tem, inclusive, uma participação na minha dissertação de mestrado. E a partir desse processo eu desenvolvi oficinas com crianças maiores (3º, 4º e 5º Anos), onde meu objetivo era trabalhar mais o processo criativo da escrita (LÚCIA, 2021, entrevista oral).

Com o passar dos anos, **Lúcia** começou a dedicar-se aos estudos para aprovação em concursos públicos, pois a procura pelas oficinas sobre o processo criativo da escrita e a assessoria que prestava para a formação de professores relacionada ao mesmo tema começou a decair, por falta de incentivo financeiro.

Foi então que eu saí da Formação de Professores e voltei para a sala de aula, pois eu não conseguia me manter financeiramente. Assim, em 2018 eu assumi uma vaga no concurso da Prefeitura de Lajeado, assumindo uma turma de alunos do 2º Ano. E em 2019 eu assumi uma vaga no concurso da Prefeitura de Estrela, quando fui convidada a participar da Equipe Diretiva de uma escola (LÚCIA, 2021, entrevista oral).

Atualmente **Lúcia** trabalha em duas escolas privadas do município de Lajeado, e, preocupada com temas que envolvem inclusão e transtornos, questões cada vez mais presentes nas escolas, está cursando pós-graduação em Psicopedagogia.

Rosa é professora na escola B e mostrou-se mais reservada ao falar da sua trajetória profissional.

Trabalho na escola há 5 anos. Iniciei com a Educação Infantil como estagiária e depois assumi o 1º Ano, onde me encontro trabalhando até hoje. Tenho 26 anos, mas trabalho na educação desde os 18 anos. Na parte da manhã no colégio B e na parte da tarde em uma Escola de Educação Infantil do

município de Cruzeiro do Sul. Fiz Magistério no Instituto Educacional Estrela da Manhã, no município de Estrela, cursei Pedagogia pela UNINTER e em seguida fiz a pós-graduação em Alfabetização e Letramento (ROSA, 2021, entrevista oral).

Em outro trecho da entrevista, **Rosa** (2021) conta que se transformou em outra docente após a implementação da BNCC, afirmando que, à medida que o professor vai estudando, vai transformando-se, e é bom que isso aconteça, porque é preciso mudar.

Maria é professora na escola A e falou pouco sobre sua trajetória profissional. Mesmo tendo 10 anos de experiência na educação, a docência nessa escola é recente, motivo pelo qual ainda se sente insegura para implementar a BNCC.

Fiz Magistério como formação do Ensino Médio. Sou formada em Pedagogia e fiz pós-graduação em Neuropedagogia Institucional e Educação Especial. Atualmente sou professora do 2º Ano do Ensino Fundamental e, olha, vou te confessar que, como eu era mais nova, tudo era novidade, então a dificuldade no entendimento da BNCC ainda persiste, e tem muitas questões que eu ainda não compreendo (MARIA, 2021, entrevista oral).

O início da carreira profissional de **Marisa** foi como monitora educacional no município de Estrela/RS, através de contrato emergencial. Mais tarde, também como monitora, foi contratada pela escola B e, ao concluir a graduação em Pedagogia, assumiu a docência na Educação Infantil. Relata que em 2020 assumiu uma turma de 1º Ano e, logo em 2021, assumiu a docência do 2º Ano.

A decisão de ser professora não foi algo que esteve sempre presente na vida de **Marisa** (2021, entrevista oral): “*Vou te ser bem sincera, eu fiz minha formação a distância e eu nunca fui muito focada, porque, na verdade, eu estava cursando Pedagogia porque queria mudar de profissão, mudar de vida*”. **Marisa** (2021) relata que não aproveitou nada da sua graduação, e, por isso, a docência é um grande desafio para ela, pois sente-se muito insegura, pela falta de base pedagógica.

Júlia trabalha na escola A e tem uma trajetória bem diferente da entrevistada anterior. Decidida pelo ofício de professora desde cedo, cursou o Magistério na escola A, local onde trabalha há 8 anos.

Tenho 26 anos e fui aluna aqui da instituição quando fiz Magistério. Me formei em Pedagogia e fiz pós-graduação em Neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva. Trabalho na escola A há 8 anos, sendo o meu 6º ano como professora titular de turma, porque anteriormente eu era monitora. Ainda antes, eu trabalhei como estagiária na Educação Infantil do município de Lajeado. Atualmente eu atuo somente aqui no colégio, no 3º Ano do Ensino

Fundamental, e sou professora desta série há 6 anos. Até o início do ano de 2021, eu também trabalhava com aulas particulares para alunos dos anos iniciais, sempre com um número maior de alunos do ensino privado (JÚLIA, 2021, entrevista oral).

Foi com **Paula** que realizei a primeira entrevista desta pesquisa, na escola B. Muito falante, a entrevistada foi uma grande motivação para que eu acreditasse na produção do material empírico, o qual inicialmente tinha sido estruturado no formato presencial, e, naquele momento, mudava toda a sua estrutura para uma interação virtual. Paula (2021) conta fatos interessantes da sua trajetória profissional.

Desde que nasci, minha vó me profetizou de que eu seria professora. Eu cresci ouvindo que eu seria professora, e, no final das contas, eu fui professora mesmo. Trabalhava na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) já fazia 9 anos, quando em 2018 eu pensei em buscar algo diferente, porque a gente começa a se acostumar com o trabalho da gente e começa a normalizar tudo, se sentindo muito segura. Então pensei em buscar algo mais desafiador. Enviei um currículo para a escola B e em seguida fui chamada para assumir uma turma de 3º Ano. Foi um desafio muito grande, porque eu comecei a ter que estudar tudo de novo: história, geografia, ciências... (PAULA, 2021, entrevista oral).

Helena é professora no 4º Ano do Ensino Fundamental na escola A e é a única entrevistada que mora fora do município de Lajeado.

Eu moro em Arroio do Meio e leciono para duas turmas de 4º Ano. Na parte da manhã, trabalho numa escola privada de Arroio do Meio, e à tarde, na escola B. Cursei Magistério no Colégio Estadual Presidente Castelo Branco e sou graduada em História. Concomitantemente fiz a graduação em Pedagogia, na modalidade semipresencial na UNOPAR (HELENA, 2021, entrevista oral).

Essa necessidade de cursar Pedagogia como suporte para as licenciaturas em áreas específicas, como é o caso de História, foi, por um determinado tempo, o recurso buscado pelos estudantes para suprir uma lacuna em relação às bases metodológicas desses cursos. Essa questão vem sendo melhor administrada atualmente com a oferta do Programa de Residência Pedagógica³.

³ “O Programa de Residência Pedagógica é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022, n.p.). Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 20 ago. 2022.

Márcia é professora do 4º Ano do Ensino Fundamental na escola B e apresenta-se de forma bem objetiva:

Sou formada desde 2013 em Pedagogia e também fiz uma pós-graduação em Supervisão e Orientação Escolar. Trabalho desde 2010, primeiro com a Educação Infantil e desde 2012 com anos iniciais. Já passei pelo 1º Ano, pelo 3º e desde 2015 estou com o 4º Ano (MÁRCIA, 2021, entrevista oral).

No decorrer da entrevista, **Márcia** (2021) fez questão de dizer que a BNCC veio para dificultar o trabalho dos professores. Durante o tempo em que conversamos, a entrevistada focou em responder minhas perguntas de forma direta. Mesmo dando-lhe tempo para pensar, optou por ser bastante objetiva nas respostas.

Já **Danna** é professora no 5º Ano do Ensino Fundamental na escola A. Muito comunicativa, narrou sua trajetória profissional com detalhes interessantes.

Tenho 29 anos e atuo em sala de aula há 10 anos. Tenho formação em Magistério e graduação em Letras, pela UNIVATES. Já atuei na Educação Infantil e em outros anos dos anos iniciais, mas minha maior experiência é no 5º Ano. Tenho também o 3º Ano em outra escola privada aqui do município e estou fazendo uma especialização em Educação e Saberes dos Anos Iniciais, no IFSul, concluindo ainda nesse ano. Inicialmente essa formação seria presencial, mas acabou sendo remota, embora não seja adepta a essa modalidade, pois preciso estar no espaço educacional e ter a troca com os colegas. Assim, essa especialização tem sido um desafio. O meu início com a docência no 5º Ano também foi bem desafiador, porque foi o ano de implementação dessa série no Ensino Fundamental de 9 Anos. Era tudo novo, era a antiga 4ª Série e tudo era novidade, mas a troca de ideias dentro da escola faz a gente aprender muito. Me identifico muito com essa faixa etária, porque, embora seja unidocente, consigo exercer um pouco mais da minha formação, já que não me sinto segura em trabalhar com adolescentes (DANNA, 2021, entrevista oral).

Danna (2021) narra o sentimento de desconforto em relação às aulas remotas durante a especialização que estava prevista para o modo presencial. Acredito que tal modalidade, imposta naquele momento pela pandemia provocada pelo vírus da Covid-19, trouxe prejuízos ainda não mensurados para educação, no que se refere à aprendizagem dos alunos e dos docentes em formação. Outra questão importante a destacar refere-se à contratação de docentes com licenciaturas em áreas específicas para atuar nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A problemática dos currículos frágeis dos cursos de Pedagogia fica evidenciada quando as escolas sentem a necessidade de contratar professores com conhecimentos mais aprofundados sobre os conteúdos exigidos nesses anos escolares.

Por fim, apresento **Ana**, professora do 5º Ano da escola B:

Sou professora na escola desde 2010. Sou formada em Pedagogia pela UNIVATES e tenho pós-graduação em Ensino Lúdico pela Faculdade Dom Alberto, especialização que fiz a distância. Atuo em uma Escola Municipal de Educação Infantil e aqui no colégio sou professora do 5º Ano (2021, entrevista oral).

No decorrer da entrevista, **Ana** (2021) ora mostrou-se convencida de que a partir da BNCC a qualidade do ensino iria melhorar, ora fez críticas ao documento, não concordando com conteúdos, alegando serem muito complexos, uma vez que nem ela os conhecia. Ao final, Ana relatou que os professores precisam de formação adequada para entender a BNCC.

No início de todas as entrevistas, solicitei às entrevistadas a autorização para a gravação da sua fala, informando-lhe que, ao final, o documento ficaria disponível no *Google Drive*, quando imediatamente seria feito o download dos dados para o dispositivo eletrônico da pesquisadora, apagando todo e qualquer registro da plataforma virtual. **Considero pertinente destacar que, em 24 de fevereiro de 2021, o Ministério da Saúde enviou aos coordenadores de Comitês de Ética em Pesquisa um Ofício Circular, o qual se encontra anexado a esta dissertação, contendo orientações para procedimentos em pesquisa com qualquer etapa em ambiente virtual. (Ou coloque o anexo ou tire essa parte. Penso que poderia tirar, pois aqui não acrescentou muita coisa)**

Os elementos discursivos observados no momento das entrevistas permitiram-me identificar diferentes condutas das docentes à medida que a conversa ia tornando-se mais descontraída. Ao contatar as coordenadoras pedagógicas para mediar o convite à participação da pesquisa, ambas pediram o tempo de uma semana, para que pudessem conversar com as docentes em reunião pedagógica. Das dez participantes, cinco optaram por realizar a entrevista em casa, e as demais utilizaram os espaços da escola e o horário em que suas turmas eram atendidas por outros professores, através das disciplinas especializadas (Arte, Música, Educação Física, Inglês etc.).

As escolas participantes da pesquisa pertencem a redes de ensino diferentes, bem como estão situadas em localizações geográficas distintas. A escola A está inserida em um bairro afastado do centro da cidade de Lajeado, o qual possui mais de oito mil moradores, representando dez por cento da população do município. O acesso se dá pela BR 386 e sua população é composta, majoritariamente, por famílias

de origem alemã. A escola possui 483 alunos e atende ao público da Educação Infantil ao Ensino Médio, sendo a única escola privada desse bairro⁴.

A escola B está localizada no centro do município e possui aproximadamente 1000 alunos, atendendo ao público da Educação Infantil ao Ensino Médio. Em seu entorno, existem quatro escolas de ensino privado. O perfil de alunos é variado, tanto na sua origem de nacionalidade quanto em relação à classe social, mas, em sua maioria, as famílias pertencem a classes econômicas mais favorecidas economicamente. Cabe destacar que a mensalidade paga pelo público da escola B é significativamente superior à mensalidade da escola A.

No decorrer das entrevistas, houve uma preocupação de minha parte em deixar as participantes em um lugar de fala confortável, para que fosse possível conversar sem julgamento mútuo. Solicitei que as entrevistadas falassem um pouco sobre suas trajetórias acadêmicas e profissionais. Em seguida, segui com minha apresentação de pesquisadora interessada nos efeitos da BNCC na docência. Embora a plataforma digital fosse um meio já conhecido e experimentado pelas docentes, percebi uma certa inquietação por parte das entrevistadas, o que me possibilitou pensar que tinham preparado-se para responder as perguntas “corretamente” e não correrem o risco de exporem negativamente as instituições nas quais estão inseridas.

Foi possível observar que a maioria das entrevistadas havia feito anotações de enunciados da BNCC, para que fossem usadas quando necessário. Algumas vezes o desvio do olhar para essas anotações era perceptível. Todavia, à medida que a conversa avançava, a possível relação de confiança entre os pares envolvidos permitia um fluxo mais tranquilo nas narrativas, possibilitando extrair elementos importantes para a análise proposta por esta pesquisa. Acredito que o tempo disponibilizado para a entrevista e o fato de eu também pertencer a este espaço chamado escola tenha contribuído para a fértil produção de dados. Por outro lado, observei que algumas professoras que já me conheciam enquanto coordenadora pedagógica possivelmente não se sentiram à vontade. No quadro exposto a seguir, apresento as perguntas do roteiro da entrevista.

⁴ As informações foram retiradas do site da escola.

Quadro 2 – Entrevista realizada com as professoras

PERGUNTAS QUE PERMEARAM A COLETA DE DADOS
1. Conta, a partir do teu entendimento, o que é a Base Nacional Comum Curricular.
2. Tu lembravas de como as primeiras informações de que uma nova Base Nacional Comum Curricular estava sendo construída chegaram ao teu conhecimento?
3. Na tua opinião, a que justificativa este documento responde?
4. O que tu achas que a Base Nacional Comum Curricular representa para a educação brasileira?
5. Quando e de que forma o documento da Base Nacional Comum Curricular começou a ser discutido na tua escola?
6. A Base Nacional Comum Curricular trouxe mudanças para os currículos e os planejamentos da escola? Quais?
7. A implementação da Base Nacional Comum Curricular vai melhorar a qualidade da educação brasileira?
8. O perfil do professor modificou a partir da Base Nacional Comum Curricular? Comenta a tua resposta.
9. Como tu te sentes frente à implementação da Base Nacional Comum Curricular em relação a tua formação pedagógica?
10. Tu gostarias de acrescentar algo sobre a tua experiência com a Base Nacional Comum Curricular que não tenhamos falado?

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Considerando que a pesquisa buscou analisar os efeitos da BNCC na docência dos Anos Iniciais, debruçei-me sobre o material produzido para a captura de elementos que pudessem contribuir na construção de uma hipótese sobre a constituição do sujeito professor na contemporaneidade. O primeiro passo foi realizar a transcrição das entrevistas, ação minuciosa, que requereu uma escuta atenta para não ser registrada sob a interferência do entrevistador. Em média, cada transcrição exigiu uma demanda de trabalho de aproximadamente três horas, sendo que a entrevista continha entre 40 e 50 minutos de falas. Ao término de cada transcrição, acessava novamente a gravação da entrevista, para certificar-me de que a escrita havia mantido fidelidade com as falas das entrevistadas.

Segura disso, avancei para a fase das categorizações, quando passei a usar canetas marcadoras de texto de diferentes cores para destacar elementos de diferentes categorias. Em azul, destaquei os fragmentos das entrevistas que buscavam responder qual o envolvimento docente no processo de construção da BNCC. Em rosa, marquei os excertos que evidenciavam os sentidos que as docentes atribuíam à implementação da BNCC. Em amarelo colorei frases que me ajudavam a pensar nos efeitos das práticas de implementação da BNCC na constituição docente. Além disso, marquei em verde os fragmentos que contribuíam para analisar como a

racionalidade neoliberal vai deixando marcas na constituição do sujeito professor contemporâneo.

Após essa demarcação inicial, construí uma tabela, agrupando os excertos em conjuntos, voltando os olhos para as teorizações realizadas até então, para buscar unidades que pudessem remeter à temática de minha pesquisa. Contudo, essa tarefa foi muito difícil, uma vez que as narrativas não eram compostas de respostas objetivas; dessa forma, era preciso transitar pela teoria e pelos excertos o tempo todo, a fim de conseguir enxergar o que não estava aparente.

A partir das narrativas advindas das indagações feitas no momento da produção de dados, busco evidenciar elementos que sugerem olhar para a escola como uma dobradiça (VEIGA-NETO, 2005), capaz de articular poderes que operam a distância, de forma vertical e normativa. Isso porque as professoras entrevistadas relataram terem recebido o documento da BNCC pronto e, por consequência, não sabiam o que fazer com ele, buscando um assessoramento externo, por meio de uma editora e de palestras com assessores de outras áreas da sociedade.

Refletir sobre esses e outros atravessamentos da BNCC talvez seja necessário para buscarmos enxergar quais discursos estão circulando na sociedade e como vão constituindo-nos enquanto sujeitos. As professoras entrevistadas consideram a Base um guia, afirmando não ser possível distanciar-se dela, embora estabeleçam alguma crítica sobre o fato de os conteúdos serem muito densos para a faixa etária em que atuam. As entrevistadas relataram sentir-se desqualificadas por não entenderem o conteúdo da Base, tendo de pedir ajuda para professores das áreas do conhecimento ou para a assessoria pedagógica. Afirmaram que o documento não vai mudar o professor, mas que ele tem de querer mudar, sendo que é o professor o responsável pelos resultados das aprendizagens dos alunos.

Schuler (2016) ajuda-nos a pensar no modo como estamos sendo convidados, incitados e coagidos a fazermos de nós mesmos um objeto a ser formado, pensado e falado. Na mesma direção, Veiga-Neto (2005) ressalta que, a partir das teorizações foucaultianas, principalmente a governamentalidade, podemos discutir a performatividade, o controle, o empresariamento de si, a precariedade do trabalho docente e a competição, buscando compreender os modos pelos quais somos governados e também os espaços em que se dão esses governamentos.

A seção seguinte transita por todos esses elementos, buscando identificar os efeitos da Base Nacional Comum Curricular na docência a partir das práticas de implementação deste documento.

4 AS BASES TEÓRICAS: a governamentalidade

Neste capítulo, apresento as principais discussões teóricas tomadas como referência ao longo da realização da pesquisa. Todavia, é preciso destacar que isso é feito não com o intuito de usar um conjunto de regras ou hierarquia de caráter conclusivo, mas com o objetivo de fazer teorizações a partir da ideia de “[...] 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; LOPES, 2010, p. 36).

O alicerce teórico que sustentou a investigação encontra-se no pensamento de Michel Foucault, em especial, no conceito-ferramenta da governamentalidade. Além de Foucault, busquei subsídios em outros autores e comentadores vinculados aos estudos foucaultianos para estabelecer relações com o tema pesquisado – a implementação da BNCC em escolas privadas de Lajeado. Ao mencionar a governamentalidade, considere pertinente destacar o que menciona Veiga-Neto (2013, p. 22):

podemos dizer que Foucault criou a palavra *governamentalidade* [...] para designar aquilo que se pode chamar de objeto de estudo dos diferentes modos de exercer o governo, ou seja, as diferentes maneiras pelas quais cada um governa a si mesmo e aos outros.

Michel Foucault introduziu essa noção quando publicou sua série de conferências na obra *Segurança, território e população*, em 1978 (2008). Especificamente, na aula de 1º de fevereiro de 1978, Foucault propõe-se a pensar, junto com seus alunos, sobre as práticas de governo (governo de si, governo das almas, governo dos outros) e de que forma um governo encontra seus fins nas coisas a governar. O filósofo usa a metáfora do barco para explicar melhor:

O que é governar um barco? É encarregar-se dos marinheiros, mas é também encarregar-se do navio, da carga; governar um barco é levar em conta também os ventos, os escolhos, as tempestades, as intempéries. E é esse o estabelecimento da relação dos marinheiros com o navio que se tem de salvar, com a carga que se tem de levar ao porto, e a relação de tudo isso com todos esses acontecimentos que são os ventos, os escolhos, as tempestades, é o estabelecimento destas relações que caracteriza o governo de um barco (FOUCAULT, 2008, p.129).

Michel Foucault (2008) refere-se aqui a um tipo de poder diferente do soberano que usa a obediência das leis para governar. Ao contrário, esse poder preocupa-se em dispor das coisas, utilizando táticas para agir de modo que esta ou aquela finalidade seja alcançada.

Creio que temos aqui uma ruptura importante: enquanto a finalidade da soberania está em si mesma e enquanto ela tira de si mesma os instrumentos em forma da lei, a finalidade do governo está nas coisas que ele dirige, ela deve ser buscada na perfeição, na maximização ou na intensificação dos processos que ela dirige, e os instrumentos do governo, em vez de serem leis, vão ser diversas táticas (FOUCAULT, 2008, p. 132).

De acordo com o filósofo, o instrumento que o governo passa a utilizar para governar a população é ela mesma, agindo sobre ela por meio de táticas que conduzem suas condutas, passando a ser o fim e o instrumento do governo. A população torna-se o objeto do governo para governar de forma racional. Continuando com o exercício do seu pensamento, Foucault (2008) destaca que esse novo sujeito-população será governado pela economia, nascendo, assim, a economia política. Segundo ele, não quer dizer, de forma alguma, que a soberania deixou de ter um papel na arte de governar; o que ocorreu foi um deslocamento do poder soberano para o poder das coisas. “O problema da soberania não é eliminado, ao contrário, é tornado mais agudo do que nunca” (FOUCAULT, 2008, p. 142). É a partir dessas reflexões que o filósofo cunha o termo “governamentalidade”.

Por esta palavra, “governamentalidade”, entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer esta forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem o 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).

Para prosseguir nesse campo de discussão, busquei ancorar-me em estudiosos que problematizam a governamentalidade, a racionalidade neoliberal e a teoria do capital humano, a partir do pensamento de Michel Foucault. Essa discussão mostrou-se potente no trajeto desta pesquisa, a qual examina alguns dos efeitos da implementação da BNCC nas docências dos Anos Iniciais no ensino privado.

Veiga-Neto (2005) problematiza as transformações que operam na educação escolarizada a partir dos estudos foucaultianos. O autor aponta que é com base em Foucault que podemos compreender a escola “como uma eficiente dobradiça, capaz

de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a enformam e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não” (VEIGA-NETO, 2005, p. 17-18). A partir das teorizações foucaultianas, principalmente a governamentalidade, o autor discute a performatividade, o controle, o empresariamento de si, a precariedade do trabalho docente, a competição e o hiperconsumo. Para Veiga-Neto (2013), uma questão que lhe parece de grande relevância é compreendermos os modos pelos quais somos governados e também os espaços em que se dão tais governamentos. Afirma que, no registro foucaultiano, o que importa não é o que nos tornamos, mas, sim, como chegamos a ser o que somos.

Ainda que não seja condição suficiente, saber como nos governam, como nos governamos e como governamos os outros é condição necessária para qualquer ação política que pretenda colocar minimamente sob suspeita aquilo que estão fazendo de nós, aquilo que nós estamos fazendo de nós mesmos e aquilo que fazemos com os outros. Justamente num mundo em constantes transformações, tudo isso se torna mais difícil e perturbador (VEIGA-NETO, 2013, p. 21-22).

Importa referir que “Foucault não é um salvacionista, na medida que, para ele, não existe o caminho, nem mesmo *um* lugar aonde chegar e que possa ser dado antecipadamente” (VEIGA-NETO, 2005, p. 18). Mas, de acordo com o autor, ele representa um grande estimulador, que nos traz detalhados estudos históricos com os quais ele constrói ferramentas analíticas que podem ajudar em nossas pesquisas. Veiga-Neto (2005) traz à discussão a problemática do poder, descrevendo a passagem do poder soberano para o poder disciplinar e, depois, para a governamentalidade. Tal passagem não deve ser compreendida como ruptura, na qual um tipo de poder é substituído por outro, mas como um certo tipo de articulação, na qual o conceito de poder sofre um deslocamento e forma uma espécie de aliança entre soberania – disciplina – gestão governamental.

Nessa trama que envolve o conceito de governamentalidade neoliberal e capital humano, Miller e Rose (2012) afirmam que seria enganoso entender as fronteiras da racionalidade política na contemporaneidade como meramente uma “redução do papel do Estado na sociedade”. Como já foi mencionado, o que ocorre é uma reconfiguração deste Estado que, por intermédio da sociedade de controle, exerce o seu poder. Vivemos em um mundo constantemente monitorado e remodelado pelas lógicas das redes de comunicação, que nos impelem a buscar aprendizado e

reciclagem constantes, prontidão para o trabalho e consumo incessante. Sendo assim, quem não está nesse jogo, vive marginalizado e excluído. De acordo com os autores, os marginalizados são divididos pelas suas particularidades e encaminhados para os cuidados dos especialistas, que passam a cuidar de cada divisão: desempregados, indivíduos com necessidades especiais, dependentes químicos, sem-teto, mulheres violentadas, alcoólatras e tantos outros.

Surge, dessa forma, um novo território para gerenciar esses microssetores. São organizações privadas, com fins lucrativos que respondem à necessidade de setores que passam a ser naturalizados: lares de idosos, alojamentos para sem-teto, escolas para indivíduos que necessitam de atendimento especializado, organizações de treinamento para pessoas com dificuldades de encaixar-se no mercado de trabalho, clínicas de recuperação de usuários de drogas e outras tantas particularidades.

Em meio a esse território de exclusão, as lógicas sociais do bem-estar são recodificadas por novas lógicas de competição, fragmentação de mercado e gerenciamento de serviço, usando diagnósticos classificatórios de indivíduos socialmente problemáticos em categorias precisas. “A administração da miséria e do infortúnio pode tornar-se, mais uma vez, uma atividade potencialmente lucrativa” (MILLER; ROSE, 2012, p. 131). Em síntese, os autores afirmam que as racionalidades políticas contemporâneas tornam a comunidade calculável, uma vez que é conduzida por relatórios, investigações e pesquisas estatísticas, as quais permitem a interpretação necessária para uma série de tecnologias governamentais.

Miller e Rose (2012) preocuparam-se em examinar não as subjetividades constituídas, mas as tecnologias dessas subjetividades, as metas, os métodos, os alvos, as técnicas e os critérios que estão em jogo quando os indivíduos buscam dominar, conduzir e aprimorar aos outros e a si mesmos. Os autores apontam para os caminhos usados pelas formas contemporâneas de poder, que, por meio da premissa de liberdade, conduzem os indivíduos a comparar o que eles são com o que eles poderiam ou deveriam ser.

Com o interesse em transformar essas análises em um instrumento que não fosse somente formado por ferramentas concretas, como escalas e técnicas de medidas, mas, também, subjetivas, como maneiras de pensar, é que Miller e Rose (2012) preocupam-se em discutir sobre a governamentalidade. Apresentam dois aspectos diferentes sobre a arte de governar. O primeiro, denominado

“racionalidades”, refere-se a estilos de pensamento, modos de tornar a realidade capaz de ser programada; já o segundo refere-se à dimensão tecnológica. As racionalidades precisam encontrar um jeito de tornar-se operáveis, o que os autores denominaram como “tecnologias humanas”:

Isso se referia a todos os dispositivos, instrumentos, técnicas, pessoas, materiais e aparatos que possibilitavam as autoridades imaginar e agir sobre a conduta de pessoas individual e coletivamente, e em ambientes que se achavam frequentemente bem distantes. Estes eram ajuntamentos que tornavam possível aquilo que chamamos, tomando emprestado livremente dos escritos de Bruno Latour, “governo à distância” (MILLER; ROSE, 2012, p. 28).

Os autores defendem que o governo de uma população, de uma família, de uma criança ou até de si mesmo somente é possível por intermédio de mecanismos discursivos que representam o domínio a ser governado. Afirmam que, para compreender as formas de governo modernas, é preciso prestar atenção não somente em grandes esquemas políticos, mas em mecanismos aparentemente banais e humildes que se infiltram em discursos contemporâneos. O governo opera por meio do sujeito (MILLER; ROSE, 2012) e, neste processo, os empreendimentos políticos e econômicos foram traduzidos para as aspirações pessoais dos sujeitos, incentivando o próprio empresariamento.

Se, na primeira metade do século XX, a racionalidade política estabeleceu que o indivíduo deveria ser integrado na sociedade com necessidades sociais, na qual ambos (indivíduo e sociedade) tinham reivindicações, buscando a segurança, o bem-estar, o contentamento e a solidariedade, três décadas depois, em meados de 1980, houve um deslocamento decisivo dessas racionalidades políticas (MILLER; ROSE, 2012). O discurso que então passou a operar foi o da liberdade individual, da escolha pessoal entre uma variedade de opções, de modo que a vida passou a ser governada pelas escolhas que os consumidores faziam, reduzindo a dependência, incentivando a competitividade e estimulando o empreendedorismo individual.

Essa liberdade de escolha fez com que os indivíduos se sentissem atores econômicos e sociais, buscando investir em si mesmos, produzindo crescimento econômico, empreendimento exitoso e felicidade pessoal completa (MILLER; ROSE, 2012). De acordo com os autores:

[...] governo está intrinsicamente ligado às atividades de *expertise*, cujo papel não é o de tecer uma onipotente teia de 'controle social', mas pôr em prática tentativas variadas na administração calculada de diversos aspectos de conduta, mediante incontáveis – amiúde concorrentes – táticas locais de educação, persuasão, motivação, administração, incentivo, indução e encorajamento (MILLER; ROSE, 2012, p. 72).

Durante a segunda metade do século XVIII, a sociedade começou a experimentar um mundo natural de liberdades, sendo que a ideia de uma sociedade totalmente administrada foi abandonada, e doutrinas liberais de poder que causam efeitos sobre os sujeitos já não eram mais praticadas de forma autoritária pelas autoridades. O governo acontece, então, por um novo mecanismo, promovendo ações a distância. Como afirmam os autores, “o governo liberal identifica um domínio fora da ‘política’ e busca administrá-lo sem destruir-lhe a existência e a autonomia” (MILLER; ROSE, 2012, p. 78).

A meta da sociedade liberal não era mais excluir de forma autoritária aqueles que não se encaixavam na sociedade, mas deslocá-los para outra esfera. Por exemplo, os indivíduos considerados antissociais não mais seriam encarcerados, mas colocados em quarentena nos hospitais psiquiátricos com pretensão de tratamento; os bandidos ou rebeldes transformaram-se em transgressores das normas, justificados por defeitos de caráter, suscetíveis à retificação. Assim, as forças políticas legitimaram outros sujeitos para que passassem a governar a distância.

Assim, o domínio da política é simultaneamente distinto de outras esferas do governo, e inextricavelmente ligado a elas. As forças políticas buscaram utilizar, instrumentalizar e mobilizar técnicos e agentes além daqueles “do Estado”, a fim de governar “a distância”; outras autoridades buscaram governar arranjos econômicos, familiares e sociais de acordo com seus próprios programas e mobilizar recursos políticos para seus próprios fins (MILLER; ROSE, 2012, p. 79).

Essa configuração adotada pela mentalidade neoliberal para governar a vida das pessoas incitou o indivíduo a ser agente ativo em seu governo econômico, obrigando-o a investir em si mesmo, tornando-se verdadeiro capital humano. O ambiente de trabalho passou a ser a área destinada à autopromoção e cabia a cada indivíduo buscar reinventar-se e otimizar o seu labor, tornando-se um empreendedor. Assim, a economia não devia ser pensada coletivamente, mas dessocializada em nome da maximização da conduta empreendedora do sujeito. Dessa forma, neste jogo da vida contemporânea, ou estamos dentro e buscamos as melhores cartas, ou estamos fora e tornamo-nos indivíduos fracassados.

Outro autor que discute a crise da governamentalidade a partir dos estudos de Foucault é Lazzarato (2017). Segundo ele, a crise é permanente, mudando apenas de intensidade e de nome, passando da crise econômica para a crise energética, para a crise alimentar, educacional ou de qualquer outra área. A crise e o medo constituem o horizonte insuperável da governamentalidade capitalista neoliberal. É preciso criar o inimigo para justificar as condutas. “Nós não sairemos da crise (na melhor das hipóteses, nós mudaremos de intensidade) simplesmente porque ela é a modalidade de governo do capitalismo contemporâneo” (LAZZARATO, 2017, p. 11). É na continuidade do pensamento de Foucault que o autor destaca que a crise é o solo fértil para a racionalidade neoliberal, e que os neoliberais não procuram governar o menos possível, mas, pelo contrário, governar tudo, até os mínimos detalhes.

Lazzarato (2017) ressalta que este modelo de subjetividade chamado capital humano, ou sujeito empreendedor de si, implica um máximo de “privatizações econômicas” e um “máximo de individualização subjetiva”, que se encontram imbricados em “políticas sociais que instalam por toda a parte um ‘mínimo’ (um salário mínimo, um rendimento mínimo, serviços mínimos), a fim de obrigar o empreendedor de si a se lançar na concorrência de todos contra todos” (LAZZARATO, 2017, p. 14). Destarte, cabe a cada um proteger-se contra os riscos, investindo na sua segurança, caso contrário, será o único e exclusivo responsável pela sua desgraça.

Costa (2009) ajuda-nos a pensar nas relações entre governamentalidade e educação. O autor direciona a atenção para a ideia trazida pelo famoso economista da Escola de Chicago⁵, Theodore Schultz, em 1969, quando afirma que uma classe particular do capital humano, praticado desde a infância, pode ser a chave de uma teoria econômica da população. Ao refletir sobre essa ideia, o pesquisador tenta mostrar como determinados valores econômicos, ao migrarem da economia para outros campos da vida social, ganharam força e poder, “instituinto processos e políticas de subjetivação que vêm transformando sujeitos de direitos em *indivíduos* – *microempresas* – empreendedores” (COSTA, 2009, p. 172).

A ideia do capital humano é também analisada por Ferreira e Traversini (2020). Os autores buscam colocar sob suspeita as formas contemporâneas pelas quais os

⁵ A Escola de Chicago é uma escola de pensamento econômico que defende o mercado livre e que foi disseminada por alguns professores da Universidade de Chicago.

sujeitos vão construindo suas carreiras profissionais, transformando suas próprias vidas em fontes de rendimento no mundo do trabalho. Nesse sentido, os autores analisam os discursos que circularam no jornal Zero Hora, no período de 2008 a 2019, em torno da noção de carreira, buscando excertos que continham dicas para uma entrevista de emprego bem-sucedida. Os estudiosos apontam que, a partir desses discursos, o sujeito deve planejar sua carreira acompanhando o mercado desde a sua formação acadêmica, perceber a demanda e encontrar habilidades em termo de capital humano, que sejam raras de encontrar, evitando radicalmente os desvios que não gerem renda.

Nesse viés, o projeto de carreira deve ser construído a partir de decisões sobre fazer o que se gosta, estar onde se quer estar e divertir-se, ou seja, o projeto de carreira deve ser pautado em cima de paixão, do prazer e dos desejos pessoais. Tais decisões, segundo os autores, provocam um deslocamento nas formas de governamento da vida dos indivíduos, pois, a partir do discurso de liberdade, o sujeito vai constituindo-se empresário de si mesmo, passando a viver sob a ótica do governo a distância. Se antes a empresa era o local para buscar o emprego para toda a vida, agora ela é um lugar de passagem, que possibilita que os sujeitos se mantenham competitivos no mercado de trabalho. Nesse sentido, ou seja, “da introdução ao mundo do trabalho à aposentadoria, passando pelo lazer e vários empregos, a vida do trabalhador é governada a partir do mercado enquanto grade de inteligibilidade” (FERREIRA; TRAVERSINI, 2020, p. 2-3).

As contribuições dos autores permitem-nos pensar sobre o quanto os limites entre a vida profissional e pessoal estão desaparecendo, e o quanto o neoliberalismo, este jeito de ser e estar no mundo, é algo que nos afeta profundamente, incitando-nos a flexibilizar nossas relações com o trabalho contemporâneo para buscarmos moldar a nossa atuação profissional para atendermos às exigências impostas pelo mercado. Para Ferreira e Traversini (2020), os neoliberais evidenciam que o trabalhador não é um sujeito passivo, que simplesmente vende sua força de trabalho, mas, sim, um sujeito economicamente ativo, que trabalha em troca de um salário que passa a ser considerado um “ingresso” para progredir dentro da empresa.

Em outros tempos, acreditava-se que o salário seria a motivação primeira para a satisfação do sujeito, uma vez que, de posse da renda, buscaria produzir e consumir aquilo que o levaria a este sentimento. A partir da visão do neoliberalismo, a satisfação

deve estar presente o tempo todo e ditar as regras do jogo. Quando os sujeitos identificam o que lhes dá prazer, os empregadores e experts em gestão de pessoas já estão de prontidão para identificar ali a fonte de resultados e ganhos.

Assim, a teia de inteligibilidade do mercado completa-se, pois há uma relação de interesse mútuo no sentido em que o salário proporciona a satisfação, que, ao ser atendida, remete à busca pela permanência ou ao aumento de fluxo de salários que, por sua vez, somente se dará por meio de novos investimentos em capital humano. Como o capital é cada vez mais instável, as condições que o produzem precisam ajustar-se no mesmo compasso, exigindo um sujeito trabalhador flexível. Frente a esse cenário e na ótica da racionalidade neoliberal, uma parte de profissionais formados, tecnicamente competentes, vai ficando pelo caminho, dando espaço para um trabalhador flexível, competitivo, porém, mais vulnerável.

Ampliando essa teia analítica que envolve capital humano, empreendedorismo, capitalismo e governamentalidade, cito novamente o autor Lazzarato (2014), que propõe examinar a diferença e a complementaridade entre dispositivos de “sujeição social” e de “servidão maquínica”, pois é no ponto de interseção deles que ocorre a produção de subjetividades. O autor aponta que a crise vivida na contemporaneidade, muito mais que uma crise econômica ou política, encontra-se na crise de subjetividade. A onipresença da subjetivação empreendedora manifestada pelo seu desejo de transformar todo o indivíduo num negócio produz efeitos e resulta em vários paradoxos.

A autonomia, a proatividade e o empreendedorismo, impostos ao indivíduo, obrigam-no a constituir novas formas de empregabilidade e, com ela, assumir todos os riscos do novo empreendimento, o que é considerado pelo autor como uma heteronomia. O estudioso observa que esse jeito de ser e estar no mundo, incitado pelo neoliberalismo, vem conduzindo a população a uma depressão amplamente difundida, provocando efeitos como o mal-estar do século, a recusa em aceitar a coletividade e o empobrecimento da existência trazido pelo “sucesso” individual do modelo empreendedor. O autor ressalta que, para grande parte da população, tornar-se um sujeito econômico (“capital humano”, “empresário de si”) acaba resumindo-se ao gerenciamento de salários e de rendas declinantes, precariedade, desemprego e pobreza. Nas palavras do autor, “o homem endividado, de imediato culpado e responsável por seu destino, deve carregar os fracassos econômico, social e político

do bloco de poder neoliberal – fracassos despejados pelo Estado e pelo mundo dos negócios sobre a sociedade” (LAZZARATTO, 2014, p. 15).

O sociólogo italiano trabalha com o pensamento de que a subjetividade não pode ser separada da economia e da política, e que a produção de riqueza opera através de duas formas de poder heterogêneos: sujeição social e servidão maquínica, sendo a economia o agenciamento destes dois poderes. Ao atribuir uma identidade, uma profissão, uma nacionalidade, Lazzarato (2014) afirma que a sujeição social distribui lugares e funções dentro e para a divisão do trabalho e vai constituindo o modo de ser e estar do indivíduo, produzindo um “sujeito individuado”, cujas formas, num cenário neoliberal, têm sido a do “capital humano” e a do “empresário de si”. O autor acrescenta que Foucault descreve o modo de governamentalidade desses “sujeitos” como um modo de condução do próprio sujeito sobre si e destaca o pensamento de Marx, que apresenta a sujeição social como a personificação das relações de capital, pois o capitalista age como capital personificado.

Na servidão maquínica, outro modo de produzir riqueza, Lazzarato (2014) considera o indivíduo como uma engrenagem, parte do agenciamento empresa, sistema financeiro e mídia, do estado de bem-estar social e de seus equipamentos coletivos, os quais servem para governar os componentes de um sistema.

A servidão é o modo de controle e regulação (“governo”) de uma máquina social ou técnica, como uma fábrica, uma empresa ou um sistema de comunicações. Ela recoloca a “servidão humana” dos antigos sistemas imperiais (egípcio, chinês etc.), e por conseguinte é um modo de comando, de regulação e de governo “assistido” pela tecnologia, constituindo, como tal, uma especificidade de capitalismo (LAZZARATO, 2014, p. 28-29).

Nesse sentido, o autor descreve que o capital é constituído por máquinas sociais e controlado por máquinas técnicas, ou seja, no capitalismo, o poder não é exercido por pessoas, modo existente nas sociedades feudais, mas por todos os tipos de máquinas mecânicas, termodinâmicas, cibernéticas e de computação, como, por exemplo, o Google, o Facebook, o Instagram etc. Tais mecanismos controlam toda a nossa vida com informações que dizem respeito aos “dividuais”, cujos perfis tornam-se operadores das máquinas de produção-consumo.

Por um lado, a servidão maquínica produz operações e induz ações; por outro, na sujeição social, os signos e a semiótica produzem sentidos, significações, discurso

e representações através da linguagem. A partir dessa análise, Lazzarato (2014) oferece-nos uma outra ótica para enxergamos o mundo em que vivemos:

Se nossas sociedades não são mais referidas a indivíduos, elas tampouco estão centradas na linguagem. O que quer que se possa dizer acerca da “virada linguística”, ela não passa de uma semiótica entre outras e não é de modo algum, a mais importante na garantia das operações de desterritorialização dessas megamáquinas (LAZZARATO, 2014, p. 42).

Ainda nessa esteira, Lazzarato (2014) analisa o conceito de produção e convida-nos a pensar sobre as relações de trabalho e o capital. O autor aponta que, ao comprar força de trabalho, o capital paga pela sujeição (horas para estar presente no trabalho, disponibilidade física e cerebral etc.), mas, principalmente, pelo direito de explorar um agenciamento complexo que, através da servidão, inclui os modos de transporte, os artefatos urbanos, as mídias, a indústria de entretenimento, as maneiras de perceber e sentir, enfim, todas as semióticas. O autor propõe pensar que, no capitalismo, o indivíduo é um sujeito (capital humano) de moeda diferente, sendo que “os processos de subjetivação e dessubjetivação são tão maquínicos quanto a produção de qualquer outro tipo de mercadoria industrial” (LAZZARATO, 2014, p. 47).

Na contemporaneidade, ocorre um deslocamento do “trabalho” do operário (que se presta para um patrão) para o “trabalho” do empreendedor (realizado para transformar-se em “capital humano”), passando do poder “produtivo” da classe operária ao poder da empresa privada. Nesse ponto, o autor apresenta uma dimensão do capitalismo que sempre existiu, mas que apenas a “economia” de hoje permite salientar:

O desejo desterritorializado, desejo maquínico, carrega consigo uma ‘economia de possíveis’ e uma subjetividade autopoietica (autoprodutiva) que explica a natureza do capitalismo contemporâneo e, sobretudo, sua crise, pois é impossível para o capitalismo conter ambas nos limites da propriedade privada ou nos limites da figura subjetiva do empresário de si mesmo (LAZZARATO, 2014, p. 50).

Para o sociólogo, essa mudança na teoria do capitalismo desemboca na crise atual deste modelo, uma vez que o capitalismo cognitivo concede espaço demais à teoria do crescimento endógeno, a qual sustenta que o investimento em capital humano, inovação e conhecimento contribui significativamente para o crescimento econômico, induzindo o indivíduo a tornar-se um tipo de empresa permanente e múltiplo. Mas, ao fim e ao cabo, a promessa de que o trabalho sobre si ofereceria

trabalho em termos de emancipação, resultando em realização pessoal, reconhecimento e ascensão social, tem apresentado-se como o modo de tomar para si os riscos e custos para os quais nem a atividade comercial nem o Estado estão dispostos a pagar.

Está claro agora que a autonomia e a liberdade que a iniciativa empresarial deveria trazer para o “trabalho” significam, em vez disso, uma dependência muito maior não apenas das instituições (empresa, Estado, finanças), mas também do superego despótico (“eu” sou o meu próprio patrão, portanto eu devo ser culpado por tudo o que acontece comigo!). O capitalismo nos dias de hoje encontra o saldo positivo que procura não no conhecimento, mas sim na implicação subjetiva que todo “trabalhador imaterial” deve demonstrar, tal como o imigrante, os usuários dos serviços sociais e os consumidores, uma quantidade enorme de trabalho gratuito (LAZZARATO, 2014, p. 51).

A partir das ideias de Lazzarato (2014), busco ampliar a compreensão das formas como a linguagem atua na constituição do sujeito. A estreita relação entre capital humano e educação escolarizada tem possibilitado pensar em um investimento educacional que visa ao aumento da produtividade do indivíduo e à busca pela maximização crescente por habilidades e competências que prometem garantir o sucesso desse indivíduo e que são operacionalizadas pela escola.

Diante desse cenário, Costa (2009) afirma que a governamentalidade que se engendra na sociedade busca conduzir estrategicamente as ações e as condutas dos indivíduos, programando e controlando suas formas de agir, sentir, pensar e situar-se diante de si mesmos. Ainda nesse viés, o autor ressalta que, ao transformar a sociedade de consumo na sociedade empresarial, os indivíduos são induzidos a “modificarem a sua percepção que têm de suas escolhas e atitudes referentes às suas próprias vidas e às de seus pares, de modo que estabeleçam cada vez mais entre si relações de concorrência” (COSTA, 2009, p. 178). De acordo com Costa (2009, p. 180), “essa exigência do novo capitalismo de mobilizar, em seu favor, a potência de individuação de cada um, não é outra coisa senão uma das expressões do exercício do que Foucault chama de governamentalidade neoliberal”.

Silva, Silva e Vasques (2018) analisam as formas de governamentalidade descritas nas mais variadas artes de governar praticadas desde a Modernidade, as quais incluem, em sua máxima extensão, o estudo do governo de si e do governo dos outros. Apontam as políticas de avaliação de larga escala, por exemplo, como um artefato que visa responsabilizar professores e sistemas de ensino pelos resultados.

“Ao individualizar a responsabilidade/culpa pelos resultados, o Estado fomenta uma cultura de competição, já que as famílias passam a escolher as escolas para seus filhos de acordo com os ‘melhores’ resultados obtidos nos processos avaliativos” (SILVA; SILVA; VASQUES, 2018, p. 18).

Os autores também problematizam intencionalidades da nova política educacional brasileira, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sugerindo uma análise crítica sobre os conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que evidenciam grande ênfase no desenvolvimento das competências que os estudantes devem adquirir ao longo da Educação Básica. De acordo com os autores:

A presença das chamadas “competências socioemocionais” no documento orientador é visível, competências essas que fazem parte das estratégias delineadas pelas políticas de inspiração neoliberal que responsabilizam e individualizam os sujeitos, reforçando a promoção de um “empresário de si”, capaz de “aprender a aprender” (SILVA; SILVA; VASQUES, 2018, p. 18).

Outro ponto tensionado pelos autores refere-se à equidade, meta da BNCC. Os estudiosos indagam sugerem pensar sobre como alcançar a equidade em um contexto de tantas diferenças, incentivando a capitalização de aprendizagem individualizada, sendo que cada um “financeiriza” sua própria vida para competir e ser responsável pelo seu próprio destino. Esse exercício de análise leva a pensar sobre quanto o neoliberalismo opera por intermédio de políticas curriculares, precarizando as relações sociais, individualizando, intensificando a competitividade e endividando os sujeitos, fazendo com que a Educação Básica amplie as diferenças sociais e econômicas no país.

Esta pesquisa transita por campos teóricos que até aqui apresentei, tendo como foco examinar os efeitos produzidos pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escolas privadas da cidade de Lajeado/RS. Para isso, apoio-me em Schuler (2016), que problematiza a docência e seus modos de existência na contemporaneidade. A pesquisadora considera a educação como uma política cultural, envolvida fortemente na produção de regimes de verdade, efeitos de poder e modos de subjetivação. A partir das teorizações de Foucault, destaca que o que temos por realidade não existe fora dos processos discursivos, fora de lugares que a produzem como tal, e que esses discursos, ao operarem o desmanche da identidade docente, reverberam nos modos da sua existência e nos seus efeitos de subjetivação (SCHULER, 2016).

Nessa perspectiva, a docência está imbricada em relação de saberes. A partir dessa relação de forças, observando as práticas pelas quais as pessoas são compreendidas é que se desenha o cerne da questão docente: como nos tornamos o que somos? De acordo com a autora, o exercício dessa reflexão poderia levar-nos a pensar nos modos como estamos sendo convidados, incitados, coagidos a reconhecermos-nos e a “fazermos de nós mesmos um objeto a ser formado, pensado, falado, revelado, fixado quanto à docência e que outras possibilidades microfísicas poderiam ser ensaiadas” (SCHULER, 2016, p. 138).

As discussões apresentadas neste capítulo tiveram a intenção de evidenciar como a governamentalidade e o neoliberalismo operam sobre nossas formas de ser e estar no mundo, em especial, nos jeitos de ser docente. Nesse contexto, busco olhar para as políticas curriculares e seus efeitos sobre os modos de ser professor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escolas privadas de Lajeado.

5 O DOCUMENTO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Figura 1 – Base Nacional Comum Curricular



Fonte: Brasil (2018, capa).

Em 2017, foi homologada a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 dezembro, documento que “institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica” (BRASIL, 2017, n.p.). O Ensino Médio foi aprovado pela Resolução nº 14, de 17 de dezembro de 2018, e institui a Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM) como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases - LDB (BRASIL, 1996), completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP Nº2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP Nº15/2017. Em dezembro de 2018, a Base Nacional Comum Curricular foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e, como ela própria se apresenta, “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” (BRASIL, 2018, p. 7). Sua implementação foi obrigatória para todas as escolas públicas e privadas do país a partir do ano de 2020.

De acordo com Cury, Reis e Zanardi (2018), as discussões relativas à construção de uma Base Nacional Comum Curricular já iniciaram em 2012, quando as primeiras críticas em relação à construção de um documento tão importante para a educação começaram a aparecer no campo acadêmico, momento em que também foi criada a Associação Brasileira de Currículo (ABdC). As questões curriculares provocadas pela BNCC invocaram estudiosos da educação, e a ABdC, em parceria com revistas acadêmicas, organizou vários dossiês, tendo como foco pesquisas sobre

currículos e sobre as políticas curriculares (CURY; REIS; ZANARDI, 2018). Avançando nessa caminhada, em 2014, a revista *Teias* (UERJ)⁶ elegeu como tema central de discussão a questão do trabalho docente, com o intuito de discutir a necessidade de formação do professor quando se trata de reformas e políticas públicas.

Nesse mesmo ano (BRASIL, 2014), foi promulgado o Plano Nacional de Educação (PNE), projetando metas para a educação brasileira por 10 anos e prevendo uma Base Nacional Comum Curricular, o que levou o MEC a intensificar os trabalhos. Em 2015, novos dossiês foram produzidos para discutir as políticas curriculares no Brasil contemporâneo, e aumentou a preocupação pelo engajamento de coletivos organizados nos debates sobre os conhecimentos que seriam validados e os que seriam excluídos pela BNCC. Em 2016, novamente a ABdC apresentou um dossiê com pesquisas no campo do currículo que tensionavam os diferentes discursos sociais que estavam ganhando força para imiscuir-se nas relações da escola, do conhecimento, do professor, formulando prescrições desencaixadas da educação (CURY; REIS; ZANARDI, 2018). Segundo os autores, durante a construção da BNCC, vários estudos foram apresentados, e a aprovação do documento veio antes que se resolvessem os problemas e as lacunas encontradas em seu percurso:

Observamos como principais limites as evasivas quanto à formação de professores, pouca clareza quanto aos recursos para o financiamento e efetivação de uma base nacional democrática, federativa e diferenciada. Observamos ainda a pouca participação de crianças e jovens nas definições da BNCC, a dissimulação de um processo de elaboração da BNCC falsamente democrático quando, na realidade, foi parcial, não acolhendo as críticas e os debates que ocorreram em paralelo a sua elaboração (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 15).

Para compreender de forma mais clara essa conjuntura, foram resgatados alguns dos movimentos realizados no MEC durante a construção do documento. Traversini (2020) corrobora com os autores supracitados, e salienta que a BNCC começou a ser construída muito antes de 2015, por meio de vários movimentos de discussão. Segundo a autora, a construção iniciou em 2010, em um seminário nacional que discutiu o *Currículo em movimento: perspectivas atuais*. Mais tarde, em

⁶ A Revista *Teias* é uma publicação eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que tem como escopo a publicação de trabalhos científicos/acadêmicos originais, incentivando a pesquisa e o debate na área da Educação.

2012, criou-se um grupo de trabalho que começou a preocupar-se com a construção dos direitos à aprendizagem.

Em 2013, ocorreu a ampliação do grupo do trabalho, incluindo o Ensino Fundamental, com a participação de professores/pesquisadores das Instituições de Ensino Superior e da Educação Básica de todos os componentes curriculares das cinco regiões brasileiras. Nessa época, a Educação Infantil já estava com sua nova proposta pedagógica praticamente consolidada, o que denota que a BNCC foi construída em tempos e por equipes diferentes, fato percebido pela falta de diálogo entre as propostas para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Médio (TRAVERSINI, 2020).

Em 2014, Traversini passou a integrar oficialmente a equipe responsável pela construção da Base, como Diretora de Currículos. Em uma conversa por e-mail, a professora afirmou que as discussões sempre foram tensas, controversas e buscava-se negociações possíveis naquele momento. Em maio de 2014, a equipe concluiu o que a estudiosa chama de *Versão Zero da Base*, intitulada *Direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento para o Ensino Fundamental e Médio: proposta de discussão para a Base Nacional Comum*. Até então, ainda não havia sido incluída a Educação Infantil no documento. A partir desse momento, foi construída a ideia de que esse segmento precisava fazer parte da Base. De acordo com Traversini (2020), esse documento foi silenciado pela política que construiu a BNCC atual, uma vez que era um conjunto de conceitos e princípios, sem mencionar habilidades; e as competências não eram tão esquadrihadas como aparecem no documento atual.

Em 2015, foi disponibilizada a 1ª Versão da Base para consulta pública, entre setembro de 2015 e março de 2016, recebendo várias críticas de especialistas da Educação. Em 2016, foi disponibilizada a 2ª Versão para discussão com municípios e estados, para ouvir as redes de ensino que implementariam a Base. Em 2017, na 3ª Versão, o documento apareceu totalmente reescrito, com mudanças importantes em relação às versões que vinham constituindo-se até 2016. É importante destacar que nesse período houve uma mudança política no país, quando ocorreu a troca de ministros e de boa parte da equipe que estava responsável pela construção da Base. A versão final da BNCC foi, então, homologada em dezembro de 2018.

Enquanto coordenadora pedagógica, o meu primeiro contato com a Base Nacional Comum Curricular ocorreu em 2018, quando o documento foi homologado

pelo Ministério da Educação. O acesso ocorreu pela plataforma digital Google, a qual disponibilizou rapidamente um documento normativo de 500 páginas. Logo de início, no segundo parágrafo, chamou minha atenção a sua apresentação: “Elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, a Base é um documento completo e contemporâneo [...]. Concluída após amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil [...]”. (BRASIL, 2018, p. 5). Tais enunciações despertaram em mim um forte sentimento de culpa e de endividamento, pelo fato de não ter participado da elaboração desse documento, seguido de outro sentimento, ainda maior, de preocupação com os caminhos pelos quais a educação está sendo conduzida, num movimento externo ao da educação escolarizada. Nesse contexto, busquei identificar as percepções de outros docentes em relação a este movimento de participação na construção da Base, tendo, pois, restado evidenciado para mim que houve uma “falha” nesse processo de construção coletivo.

A partir disso, apresento evidências de que os professores que atuam na rede privada do município de Lajeado não estiveram presentes no processo de construção da Base, tomando conhecimento do documento somente após a sua conclusão. Os excertos a seguir originaram-se a partir da indagação sobre em que momento as professoras que integraram esta pesquisa tiveram o seu primeiro contato com a Base.

Eu acompanhei as primeiras pesquisas pela mídia e em 2018/2019, então, a escola começou a realizar formações pedagógicas para a gente ir conhecendo o documento e **saber como seguir e como colocar em prática.** Na verdade, eu comecei a ler e estudar a BNCC quando a gente começou com as formações na escola. **Antes disso, não participei de discussões e não me aprofundei sobre o assunto* (ROSA, 2021, entrevista oral, grifos meus).*

*A partir de 2018 começaram as formações aqui na escola, mas antes **eu escutava apenas alguns ruídos sobre a implementação da BNCC** e, sinceramente, **eu tive pouco acesso durante a construção.** Quando começamos as formações é que eu tive conhecimento sobre habilidades e competências, **mas sem ideia da maneira como isso seria posto em prática** (JÚLIA, 2021, entrevista oral, grifos meus).*

*Foi em 2019, pelo colégio, **quando começaram umas palestras sobre isso aqui no colégio.** E depois disso, começamos a trabalhar ela aqui. Antes disso eu ouvi falar, mas **não acompanhei a construção da Base** (ANA, 2021, entrevista oral, grifos meus).*

Conforme mencionado anteriormente, os movimentos de estudo que impulsionaram a construção da Base iniciaram ainda em 2012. Todavia, os elementos de análise produzidos pela pesquisa indicam que foram discussões paralelas, uma

vez que as docentes desconhecem esses estudos. A não participação nas discussões realizadas durante o processo de construção da BNCC fica evidenciada quando as professoras dizem que “eu acompanhei as primeiras pesquisas pela mídia, mas não participei de discussões”; “eu escutava alguns ruídos sobre a implementação da BNCC, mas tive pouco acesso durante a construção”; e ainda “quando começaram umas palestras aqui no colégio”, mas “não acompanhei a construção da Base”. Os fragmentos destacados permitem-me tensionar a enunciação contida na BNCC, que afirma ter sido concluída após amplo debate com a sociedade e os educadores do Brasil, uma vez que possivelmente esse cenário repetiu-se em tantas outras regiões do país.

Essas falas levam-me a pensar que as discussões sobre a educação brasileira, as quais constituíram a BNCC, não emergiram dos espaços escolares, uma vez que as entrevistadas afirmaram que o documento chegou pronto nas escolas, apenas para ser implementado. Essa questão fica evidenciada quando as docentes afirmam que as formações pedagógicas tinham o foco em “como seguir e como colocar em prática”, uma vez que não “tinham ideia de como isso seria colocado em prática”, referindo-se à Base como um documento pronto, porém, desconhecido. Apresento, a seguir, outros excertos que evidenciam um olhar crítico sobre a condução dos trabalhos no processo de construção da BNCC, e que também confirmam a chegada do documento pronto nas escolas.

*Embora a BNCC tenha tido o intuito de um trabalho coletivo, ao mesmo tempo a gente tem muitas críticas a ela, porque **muitos acadêmicos e professores que estavam nas universidades não foram ouvidos. A gente não sabe a quem ela veio e a que demanda está respondendo. Muitos professores meus, que eram competentes e tinham propriedade para contribuir, estavam na Comissão da Base e não foram ouvidos. O documento veio pra gente, analisamos criticamente, mas acabamos tendo que nos adequar. E a última Comissão, composta por outras pessoas, acabou fechando a Base, silenciando muitas críticas** (LÚCIA, 2021, entrevista oral, grifos meus).*

*Eu **acho que a BNCC é um documento que eles (movimento de aspas) criaram** e querem que a gente se adapte a cada pouco às mudanças que criam. Eu acho que **a gente deveria ter participado mais** (MÁRCIA, 2021, entrevista oral, grifos meus).*

A questão que fica evidenciada nas narrativas refere-se ao silenciamento das participações, fato que aparece nos fragmentos “muitos acadêmicos que estavam nas universidades não foram ouvidos”; “professores meus, que eram competentes e

tinham condições de contribuir, estavam na Comissão da Base e não foram ouvidos”; “a última Comissão, composta por outras pessoas, acabou fechando a Base, silenciando muitas críticas” e, por fim, “a gente deveria ter participado mais”. A partir desses fragmentos, é possível perceber que houve algumas discussões e contribuições de professores no âmbito acadêmico, possibilitando afirmar que a voz dos educadores e pesquisadores foi pronunciada, contudo, também foi silenciada. Apresento, a seguir, outros fragmentos que evidenciam a forma como ocorreu o silenciamento.

*Eu participei com um grupo da UNIVATES, quando, num determinado momento eles abriram um espaço e **eu fiz algumas intervenções**. Eu acho que esse movimento foi superpositivo, **mas eu realmente não sei se de fato essas contribuições chegaram ao MEC**. Eu não tenho a percepção de que as contribuições chegaram até a discussão do documento (LÚCIA, 2021, entrevista oral, grifos meus).*

***Eu conheço um professor do IFSul que participou**. Ele enviou sugestões, **mas não sabe se leram as contribuições dele** (DANNA, 2021, entrevista oral, grifos meus).*

É possível perceber, com base nesse conjunto de falas, que as professoras não identificaram as suas ideias ou as dos colegas, que deveriam ser contempladas no documento da BNCC, quando afirmam “eu fiz algumas intervenções, mas eu realmente não sei se, de fato, essas contribuições chegaram ao MEC” e “eu conheço um professor do IFSul que participou, mas não sabe se leram as contribuições dele”. Nesse viés, destaco que, ao mesmo tempo em que algumas professoras relatam que ficaram sabendo de colegas que enviaram sugestões ao site, não sabem o conteúdo das mensagens enviadas, nem, tampouco, se a comissão que compunha o MEC leu as contribuições realizadas, fato esse que me possibilita pensar que houve participações individuais e pouca discussão de saberes coletivos nos espaços escolares. Ainda sob essa mesma linha de percepção, destaco outro excerto que evidencia as condições dos professores para participarem da consulta pública no decorrer da construção da BNCC.

Eu me lembro que, na primeira vez que a gente ouviu falar da Base, havia um espaço um pouco mais aberto para sugestões. Lembro que tinha um site, um e-mail para se direcionar, colocando sugestões. Depois, num segundo momento de construção de Base, em que eu me lembro, foi algo mais direcionado, mudou a maneira de conduzir o processo. [...] eu, efetivamente, não contribuí de forma direta, mas sabia que existia esta possibilidade. Por não estar ainda tão a fundo em sala de aula, acabei não participando, mas

*sentia que este primeiro momento era um espaço de maior contribuição. **Acho que, por estar na graduação, algumas discussões aconteciam de forma cotidiana, e depois, quando passei para uma fase em que estava trabalhando mais, com mais carga horária, então, de repente, eu senti que o meu dia a dia estava mais corrido, mais no automático, e acabei não participando deste espaço de contribuições** (HELENA, 2021, entrevista oral, grifos meus).*

Essa fala evidencia que algumas professoras sabiam da possibilidade de participação quando o documento, com uma versão toda já edificada, foi aberto para consulta pública. Todavia, não se sentiram convidadas a participar e não lhes foi disponibilizado tempo para estudar o documento, uma vez que possuem uma carga horária de aulas muito grande nas escolas, realidade enfrentada pela educação brasileira. Nessa perspectiva, pode-se pensar no trabalho de planejamento técnico do professor em detrimento de pensar, repensar, discutir e colocar os conteúdos em suspensão.

As narrativas expõem uma temática que, a cada ano, vem tornando-se mais cara no campo da educação. O excesso de carga horária em sala de aula, somado à quantidade de horas de trabalho que ainda precisa ser realizado fora do horário escolar (correção de provas, planejamento de aulas, pareceres descritivos) continua sendo um grande desafio na atuação docente.

*Mesmo tendo chegado pronto nas escolas, **foi um documento muito discutido**, com muitas questões discordantes, mas teve um processo de discussão que eu acho que nunca teve em nosso processo educativo, e este eu acho que **foi um dos grandes ganhos** (LÚCIA, 2021, entrevista oral, grifos meus).*

*Não participei da construção da BNCC, **me envolvi apenas no processo de construção da nossa Base aqui da escola**. Talvez até tivessem discussões na escola, mas como eu era monitora eu não participei (MARISA, 2021, entrevista oral, grifos meus).*

Numa visão otimista da Base, uma das professoras afirmou que, mesmo tendo recebido o documento pronto, “foi um documento muito discutido” na sua escola. Nessa mesma direção, outras docentes mencionaram que, apesar da ausência na construção do documento, sentiram-se engajadas no processo de construção da Base da escola ou da Rede, movimento que é mencionado, em excertos anteriores, como práticas de apropriação da BNCC. Concluíram, também, que há muito tempo não se discutia a educação em âmbito nacional, o que avaliaram como positivo.

Para essa esteira analítica, são relevantes as contribuições de Barbieri (2019), quando analisa a formação docente contemplada na BNCC. A pesquisadora aponta que, de acordo com o escrito na BNCC, a construção do documento foi desenvolvida por um comitê de especialistas, com o objetivo de ser a base para a proposição de uma nova política educacional. Todavia, Barbieri (2019, p. 83) aponta que:

Isso deveria implicar uma construção coletiva que envolvesse o máximo possível dos sujeitos a fim de considerar as particularidades das unidades escolares, bem como as regionalidades que compõem o contexto educacional brasileiro.

Assim como Traversini (2020), Barbieri (2019) ressalta que a versão disponibilizada para consulta pública em 2015 foi elaborada pelos especialistas que compunham o comitê, e que o documento que deu origem à BNCC nunca foi publicado. A tese de Barbieri (2019) também apresenta dados quantitativos da participação na consulta pública. A autora registra que apenas 23,93% das escolas públicas e privadas de educação básica no país, entre 2008 e 2014, participaram de alguma forma, dando contribuições. A tese ressalta ainda que, desse percentual, somente 10,12% eram professores atuantes da Educação Básica. Outro dado importante é que, de acordo com o cronograma disponibilizado pelo MEC, a partir da homologação da BNCC, deveria começar a formação dos professores, os quais receberiam adequada capacitação para a implementação da Base.

O cenário apresentado parece evidenciar algumas ações contraditórias por parte do MEC, uma vez que, ao mesmo tempo em que o documento refere ter sido discutido amplamente com especialistas, educadores e sociedade civil, também afirma que “a primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC” (BRASIL, 2018, p. 21). Tal registro possibilita pensar que não houve discussão pedagógica com os professores que atuam nas escolas durante o processo de construção da Base, mas a projeção de capacitação apenas para operá-la. Ainda nessa perspectiva, Barbieri (2019) registra que algumas unidades escolares do ensino público realizaram encontros, os quais foram chamados de “Dia D” da Base, para discutirem o documento, mas que o que de fato ocorreu neste movimento não passou de instrumentalização de como aplicar a Base.

Antes de seguir, proponho pensar com Foucault e, a partir dele, analisar os procedimentos de exclusão e interdição dos discursos dos professores que estão em sala de aula: “Mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?” (FOUCAULT, 2014, p. 80). Sob essa perspectiva, apoio-me em Barbieri (2019) para defender a hipótese de que a voz docente foi silenciada para que outros sujeitos constituíssem a BNCC.

Para destacar as questões principais do tema estudado nesta pesquisa, faço um recorte do documento, apresentando as metas desejadas pela BNCC. De acordo com o referido documento, o MEC entrega aos brasileiros a referência nacional para a formulação dos currículos nos sistemas e nas redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Ainda, segundo o MEC, a BNCC responde ao desejo de superar a fragmentação das políticas educacionais e de balizar a qualidade da Educação. Ele é construído a partir de dez competências gerais:

Quadro 3 – Competências gerais da BNCC

1. 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;
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas;
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural;
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, – bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva;
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;
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;

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e a dos outros, com autocrítica e capacidade de lidar com elas;

9. 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 preconceito de qualquer natureza;

10. Agir pessoalmente e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Brasil (2018, p. 9-10).

Organizado em Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades, a Base define os conteúdos que deverão ser trabalhados nas Áreas do Conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso, com foco nas habilidades que tornem os alunos competentes para viverem no mundo contemporâneo. Diante desse recorte do documento, foram examinados os sentidos que as docentes atribuem à implementação da Base no que se refere ao modo hegemônico e homogêneo dos objetos de conhecimento, das habilidades e competências, os quais ajudam a identificar os elementos que operam no processo de constituição do sujeito professor contemporâneo. Nesse sentido, apresento excertos que evidenciam as percepções docentes frente à BNCC.

*Eu acho que a BNCC veio como **um grande guia** pra gente. Vejo como um **documento orientador** daquilo que realmente precisa ser trabalhado, porque foi pensado por muitas pessoas, e teve uma participação grande de muitas pessoas [...] ela responde à necessidade de organizar conteúdos, dizendo o que tinha que ser trabalhado, **porque, na verdade, os professores trabalhavam o que queriam e não o que era necessário em termos de habilidades e competências a serem construídas**. Eu também não via uma continuidade entre os anos iniciais, e agora existe uma linha, uma sequência (LÚCIA, 2021, entrevista oral, grifos meus).*

*A BNCC é uma nova Base com leis para **estruturar melhor a educação** no Brasil inteiro. Se eu atuar aqui ou lá no Nordeste, terei mais ou menos uma mesma Base, uma referência para o ensino ir se igualando, porque **era desproporcional** (ANA, 2021, entrevista oral, grifos meus).*

*Quando temos um **documento norteador**, garantimos uma sequência e uma mesma linguagem na aprendizagem, e **nos sentimos mais seguros** (ROSA, 2021, entrevista oral, grifos meus).*

Nas falas das entrevistadas, fica evidente uma professora que desconfia dos seus saberes e daquilo que vem produzindo, sentindo falta de um direcionamento.

Fica o sentimento de insegurança da professora, “porque, na verdade, os professores trabalhavam o que queriam e não o que era necessário em termos de habilidades e competências a serem construídas”. Em outras palavras, ao ensinar o que a educadora considera importante, há perigo em tornar o ensino desqualificado. Quando a docente diz que, antes da Base, ou seja, antes de homogeneizar as aprendizagens, “era desproporcional”, refere-se a uma desproporção da qualidade de ensino em todo o país.

Nessa perspectiva, outra entrevistada afirmou que “nos sentimos mais seguros” com a Base, pois, como é um documento que direciona, é só saber aplicá-lo que a educação vai melhorar, e vai “estruturar melhor a educação”. As sinalizações são claras no sentido de que, para as docentes, a BNCC é um documento necessário para guiar os passos do professor, buscando estruturar melhor a educação, que é anunciada como desorganizada e sem sequência, sendo que cada um ensina o que deseja em termos de habilidades e competências. Nesse viés, observa-se que a BNCC deu às professoras um sentimento de segurança para realizar o seu ofício, construindo o seu fazer pedagógico e constituindo o sujeito professor contemporâneo conduzido pela linguagem da BNCC.

Nessa mesma vertente, Cury, Reis e Zanardi (2018) apresentam os resultados de um levantamento feito pela Fundação Lemann e o instituto de pesquisa IBOPE (Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística), publicado em maio de 2015, o qual demonstrou que os professores da Rede Pública do Brasil mostravam-se favoráveis a uma Base Comum, de modo que saber o que se espera que um aluno aprenda a cada ano facilitaria muito o trabalho do professor. Os autores apontam que soa quase desesperadora a necessidade de um currículo básico para todos os professores saberem o que ensinar, pois “seria muito preocupante viver em um país onde os professores não sabem o que ensinar na sala de aula amanhã às 07h30 da manhã em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 62). Nessa conjuntura, é importante questionar o que está havendo nos cursos de licenciatura que os professores não sabem o que devem ensinar aos seus alunos. Em vista de uma ideia acentuada no sentido de que não há compreensão do que os professores devem fazer em sala de aula, que conhecimentos devem desenvolver em cada ano, eis que surge a BNCC, que detalhadamente apresenta as

competências e habilidades de todas as áreas do conhecimento escolarizado (CURY; REIS; ZANARDI, 2018).

Contudo, há um movimento, ainda que pequeno, que resiste ao modo hegemônico e homogêneo de pensar a educação via introdução da BNCC, como expressa a fala a seguir:

*Eu acho que a BNCC foi pensada para ajudar o professor, mas, muitas vezes, atrapalha bastante, porque **a proposta dela não é possível de ser alcançada, por conta das diferentes realidades sociais**. Já temos diferenças grandes dentro de uma própria sala de aula, e **não damos conta de desenvolver as habilidades, então imagina num Brasil todo**. Outra questão muito problemática é a de que a BNCC não contempla os alunos com necessidades especiais. Eu acho difícil a implementação do documento com qualidade quando ele não foi construído por professores que estão em sala de aula (MARISA, 2021, entrevista oral, grifos meus).*

A docente afirma que ensinar na perspectiva da homogeneização dos currículos é importante e necessário, mas “a proposta dela não é possível de ser alcançada, por conta das diferentes realidades sociais”. Apesar da crítica à homogeneização estar pautada na dificuldade de o professor ensinar, pois “não damos conta de desenvolver as habilidades na própria sala, imagina num Brasil todo”, e não no respeito à diversidade, há, pelo menos, a possibilidade de algo a ser pensado no processo de implementação da BNCC. Outra questão importante a ser analisada fica evidenciada no excerto que segue:

*A Base é um guia e não se pode trabalhar sem ela, mas eu percebo que alguns conteúdos estão além da maturidade dos meus alunos. **Eu penso na Base, mas também naquela criança de 8 e 9 anos que quer brincar**. Às vezes, tu tentas explicar determinados conteúdos, mas parece que eles não têm maturidade para entender. **Me preocupa bastante se vou dar conta de vencer a BNCC** (PAULA, 2021, entrevista oral, grifos meus).*

A professora demonstra preocupação com o excesso de conteúdos exigidos pela Base quando diz “me preocupa bastante se vou dar conta de vencer a BNCC”, argumentando, também, que as crianças terão sua infância erradicada, pois “eu penso na Base, mas também naquela criança de 8 e 9 anos que quer brincar”. A partir dessas narrativas, é possível evidenciar que a quantidade de habilidades e competências impostas pela BNCC exigem do professor uma dinâmica de agilidade para conseguir ensinar todos os conteúdos. Nessa mesma via, exigem dos alunos uma apropriação rápida dos conteúdos.

Os imperativos da eficácia e da produtividade não permitem tempo livre e indefinido, aquele que não conta, ou seja, aquilo que não produz objetivamente algo que dê um resultado econômico não tem valor. Larrosa (2018, p. 23) refere que “a lentidão do tempo artesanal que permite o trabalho da reflexão e da imaginação, torna-se impossível quando são sofridas pressões para a rápida obtenção de resultados”. Ainda nesse viés crítico acerca da Base, apresento mais um excerto que evidencia o tensionamento da professora em relação ao fato de a BNCC ser o documento que, colocado em prática, resolverá o problema da desigualdade social.

*As realidades são muito diferentes, e **tem muita coisa a ser feita antes da implementação de uma Base**. Precisamos de muitos projetos sociais, precisamos proporcionar às crianças uma outra realidade, porque em alguns lugares a vida é cruel. **Nestes lugares não é só trabalhar as competências socioemocionais que vai dar conta de mudar a realidade** (JÚLIA, 2021, entrevista oral, grifos meus).*

A escola sempre foi responsabilizada pelos problemas da sociedade e apontada como a salvadora da pátria, sendo a educação responsável por amenizar a desigualdade social. Contudo, a docente afirma que “tem muita coisa a ser feita antes da implementação de uma Base”, referindo-se a ações de outras esferas sociais. Refere, ainda, que “a vida é muito cruel” em alguns lugares, e, por isso, “nestes lugares não é só trabalhar as competências socioemocionais que vai dar conta de mudar a realidade”. Ainda, em outra narrativa, é possível evidenciar um sentimento de decepção perante as ações incitadas pela Base.

*Minha formação de Ensino Básico sempre foi em escola pública e por isso me senti entusiasmada ao ver que a Base viria com o objetivo de aproximar mais a qualidade da educação pública da privada, principalmente porque, em certo momento, parecia ter a possibilidade da discussão de todos. Depois, ao ver hoje que, mesmo com a Base, um documento norteador, algumas estruturas não iriam mudar o dia a dia da escola, eu fiquei incomodada e desestimulada. **Parecia ser uma possibilidade de se ter uma equidade maior, pois temos uma diferença tão grande, mas acabou se tornando mais um documento** (HELENA, 2021, entrevista oral, grifos meus).*

Trombetta e Luce (2021) defendem que, para alcançar a justiça social, é preciso lutar pela busca do “bem comum”, e, nessa perspectiva, a ação humana deve ser praticada sempre como uma atividade com o outro, com cooperação e reciprocidade. Nas falas das professoras entrevistadas, fica evidenciado que o “bem comum” não foi discutido de forma cooperativa. A definição do que é comum, bem como do que é um projeto de nação, tornam-se cada vez mais complexos diante de

uma sociedade que se enxerga cada vez mais diversa. Entender o que é básico e o que é comum dentro de uma sociedade tão diversa é um grande desafio e traz uma consequência de difícil equação quando se trata de formação desejada.

A Constituição Federal de 1988, através da educação escolarizada, assume compromissos e princípios que visam à dignidade humana, à cidadania, aos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, à formação, que já se manifesta difícil num projeto educacional plural. Nesse sentido, Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 53) afirmam que:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) carrega, em si, o sonho iluminista de universalização de direitos no tocante ao acesso ao conhecimento acumulado e à qualidade de educação que se realizaria pela distribuição igualitária e isonômica desses conhecimentos. Sonho esse que foi apropriado pela burguesia para legitimação de seus interesses com o estabelecimento de crenças e padrões adequados em uma sociedade marcada pela desigualdade. Ocorre que, mesmo com a desigualdade como questão estruturante, a educação escolarizada pretende promover a equidade de conhecimentos compreendidos como essenciais para proporcionar uma maior igualdade de oportunidades nas disputas por um lugar no mercado de trabalho e no exercício da cidadania.

Os autores ressaltam que as reformas educacionais sempre atribuíram ao currículo os problemas de qualidade da educação, e o responsabilizaram pela superação das desigualdades educacionais. A partir disso, compreendo ser importante não desviarmos o foco da causa das desigualdades e do efeito que a educação pode provocar na sua redução. “Pensar o papel do currículo na correção das desigualdades é uma tentativa ingênua de deslocar os processos de escolarização do contexto de uma sociedade profundamente desigual” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 54). O que é preciso enxergar é como os interesses sociais se embrenham pelo currículo escolar na busca de uma visão homogênea de mundo.

A BNCC afirma ter o foco no desenvolvimento das competências que têm orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos (BRASIL, 2018). Tais competências advêm do “[...] enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos [...]” (BRASIL, 2018, p. 13). Trombetta e Luce (2021) esclarecem que, a partir da racionalidade hegemônica neoliberal, que se consolidou no final do século XX, organismos internacionais ligados aos interesses do mercado passam a

propor políticas educacionais com o objetivo de produzir uma padronização do ensino global. Essa padronização está pautada em “habilidades técnicas e práticas, colocando em segundo plano a formação intelectual, os compromissos políticos, os valores morais e culturais, os projetos de vida dos professores e a igualdade de condições para as maiorias sociais” (TROMBETTA; LUCE, 2021, p. 2). Os autores defendem, a partir de Dardot e Laval, que, na busca pelo “bem comum”, não se pode conceber a educação e a formação docente através de estratégias de governo como gerencialismo e performatividade.

Para Dardot e Laval (2017b, p. 9-10), o comum é um princípio político porque a política é a atividade de deliberação pela qual os homens se esforçam para determinar juntos o que é justo, bem como a decisão e ação decorrentes dessa atividade coletiva (TROMBETTA; LUCE, 2021, p.1269).

Ainda no que concerne à busca pelo “bem comum” como caminho a ser trilhado para diminuir a desigualdade social, as narrativas das professoras entrevistadas apontam para a diferença entre a rede de educação pública e a privada.

*Claro que **na rede particular, acredito que será diferente, porque a exigência é maior e tem que ser colocada em prática, no público será mais difícil em função dos recursos das escolas*** (MARIA, 2021, entrevista oral, grifos meus).

*A Base é única, ela veio para todas as escolas trabalharem os mesmos conteúdos, os mesmos componentes curriculares, as mesmas habilidades, só que vai depender muito da realidade de cada escola, por isso eu não sei se isso realmente vai acontecer. Eu, por exemplo, trabalho em duas escolas de realidades diferentes. **A escola privada é mais cobrada e já estão estudando a Base, enquanto no município nem estão falando sobre isso ainda*** (PAULA, 2021, entrevista oral, grifos meus).

Aqui na rede privada é fácil, aqui a BNCC funciona, tem pais preocupados, boa alimentação e boa vestimenta. E ainda, a escola privada precisa atender as expectativas dos pais que escolheram a instituição. Eu percebo uma baixa movimentação e investimentos nas escolas e professores do estado. Vejo que as redes de ensino estão vivenciando o estudo da Base de formas diferentes e então, de fato, a gente não vai conseguir unificar (JÚLIA, 2021, entrevista oral, grifos meus).

Os fragmentos em destaque evidenciam elementos que dificultam a busca pelo bem comum, ainda antes de os alunos iniciarem sua vida escolar e que dizem respeito a outros campos da sociedade. Quando as professoras relatam que “na rede particular acredito que será diferente, porque a exigência é maior”, porque “a escola privada é mais cobrada” e, ainda, “a escola privada precisa atender às expectativas dos pais que escolheram a instituição”, é possível evidenciar o ensino privado como modelo de

gestão, como exemplo de excelência e eficiência, declarando que ali “será mais fácil, aqui a BNCC funciona”, e será possível desenvolver habilidades e competências que solucionem os problemas da sociedade.

As docentes apontam para a diferença de formação no ensino público e no privado, uma vez que percebem “uma baixa movimentação e investimentos nas escolas e professores do estado”, e “no município nem estão falando sobre isso ainda”, o que faz as entrevistadas concluírem que “no público será mais difícil em função dos recursos das escolas”. Programas internacionais, modelos de gestão, recursos digitais, materiais didáticos, consultorias e outro tantos recursos que o ensino público não tem, os quais aparecem cada vez mais no ensino privado, têm sido uma excelente oportunidade de investimento no mercado dos serviços educativos. O excerto a seguir converge para esse entendimento.

*A gente aplica as provas da **SOMOS**, uma editora que nos assessora, e temos as questões do **POLIEDRO**, que estamos iniciando no Fundamental II, tendo que preparar o nosso aluno do 5º Ano para esta passagem de Nível Escolar. Usamos também duas plataformas de aprendizagem: **ELEFANTE LETRADO** e o **MATIFIC**, que se insere bem na proposta da BNCC com cobrança de conteúdos (DANNA, 2021, entrevista oral, grifos meus).*

A partir dessa narrativa, é possível evidenciar os atravessamentos da economia no meio educacional, com tantas plataformas de aprendizagem sendo usadas em um único ano escolar: “SOMOS Editora”, “POLIEDRO”, “ELEFANTE LETRADO” e “MATIFIC”. Em efeito, a BNCC afirma que o cenário mundial demanda um novo tipo de indivíduo, capaz de ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, resiliente, produtivo e responsável, que atue com discernimento e responsabilidade nos contextos digitais, que aplique conhecimentos para resolver problemas, que tenha autonomia para tomar decisões, que seja proativo e que conviva com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2018). O documento aponta para as desigualdades educacionais em relação ao acesso e à permanência dos estudantes na escola e ao seu aprendizado, algo não superado ao longo da história, mas que, a partir da BNCC, deve ser levado em conta na construção dos currículos, buscando o foco da equidade (BRASIL, 2018).

A BNCC refere ainda que, para o sucesso do programa, precisa-se de um outro sujeito professor. No documento, de aproximadamente 500 páginas, essa formação é citada de forma breve e abrangente por meio da ação de “criar e disponibilizar

materiais de orientação para professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2018, p. 17).

O estudo de Silva (2020) é relevante nessa direção, pois aborda um conjunto de discussões realizadas em escolas públicas do Estado do Rio Grande do Norte, entre 2016 e 2019, no qual a maior preocupação dos gestores e educadores esteve relacionada ao como fazer escola a partir da BNCC. Os docentes afirmam que as escolas são muito diferentes e que as instituições nas quais eles atuam não possuem condições de trabalho para cumprir a demanda da BNCC. Nas discussões realizadas, é recorrente a preocupação em como conhecer e saber o que fazer com o conteúdo da BNCC no cotidiano das escolas. Não são poucas as vezes em que a análise docente termina com a conclusão de que “[...] parece que não temos outra saída a não ser trabalhar como recomenda o documento... mais parece um trabalho de decifração do que propriamente de interpretação”, diz uma das professoras entrevistadas por Silva (2020, p. 110). A partir das análises realizadas, o referido autor afirma:

Nas conversas, o esforço epistemológico era de desinvisibilizar currículos-praticados- pensados nos cotidianos das escolas, entendendo-os como criação invisibilizada pelo pensamento educacional hegemônico. Ou seja, o pensamento educacional hegemônico (PCN, BNCC) é disponibilizado para consumo (CERTEAU, 2011) como uma verdade a ser seguida e praticada, sem nenhum questionamento [...] (SILVA, 2020, p. 110).

Outra discussão recorrente apontada no estudo referido é a preocupação com as avaliações de larga escala. Segundo os docentes entrevistados, quando não há adesão, trabalho interno e avaliação sistemática acerca do conjunto de competências e habilidades previstas para serem desenvolvidas com os alunos, não há aprendizado relevante, comprometendo o sucesso no mercado de trabalho. Aqui sobressalta uma visão mercadológica da Educação, impactando na prática dos professores, que se lançam na corrida por um currículo que evite o fracasso escolar, não só dos alunos, mas, também, do professor e da sua instituição, uma vez que a avaliação do desempenho docente está diretamente ligada ao resultado das avaliações externas.

Ao abordar essas discussões sobre os currículos praticados-pensados na escola e na BNCC, o autor defende que:

O que fazemos em nossos cotidianos escolares tem muito mais energia, é muito mais rico do que um conjunto de competências e habilidades programadas em uma base curricular planejada com fins estratégicos por setores privados com objetivos bem diferentes daqueles que impulsiona os sonhos de formação de professores e estudantes dos grupos populares em nosso país (SILVA, 2020, p. 113).

Seguindo nessa argumentação, busquei compreender o enredo e as teias de construção que tiveram grande influência na definição dos pressupostos e concepções incorporados no texto da BNCC. O amparo vem da investigação de Corrêa e Morgado (2020), que analisou as percepções dos sujeitos que protagonizaram a construção da BNCC: especialistas de universidades públicas e privadas, professores da Educação Básica, técnicos das Secretarias Estaduais de Educação, membros do Conselho Nacional de Educação (CNE) e, finalmente, pessoas ligadas ao Movimento pela Base Nacional Curricular (MBNC)⁷.

Corrêa e Morgado (2020) destacam, ainda, que, em 2016, aconteceu uma mudança no Governo e nas equipes do MEC, que acabaram trazendo para o processo de construção da BNCC os membros do grupo do MBNC, que, inclusive, assumiram cargos no MEC e no CNE, o que garantiu a aprovação do documento. De acordo com os autores, os entrevistados foram uníssonos ao referirem que o financiamento do MBNC foi feito pela Fundação Lemann⁸, que assumiu a articulação e o apoio financeiro em todo o processo da construção da Base. Nesse momento, é importante trazer uma breve contribuição de Silva (2020), que questiona a atuação da referida Fundação na política educacional brasileira, uma vez que traz como *slogan* formar cidadãos vencedores, através de um ideário pedagógico pautado em habilidades e competências que vão afinando as noções de polivalência, qualidade total e

⁷ É necessário situar que o MBNC foi constituído nos EUA, numa investida na Universidade de Yale, quando agentes públicos e políticos estabeleceram contato com equipe que construiu a *Common Core*, em 2013. O grupo do MBNC é composto por institutos, fundações ligadas a empresas e a pessoas físicas e por agentes públicos e políticos com grande poder de atuação nas reformas educacionais (CORRÊA; MORGADO, 2020). De acordo com os autores, “foi um estudo muito interessante, sobretudo por se desenvolver num contexto marcado por disputas de várias ordens, em que, interesses, verdades e vaidades tentam ocupar espaços de poder e de saber, numa arena complexa” (CORRÊA; MORGADO, 2020, p. 22). *Common Core* é uma iniciativa educacional de 2010 criada nos EUA que detalha o que os alunos da Educação Básica devem saber em matemática e língua inglesa em cada ano escolar, com vistas a preparar o estudante americano para o sucesso.

⁸ A Fundação Lemann é uma organização familiar brasileira sem fins lucrativos, cujo fundador é Jorge Paulo Lemann, um banqueiro que se tornou o empresário de maior sucesso do capitalismo brasileiro e também o mais rico do país, conhecido por assumir empresas decadentes e torná-las um sucesso.

empregabilidade de um cidadão produtivo, garantindo a formação de trabalhadores competentes para atuar na racionalidade neoliberal.

Nessa mesma esteira, Corrêa e Morgado (2020) afirmam que os grupos privados envolvidos no Movimento pela Base Nacional Curricular tinham outros interesses na construção da BNCC, relacionados com “benefícios econômicos, que através da produção de materiais didáticos abrem um grande nicho de mercado econômico, quer de formação continuada de professores e gestores, quer, ainda, dos conteúdos digitais disponíveis nos seus portais” (CORRÊA; MORGADO, 2020, p. 24). Continuando a análise das narrativas dos entrevistados, os pesquisadores depararam-se com a existência de uma ideia quase única de que houve um “boicote” no documento produzido, como no caso das versões 1 e 2, em especial nos componentes de História e Arte. Além disso, constataram que a existência de uma grande dispersão conceitual é propositada, dificultando a elaboração dos currículos por sistemas de ensino. Destacam que o *status* normativo e prescritivo do documento permite a intervenção sobre a cultura dos indivíduos e das práticas docentes, diminuindo a atuação pedagógica (CORRÊA; MORGADO, 2020).

Seguindo minha análise, busquei evidenciar os efeitos da obrigatoriedade dos temas transversais trazidos no documento da BNCC: educação para o consumo, educação financeira, empreendedorismo, tecnologias digitais e habilidades socioemocionais. Ao refletir sobre a centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas brasileiras, importantes considerações traz a pesquisa de Ciervo (2019), que analisa como essas competências operam no interior do currículo escolar e a quais mecanismos elas respondem. A autora aponta para a intencionalidade de formar um trabalhador flexível e empresário de si, uma vez que o aluno é direcionado para o sucesso, em conformidade com as expectativas da sociedade neoliberal.

A partir desse olhar, afirmo que as propostas de currículos socioemocionais secundarizam a importância do conhecimento escolar, o qual, guiado por um caráter utilitarista, obtém por objetivo fomentar performance individuais. Afirmo ainda que a forma como as competências socioemocionais são apresentadas nos documentos analisados reconfigura a noção de autonomia, passando essa a ser um estado psicológico de independência, com vistas a equipar o sujeito para fazer escolhas acertadas na vida e alcançar o sucesso. Essa ênfase na autonomia coaduna com a noção de resiliência, amplamente difundida, a qual possui, em sua conceituação, um caráter ideológico. O termo está, desse modo, associado à expectativa e conformidade sociais. (CIERVO, 2019, p. 143)

Parece necessário olhar para a BNCC, um projeto educacional normativo, previsto em lei, que produz efeitos sobre os sujeitos escolares. Nesta análise, apoio-me em Trombetta e Luce (2021), que, através de suas pesquisas, buscam apresentar a relevância de elementos econômicos, sociais e políticos, bem como a ação de grupos de pressão na formulação das políticas e como estas têm produzido novas identidades docentes. Destacam os autores:

Ao identificarmos o campo político majoritário, vinculado aos interesses ideológicos e valores do neoliberalismo, que pretende reformar os professores para conformá-los aos interesses do mercado, notamos que advogam a simplificação e o barateamento do processo de formação, porque para eles é suficiente professores treinados para desenvolver nos estudantes habilidades e competências prescritas por um currículo padronizado exigido pelo mundo do trabalho (TROMBETTA; LUCE, 2021, p. 1268).

Esse interesse em controlar a educação, mediante mecanismos gerencialistas e performativos, negando sua função pública “comum” para transformá-la em uma mercadoria, pode ser evidenciado nas narrativas das professoras que entrevistei, quando indagadas sobre qual o impacto de trabalhar os temas transversais normatizados pela BNCC.

*Na verdade, estas habilidades socioemocionais a gente sempre trabalhou, mas agora isso está mais sistematizado, organizado, apresenta ferramentas, o caminho está desenhado. Trabalhamos com o Programa LÍDER EM MIM e os alunos aprendem **conceitos mais definidos sobre como lidar com as emoções e liderança** (a entrevistada fica pensativa). **Eu não sei se eu concordo com isso, e é complicado para eu falar disso, porque o programa vem agregado à um sistema que é imposto e você tem que se adequar** (LÚCIA, 2021, entrevista oral, grifos meus).*

*Sobre as habilidades socioemocionais, trabalhamos com o Programa Líder em mim. **No início, os pais questionavam muito, porque era mais um custo e queriam saber o motivo da escola adquirir o material para trabalhar aquilo que eles entendiam que já deveria estar sendo trabalhado. A gente justificou que, por trás deste material, tem todo um estudo comprovado de que trabalhando desta forma daria certo e que a gente estaria colocando em prática um material melhor, que agregaria qualidade na construção das habilidades socioemocionais. Na verdade, a gente teve que vender o nosso peixe, tivemos que mostrar o que nós estávamos fazendo. A gente precisava convencer os pais de que o programa era bom. A gente colocou na fala das crianças, a gente entrou na mente delas para que chegassem em casa e falassem o que tinham aprendido** (MARIA, 2021, entrevista oral, grifos meus).*

Os excertos em destaque evidenciam desconforto por parte de uma das professoras, quando diz que precisam ensinar “conceitos mais definidos sobre como

lidar com as emoções e liderança”, e, em seguida, menciona “eu não sei se concordo com isso, é complicado para eu falar disso, porque o programa vem atrelado à um sistema que é imposto e você tem que se adequar”. Ainda, outra docente diz que “no início os pais questionavam muito, porque era mais um custo e queriam saber o motivo da escola adquirir o material”, e foi preciso justificar que havia “todo um estudo comprovado de que trabalhando dessa forma daria certo, [...] que agregaria qualidade na construção das habilidades socioemocionais”. Há um esforço evidente da professora em “vender” o programa aos pais para que fossem convencidos a pagar pelo programa.

A partir dos excertos apresentados, é possível identificar que algumas das professoras entrevistadas não se sentiram convencidas pela proposta do programa socioemocional, mas relataram que a metodologia foi imposta pela escola e precisa ser trabalhada. É possível perceber o desconforto da professora quando começou a expor sua opinião sobre o LÍDER EM MIM, dizendo ser complicado para ela falar contra um programa que é exigido pelos seus superiores, uma vez que isso talvez possa comprometer a confiança que a escola deposita no seu trabalho.

O Programa LÍDER EM MIM é adotado nos Anos Iniciais de uma das escolas que fez parte da pesquisa e apresenta-se com o propósito de promover a mudança comportamental em educadores, crianças e adolescentes, por meio de práticas que desenvolvam a autoestima e o autoconhecimento, para que se tornem protagonistas de suas próprias vidas e da transformação da sociedade. De acordo com o programa, essa formação vai permitir que professores e alunos estejam preparados para as necessidades exigidas pelo mercado e por esse novo mundo. Apresento, a seguir, as narrativas docentes sobre o programa. Importa destacar aqui que, ao explicarem a proposta de trabalho, foi possível verificar a leitura da proposta utilizando material de apoio.

*A gente trabalha com a Editora SOMOS, que desenvolve o projeto LÍDER EM MIM. É um projeto internacional, baseado no livro OS 7 HÁBITOS DAS PESSOAS ALTAMENTE EFICAZES, do Stephen Covey. Então trabalhamos 7 hábitos, sendo que os 3 primeiros falam sobre **proatividade** e sobre ter um objetivo em mente. [...] trabalhamos posturas necessárias para nos tornarmos **líderes de nós mesmos**. [...]. É um programa voltado para desenvolver as habilidades socioemocionais, então os alunos **depositam os sentimentos numa conta bancária, e sacam toda a semana**. São mensagens de carinho e motivação. **O programa LÍDER EM MIM até o 5º ano não trabalha o empreendedorismo, mas a escola incentiva esta ideia** (JÚLIA, 2021, entrevista oral, grifos meus).*

*Eu vejo que estamos formando um profissional que, ao sair para o mercado de trabalho, saiba conviver em grupo, respeitar regras, mas também aprenda a liderar bem, **que pense na coletividade, mas que também seja, de certa forma, um pouco competitivo, que aprenda que “eu preciso ser melhor que eu mesma”.** Não preciso estar sempre competindo com os outros, **mas comigo mesma** (DANNA, 2021, entrevista oral, grifos meus).*

O fato de uma das professoras ter efetuado a leitura do material de apoio ficou em evidência, permitindo pensar numa certa insegurança na apresentação das enunciações contidas no LÍDER EM MIM, temendo, talvez, não conseguir repassar a eficiência do programa. Os fragmentos em destaque mostram o desenvolvimento no aluno e no professor de posturas necessárias para a “proatividade” e para serem “líderes de si mesmos”. As posturas dos alunos são apresentadas como um capital que pode ser depositado e sacado de “contas bancárias” ou, dito de outro modo, os indivíduos vão sendo subjetivados como empresários de si mesmos, buscando, incansavelmente, aumentar seu capital humano. Para além das falas das professoras, o programa de formação socioemocional explica-se, ou vende-se, pela exigência de trabalhar habilidades e competências baseadas nos 7 Hábitos das Pessoas Altamente Eficazes, como sendo uma das propostas exigidas pela Base.

Ainda no que concerne aos propósitos do programa, as práticas desenvolvidas incitam a ideia do empreendedorismo e da performatividade, buscando desenvolver uma competitividade não só com os pares, mas consigo mesmo, princípios esses que nada se parecem com os da coletividade, a qual busca pensar e discutir o “bem comum”. Compreendo que, ao pensar competitivamente como modo de ser e estar no mundo, o indivíduo é incitado, muitas vezes, a abandonar o coletivo, uma vez que busca mais benefícios para si e não para um todo. Esse modo de ser fica ainda mais interessante para a racionalidade neoliberal, quando os indivíduos começam a competir consigo mesmos, buscando performatividade.

Outro modo de ser e estar no mundo, incitado pela BNCC, é o empreendedor. A seguir, apresento algumas narrativas que evidenciam como acontece esse atravessamento econômico na educação.

***O empreendedorismo vem como uma corrente muito forte, todo mundo quer ser empreendedor (risos), é o que vem se colocando numa sociedade e acaba sendo operado pela educação.** Na rede de ensino que estou de manhã, a gente tem um direcionamento bem claro de empreendedorismo e educação financeira, a gente tem um livro que a gente trabalha e temos orientações bem específicas quanto a isso, inclusive*

*trabalhando os diferentes tipos de empreendedorismo. **Trabalhamos o empreendedorismo de negócio, o empreendedorismo social e o empreendedorismo pessoal, por exemplo, caso eu não queira abrir meu negócio próprio, como devo ser no meu trabalho, mesmo sendo um funcionário.** Trabalhamos quais são os comportamentos necessários para um empreendedor: **ser proativo, ter ideia novas, buscar soluções** (HELENA, 2021, entrevista oral, grifos meus).*

*Com o 2º ano a gente trabalha, no livro didático, o sistema monetário e vamos mostrando o valor do dinheiro. Cada ano, vamos plantando esta sementinha do entendimento do que é um investimento. [...] A gente acha que eles são pequenos para isso, mas **a gente tem que plantar devagarinho esta ideia do empreendedorismo.** A gente já vai trabalhando **esta ideia do profissional, do que eles querem ser quando crescerem.** Então a gente tem que pensar se isto que estamos trabalhando na escola vai ter efeito no futuro, e a gente sabe que numa **escola particular eles pensam sempre no futuro, em terem um ganho maior depois** (MARIA, 2021, entrevista oral, grifos meus).*

Os excertos em destaque permitem identificar a força do empreendedorismo na escola privada. De acordo com a professora, “todo mundo quer ser empreendedor”, todavia, reconhece que essa é uma fala “que vem se colocando numa sociedade e acaba sendo operado pela educação”. Nesse sentido, a docente diz que ensinam o jeito de ser e de estar empreendedor de vários modos de atuação na sociedade, ideia que fica evidenciada quando a professora diz “trabalhamos o empreendedorismo de negócio, o empreendedorismo social e o empreendedorismo pessoal, por exemplo, caso eu não queira abrir o meu negócio próprio, como devo ser no meu trabalho, mesmo sendo um funcionário”.

Nesse viés, compreendo que a escola passa a ser a grande parceira na subjetivação do indivíduo econômico, desenvolvendo as habilidades de um sujeito empreendedor: “ser proativo, ter ideia novas, buscar soluções”. A professora do 2º ano mostra-se convencida de que indivíduos de 7 anos precisam compreender os conceitos de empreendedorismo e investimento. Relata que, embora eles ainda sejam pequenos, a gente tem que plantar devagarinho essa ideia do empreendedorismo”, porque “numa escola particular eles pensam sempre no futuro, em terem um ganho maior depois”. Desse modo, fica evidente o investimento no capital humano, narrado como muito mais desejado na escola privada, para irem projetando-se desde a infância para o profissional de sucesso que almejam alcançar, inseridos na própria sociedade que os produz.

Trombetta e Luce (2021) atentam para a forma como o neoliberalismo exerce o seu poder sobre a sociedade e os indivíduos, apoiando-se em práticas e dispositivos

de coerção ou governo. Observam os autores que, quando “[...] o neoliberalismo impôs o mercado como razão do mundo, o gerencialismo e a performatividade se tornaram as tecnologias políticas de gestão da sociedade, predominantes como um todo e da educação de um modo particular [...]” (TROMBETTA; LUCE, 2021, p. 1274). Nesse sentido, “o mais importante não é o valor criado pela força de trabalho no processo de produção, mas, sim, o valor ‘que o indivíduo se torna em si mesmo’ e precisa ser valorizado e perseguido [...]” (TROMBETTA; LUCE, 2021, p. 1272). Nessa dinâmica, afirmam que o neoliberalismo cria um ambiente em que a ética assume uma perspectiva individual, negando as concepções morais relativas à esfera pública, constituindo sua forma de gestão no modo gerencialista, que incentiva o mercado, a performance e a responsabilização, produzindo, por conseguinte, novas “subjetividades profissionais” (TROMBETTA; LUCE, 2021).

As reformas educacionais, em especial a BNCC, fazem parte dessa dinâmica neoliberal, sustentadas principalmente pelo Banco Mundial, pela UNESCO e pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Tais instituições buscam, nos países parceiros, a contrapartida dos investimentos feitos para a superação da crise, que usam como tecnologias políticas a forma de mercado e, como norma, o empreendedorismo e a performatividade. Nesse contexto, a educação tornou-se “insumo” essencial para a competitividade capitalista e, em função disso, a formação de professores é assumida como lugar de destaque para garantir esta engrenagem. Por isso, passou a ser objeto de políticas que objetivam torná-los mais adequados aos novos interesses e valores do mercado. Assim, essas políticas vêm disputando a alma do professor e produzindo novas subjetividades profissionais, não simplesmente porque houve uma mudança no conceito do que é ser professor, mas porque está mudando o conceito do que o professor faz, sendo a sua subjetividade a meta deste jogo disputado na racionalidade neoliberal.

6 MODOS DE SER DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE: implementação da base nacional comum curricular

Existem momentos na vida em que a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir (FOUCAULT, 1984, p. 13).

Nos capítulos precedentes, procurei apontar elementos que mostrassem outros modos de enxergar a Base Nacional Comum Curricular, justamente porque, como Foucault ajuda-nos a pensar, há momentos em que perceber diferentemente o que se vê é indispensável para continuar na docência. Neste capítulo, por meio da análise do discurso na perspectiva foucaultiana, ocupo-me do escrutínio do material empírico – entrevistas com docentes dos Anos Iniciais do ensino privado no município de Lajeado/RS – a fim de iniciar costuras analíticas que remetem à possibilidade de pensar na constituição do sujeito professor contemporâneo, a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular.

Escrever sobre a constituição docente é (re)despertar uma vontade incansável de recomeçar, opondo-se ao curso natural das coisas, mesmo que cada vez mais esburacadas, as relações que constituem esta invenção que ainda chamamos de escola. Apresento, pois, hipóteses sobre a constituição do sujeito professor na contemporaneidade, não só a partir do espaço que ocupo enquanto pesquisadora, mas, também, a partir da experiência de coordenadora pedagógica, lugares que ora se agridem, ora se abraçam, mas que, principalmente, possibilitam analisar as percepções dos docentes sobre o seu ofício, e traçar pequenas lutas no dia a dia da educação. Por outro lado, também me vejo submetida a algumas condições impostas pelas equipes gestoras da rede de ensino na qual trabalho, que, por sua vez, veem-se subjugadas por políticas educacionais normativas, e, nessa condição, sinto-me, em muitos momentos, servil do que dizem e exigem tais políticas.

Para trabalhar com os elementos produzidos através das entrevistas, foram estabelecidas duas unidades de análise. Na primeira, denominada *O esvaziamento do ofício de professor*, analiso os efeitos das práticas de implementação da BNCC, identificando nas professoras o sentimento de desqualificação profissional, entrelaçando o esmaecimento do ensino e da docência. Na segunda unidade, intitulada *O professor como um gerencialista educacional*, discuto as formas de ser

docente que vão sendo construídas a partir de características incitadas pela Base, como: proatividade, polivalência, inovação, senso de oportunidade e flexibilidade, as quais conduzem os indivíduos a transformarem-se em sujeitos-empresa. Foi difícil trabalhar as referidas categorias exatamente e de forma individualizada, porque ora se encaixavam em uma unidade, ora em outra, ora nas duas. A natureza das narrativas, marcadas pela informalidade e não por questões fechadas, explica, em parte, esse ponto. Todavia, busquei agrupar as ideias nas duas seções que seguem.

6.1 O Esvaziamento do Ofício de Professor

De início, apresento um fragmento extraído da BNCC, mais precisamente da seção denominada *Base Comum Curricular e regime de colaboração*, que incita a formação de um novo professor alinhado ao documento.

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores **para alinhá-las à BNCC**. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, **essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC** (BRASIL, 2018, p. 21).

A partir desse excerto, pode-se afirmar que a justificativa para rever a formação docente (imposta pela política educacional) está pautada na necessidade de capacitar o professor para gerenciar a Base Nacional Comum Curricular com eficiência. Apresento falas das educadoras entrevistadas sobre os processos de implementação da Base.

*A gente tem que “rebolar” para dar conta da Base e mais as atividades que a escola propõe (eventos pedagógicos). **Eu gosto de inventar atividades diferentes, mas isso está ficando cada vez mais difícil porque não dá tempo, temos que cumprir o planejamento que está ali, e aquele tempo de contextualizar os objetivos de aprendizagem fica comprometido** (LÚCIA, 2021, entrevista oral, grifos meus).*

*Eu vejo que a Base veio dificultar o nosso trabalho. A gente perdeu a autonomia e as crianças serão as maiores prejudicadas. **A gente passa para elas o que está escrito ali, porque precisamos seguir a Base, e a gente ensina de acordo com o que está lá e eu acho que as crianças perdem aprendizagens importantes** (MÁRCIA, 2021, entrevista oral, grifos meus).*

Não tínhamos muita autonomia, porque quando a gente questionava algumas habilidades que julgávamos muito difíceis, a editora não nos dava liberdade e, no máximo diziam que iriam rever, mas acabou ficando por isso mesmo (ANA, 2021, entrevista oral, grifos meus).

*Deixa eu te explicar como a gente fez. Nos reunimos com os professores das áreas e analisamos aqueles conteúdos, mas eu vou ser bem sincera, **o que disseram para a gente é que se quiséssemos contribuir e acrescentar alguma coisa, a gente podia, mas tirar, não*** (PAULA, 2021, entrevista oral, grifos meus).

Ao analisar os fragmentos em destaque, evidenciam-se algumas questões importantes. Quando as docentes expressam “eu gosto de inventar atividades diferentes, mas fica difícil, porque não dá tempo”; “a gente passa para elas o que está escrito ali, porque precisamos seguir a Base”, e, ainda, “não tínhamos muita autonomia” e “a editora não nos dava liberdade”, observa-se a recorrência do sentimento de imposição de ensinar determinados conteúdos e não outros, considerados como importantes pelas professoras.

As docentes fizeram tentativas de resgatar temas relevantes para a aprendizagem dos alunos, mas, por não poderem distanciar-se das imposições advindas da implementação da Base, não conseguiram avançar nas discussões. Do mesmo modo, quando outras docentes mencionam “o que disseram pra gente”, e, ainda, “se quiséssemos contribuir e acrescentar alguma coisa, a gente podia, mas tirar não”, fica evidente a legitimidade esmaecida do conhecimento do professor, uma vez que outros agentes (que não os educadores) estão autorizados a falar sobre educação, dizendo aos professores o que podem ou não fazer em seus espaços educacionais. O documento da BNCC, sendo recebido pronto pelas professoras, não só dificultou o entendimento, mas, principalmente, foi considerado o engessamento do ofício docente, uma vez que conteúdos considerados importantes para o desenvolvimento dos alunos foram suprimidos, sendo inseridas habilidades e competências consideradas, pelas docentes, inadequadas ou inúteis para a faixa etária dos alunos.

Minha argumentação apoia-se em Foucault (2014) quando aponta que a produção do discurso é, ao mesmo tempo, controlada, selecionada e redistribuída para operar seus poderes e perigos. Segundo o filósofo, “por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e o poder” (FOUCAULT, 2014, p. 9). O que

Foucault incita pensar é sobre como as coisas se tornam verdadeiras em um momento e, em outros, podem ser modificadas.

A vontade de verdade ancora-se em um suporte institucional e é, ao mesmo tempo, reforçada e conduzida por um conjunto de práticas pedagógicas entrelaçadas com livros, laboratórios e tecnologias. “Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído” (FOUCAULT, 2014, p. 17). A partir do filósofo, discurso é vontade de verdade e desejo de poder. Nesse viés, o autor defende que, em uma sociedade como a nossa, a educação segue na distribuição do que permite ou do que impede, sendo uma maneira política de manter ou modificar discursos, saberes e poderes.

Nessa esteira de análise, destaco alguns excertos que não só evidenciam um discurso de desqualificação, como também a sensação de culpa das professoras por não cumprirem algumas normativas exigidas pela Base, apontando para a constituição de um sujeito professor subjugado às políticas públicas vigentes.

*Então a gente recebeu aquilo pronto e muitas coisas a gente olhou e tivemos que pensar muito no que queria dizer e tínhamos que ler muito para entender, porque não é um documento fácil de entender. A gente até se perguntava – Nossa, **será que a gente é tão burra** – porque tinha coisas que a gente não sabia mesmo o que queria dizer. Tínhamos que ler e reler parte por parte, então pedíamos para os professores de história nos ajudar e eles nos explicavam (PAULA, 2021, entrevista oral, grifos meus).*

A gente acaba não trabalhando alguns conteúdos por não sabermos como trabalhar de forma significativa e acabamos dizendo que não deu tempo. Eu sei que é desculpa do professor, mas acontece, porque tu acabas focando mais naquilo que tu acreditas ser significativo (DANNA, 2021, entrevista oral, grifos meus).

Sim, com certeza. Principalmente na área das exatas e ciências da natureza. Era difícil a gente entender o que o texto queria dizer e aí a gente tinha que consultar os professores das áreas, pois eram habilidades muito específicas de cada área. Também aconteceu de nomearem de uma forma completamente diferente conteúdos que eram trabalhados. Lembro que discutimos nomenclaturas de física e química, que não tínhamos noção do que queriam dizer (LÚCIA, 2021, entrevista oral, grifos meus).

Os fragmentos destacados possibilitam-me pensar no discurso não simplesmente como “aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2014, p. 10). Quando as professoras dizem “a gente recebeu aquilo pronto”; “tivemos que pensar muito no que queria dizer”; “tínhamos que ler muito para

entender”; “será que a gente é tão burra”, é possível identificar o sentimento de desqualificação docente, incitando o professor a acreditar que precisa aperfeiçoar-se, pois, se não compreende as enunciações contidas na Base, como irá transformá-las em habilidades e competências a serem ensinadas.

Ademais, por não trabalharem conteúdos que julgavam inadequados ou por não compreenderem a razão de tais ensinamentos, as professoras relatam que optaram por inserir a escrita de certas habilidades e competências em seus planejamentos. Mas, argumentam que não foram abordados em sala de aula por falta de tempo, narrando na sequência que sabem que “é desculpa do professor, mas acontece”. Ainda em outras narrativas, quando as docentes dizem “a gente tinha que consultar os professores das áreas” e “aconteceu de nomearem de uma forma completamente diferente conteúdos que eram trabalhados”, observa-se que as professoras não se sentem preparadas para ensinar algumas habilidades e competências e, por isso, buscam apoio nos colegas com formação na área, o que possibilita pensar num sentimento de insegurança. Na continuação dessa análise, apresento mais um excerto que evidencia o quanto a culpa docente pela falta de qualificação incitada pela Base produz efeitos nas práticas pedagógicas.

*A gente tem que estudar muito, porque tem conteúdos e nomes que nem eu sei como se pronunciam. Daí **eu preciso procurar ajuda no GOOGLE**. Muitas vezes **eu recorri a vídeos explicativos no YOUTUBE sobre determinados conteúdos, para saber como ensinar**. Eu me sinto bem mais exigida. **Eu acho que falta muita formação pedagógica para o professor compreender a Base**. Eu sinto que tenho que me preparar muito mais, porque eu tenho que ter o conhecimento e fazer os alunos entenderem o conteúdo. Não adianta só seguir o livro didático e dar o assunto por encerrado (ANA, 2021, entrevista oral, grifos meus).*

Penso que o sentimento de despreparo das docentes e a busca por uma solução imediata aponta para a precarização do ensino, a qual fica evidenciada quando as professoras dizem que “eu preciso procurar ajuda no GOOGLE”; “eu recorri a vídeos explicativos no YOUTUBE sobre determinados conteúdos, para saber como ensinar”. Importa questionar aqui se os conteúdos para os quais os professores não se sentem preparados precisam ser ensinados pela escola. Nesse viés, sentindo-se culpadas, as professoras admitem que precisam de formação adequada para implementação da Base.

Com uma linguagem muito técnica, de difícil compreensão e com conteúdos específicos para os quais as docentes “não foram preparadas”, a ideia que se propaga é a de que a educação precisa de mudanças profundas e que os professores precisam ser mais qualificados, necessitando reinventar-se para atender à demanda da sociedade, reforçando, assim, os discursos da “crise da educação”. Ao analisar o sentimento de crise no campo educacional, Bauman (2008) aponta que tal sentimento não estaria relacionado à desqualificação dos professores ou com o fracasso de uma teoria educacional, mas por uma questão de “dissolução das identidades, com a desregulamentação e a privatização dos processos de formação de identidade, com a dispersão das autoridades, a polifonia das mensagens de valor e a subsequente fragmentação da vida” (BAUMAN, 2008, p. 163). Contribuindo para essa análise, Dal’Igna, Scherer e Silva (2018) destacam que esse esvaziamento do ofício docente é um dos efeitos mais nocivos das transformações contemporâneas, as quais estão amparadas pela racionalidade neoliberal e transformam questões políticas e sociais em questões técnicas educacionais.

Tomaz Tadeu da Silva (2010) alerta que, ao transformar problemas sociais em problemas técnicos, a lógica neoliberal justifica a crise da educação como resultado da má gestão, da baixa produtividade, da desqualificação docente e de métodos atrasados e ineficientes. Tais justificativas responsabilizam os professores pelo sucesso ou fracasso dos seus alunos, convocando os professores a tornarem-se mais flexíveis para atender a necessidade de aprendizagem de todos. Nesse viés, convencidos, ou não, de a BNCC ser o caminho ideal para a superação da desigualdade social, os excertos que apresento evidenciam que não resta aos docentes outro caminho senão operacionalizá-la.

*Num primeiro momento, eu lembro que diziam para a gente que poderíamos acrescentar mais habilidades e competências, mas não poderíamos tirar nada. A gente acabou não acrescentando nada, por medo de não darmos conta de trabalhar tudo, pois já eram muitas habilidades. **Então a escola optou por operacionalizar a Base, sem acréscimos** (MARISA, 2021, entrevista oral, grifos meus).*

*Às vezes a gente questionava sobre algumas habilidades serem muito complexas para a faixa etária, mas daí a mediadora dizia: “mas pensem que é até o final do ano”. Então éramos incentivados a pensar e almejar que o aluno conseguisse aprender até o final do ano. Mesmo concordando em trabalhar os conteúdos, ainda penso que, para o desenvolvimento cognitivo da criança, seriam difíceis e complexas demais para compreenderem. **Então sim, é possível trabalhar, mas não com o entendimento de que seria***

ideal, mas sim por imposição da BNCC (HELENA, 2021, entrevista oral, grifos meus).

Os fragmentos destacados evidenciam que, mesmo após algumas tentativas de resistência de implementação da BNCC, as professoras sentem-se constantemente convocadas a gerenciar a política educacional. Essa ideia é destacada quando dizem “então a escola optou por operacionalizar a Base, sem acréscimos” e “então sim, é possível trabalhar, mas não com o entendimento de que seria ideal, mas sim por imposição da BNCC”. Ampliando as análises, desejo chamar a atenção para como as docentes, mesmo com resistências, vão sentindo-se convocadas a perceber a BNCC como um documento potente, necessário, um guia para qualificar a educação brasileira.

Observa-se que algumas professoras enxergam a Base de forma positiva, no sentido de que há muito tempo não se discutia a educação em âmbito nacional e que sentiam a necessidade de um direcionamento pedagógico, embora considerem que a Base esteja tornando-se apenas mais um documento, sem discussão real.

Eu entendo que era necessário um direcionamento, não sei se tanto, em nível nacional como aconteceu. Mas havia uma necessidade de direcionamento de como trabalhar, não só de conteúdo, mas de um direcionamento pedagógico, de como trabalhar em cada nível, quais habilidades e competências a serem desenvolvidas. Acho que a Base vem contribuir de forma positiva e porque levantou debates que até então, na educação, não vinham ocorrendo (HELENA, 2021, entrevista oral, grifos meus).

*Eu não sinto que tenha perdido a autonomia, enquanto docente, porque a Base, na forma que trabalhamos aqui, ela é considerada um começo, não algo que limita o meu trabalho. Se eu percebo que meu aluno precisa trabalhar algo a mais ou que ele tenha interesse em algo que não está na Base, eu vou buscar também, sempre incluindo conteúdos. Ela é considerada o mínimo de conteúdo a ser trabalhado, aquilo que está na Base precisa ser trabalhado, mas eu posso ir além. Eu também gostaria de dizer que **já tivemos muitas mudanças na educação, pois é sempre bom mudar**, mas eu acredito também que a gente precisa seguir com essa Base, porque a mudança a toda hora não é positiva. **Então eu espero que, sinceramente, essa Base permaneça, para que a gente possa ficar refletindo e trabalhando em cima dela, fazendo mudanças a partir do documento*** (ROSA, 2021, entrevista oral, grifos meus).

Quando as docentes dizem “eu entendo que era necessário um direcionamento de como trabalhar em cada nível, quais habilidades e competências a serem desenvolvidas”; “já tivemos muitas mudanças na educação, pois é sempre bom mudar”, “mas eu espero que, [...], essa Base permaneça, para que a gente possa ficar refletindo e trabalhando em cima dela, fazendo mudanças a partir do documento”,

expressam um movimento acentuado de que o professor precisa aperfeiçoar-se constantemente, pois a sociedade vai mudando; expressam, também, o sentimento da necessidade de um direcionamento pedagógico. Nesse movimento em defesa da BNCC, há o desejo de que ela permaneça em vigor, para que se consiga fazer “mudanças a partir do documento”, evidenciando como técnicas de condução vão operando no modo de ser docente, normatizando o ofício de professor e induzindo o sentimento de necessidade do documento para serem educadores eficientes.

A partir dos excertos analisados, defendo que a constituição de um novo sujeito professor está imbricada no sentimento de fragilidade e esvaziamento do ofício docente. O ponto de encontro das narrativas das professoras entrevistadas ocorre no sentimento de despreparo e desencaixe entre a formação acadêmica e a demanda exigida pela Base, muitas vezes até sentindo-se “burras”, como relatou uma professora, implorando por formação pedagógica alinhada à Base Nacional Comum Curricular.

A dificuldade no entendimento da escrita da BNCC, inclusive com mudanças de nomenclaturas para conteúdos já conhecidos pelas professoras, possibilita-me pensar na intencionalidade de provocar efeitos de desqualificação docente. Nesse sentido, é possível perceber um professor que não se reconhece mais na sua profissão e sente-se *(des)territorializado*, mas que, ao mesmo tempo, é incitado a constituir-se num outro sujeito, instalando-se em um território que, embora lhe cause desconfiança e descontentamento, também traz aparente segurança e estabilidade.

Nesse viés, as contribuições de Ball (2005) agregam importante valor ao afirmar que o professor “pré-reforma” (aqui entendido como o educador pré-Base) entra em conflito com o seu modo de ser docente, experimentando um tipo de “esquizofrenia de valores”, quando o seu compromisso e suas práticas educacionais precisam ser sacrificados e substituídos para atender demandas externas. Acontece aqui uma ruptura entre aquilo que os professores afirmam serem boas práticas e as exigências em cumprir o que está escrito na Base.

Nos termos de Bauman (1991, p. 197), trata-se da “privatização da ambivalência” que, “depositada sobre os ombros do indivíduo exige uma estrutura óssea que poucos têm”, quase sempre causando estresse, doença e desgaste. À medida que conseguem ser mais coerentes com suas “emoções banidas”, professores como os citados correm o risco de serem “vistos como destoantes da visão dominante de profissional, apesar das pressões para que se adaptem” (Dillabough, 1999, p. 382). Autenticidade e

performatividade se chocam e se atritam principalmente, talvez, como descobriram McNess, Broadfoot e Osborn (2003, p. 255-256), para os professores da Inglaterra. A título de ilustração, cito novamente os professores do estudo de Jeffrey e Woods (1998, p.160). Verônica falou sobre esta ressentida com o que fez. “Nunca fiz concessões antes e estou me sentindo envergonhada. É como se eu estivesse sendo servil”, e Diane falou sobre a perda de respeito por si mesma (BALL, 2005, p. 551).

Para prosseguir em minha argumentação, destaco as reflexões de Larrosa (2018) sobre os educadores e a urgência em atender as demandas da sociedade, como as diretrizes da BNCC. Para o autor, a forma-de-ser professor é gerada no cotidiano do ofício e a escola foi pensada como uma espécie de abrigo ou refúgio, um espaço separado da sociedade, do mercado de trabalho e da família, para que os alunos tivessem mais tempo para fazer e pensar outras coisas. Contudo, Larrosa (2018, p. 113) tensiona que este território abriu suas fronteiras, permitindo ser invadido pelo “incontrolável tsunami do programa educativo da chamada sociedade do conhecimento, sociedade da informação e sociedade da aprendizagem, essa que alguns preferem chamar de capitalismo cognitivo”.

Em continuidade, Larrosa (2018) afirma que o trabalho de reflexão, imaginação e criação torna-se impossível quando são sofridas pressões para a rápida obtenção de resultados. Nesse contexto, compreendo que, para produzir um professor marcado pelas estratégias da racionalidade neoliberal, é preciso, primeiro, esvaziá-lo de toda a sua singularidade, de qualquer coisa que remeta a uma maneira própria de ensinar. Eliminando todos os vestígios do ofício de professor e homogeneizando os seres humanos, a maquinaria escolar trabalha tranquilamente. Nesse cenário, Larrosa (2018, p. 46) incita a pensar nos perigos do futuro da escola:

[...] essa escola das competências, dos resultados de aprendizagem e do aprender já está preparada para se des-localizar e, no limite, para desaparecer, uma vez que se pode aprender em qualquer lugar a qualquer hora e, claro. Sem professores; tal captura técnico-cognitiva da aprendizagem constitui uma espécie de “aprendizagem em geral” que substitui o “trabalho em geral” como uma força motriz da assim chamada sociedade do conhecimento ou do capitalismo cognitivo.

Ao olhar para esse modo de ser e estar na escola, invisibiliza-se o espaço destinado ao professor que, em seu ofício, relê, repete, recapitula, volta uma e outra vez para o mesmo texto, discute temas, faz e incita perguntas e perplexidades, aquele que ajuda a enxergar imagens alternativas que ninguém ainda mostrou ou que o aluno ainda não foi capaz de ver. Larrosa (2018) defende que o território do professor é

aquele onde se exercita o pensamento, convoca-se a pensar, a conversar, exercitar, interessar-se por assuntos e colocá-los em suspensão tantas vezes quantas forem necessárias, e não o de reproduzir uma racionalidade imposta. Ademais, quando a educação está a serviço de preparar o indivíduo para o trabalho, discentes e docentes são vistos como mercadoria. Nesse viés, apresento excertos que evidenciam a voz docente, clamando por esse tempo de ensinar e aprender a partir da leitura e releitura de conteúdos, cujas aprendizagens dizem respeito ao modo de sermos e vivermos com o mundo.

*Por exemplo, a Guerra dos Farrapos, o que a criança é capaz de compreender sobre o que tinha por trás daquele movimento, sobre a sua complexidade como momento histórico. **Então, eu acho importante trazer a análise de movimentos sociais, de forma crítica, mostrando os interesses nesses movimentos** (HELENA, 2021, entrevista oral, grifos meus).*

*E com crianças de 1º Ano não é tu colocar o livro na mão deles e pronto. **A gente tem que criar todo um contexto para fazer as abordagens, tem que trazer uma história ou uma atividade que possibilite o entendimento do aluno, e isso gera mais uma demanda de tempo, que a gente não tem** (LÚCIA, 2021, entrevista oral, grifos meus).*

*Eu acho que **antes da Base a gente preparava melhor o nosso aluno para a vida integral e hoje eu acho que nós estamos ensinando coisas que não agregam tanto conhecimento para eles. E outros conteúdos que entendemos serem importantes não temos tempo de trabalhar. Muitas coisas a gente poderia fazer diferente, mas temos que seguir a Base** (MÁRCIA, 2021, entrevista oral, grifos meus).*

O clamor pelo retorno do ofício docente fica evidenciado quando as professoras dizem “então, eu acho importante trazer a análise de movimentos sociais, de forma crítica, mostrando os interesses nesses movimentos” e “a gente tem que criar todo um contexto para fazer as abordagens [...] e isso gera mais uma demanda de tempo, que a gente não tem”. Ainda, outra professora tem a percepção de que “antes da Base a gente preparava melhor o nosso aluno para a vida integral”, sendo que, aos olhos do professor, “nós estamos ensinando coisas que não agregam tanto conhecimento para eles” e, por conta disso, “outros conteúdos que entendemos serem importantes não temos tempo de trabalhar”.

Os excertos supracitados levam-me a refletir sobre a cultura econômico-empresarial que vem operando sobre a escola e, por consequência, sobre o ofício do professor, tensionando, também, o desejo de controle dos docentes na implementação da BNCC. De acordo com o documento, “a implementação requer,

ainda, o monitoramento do MEC em colaboração com os organismos nacionais da área – CNE, Consed e Undime” (BRASIL, 2018, p. 21). Esse monitoramento evidencia uma política de desconfiança, que pressupõe que os professores devem ser vigiados (avaliados) para fazer (bem) seu trabalho. Para além disso, a BNCC pressupõe premiações para quem cumprir com sucesso as metas impostas:

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).

Na continuidade dessa análise, tornam-se potentes as contribuições de Alexandre Filordi de Carvalho (2020), quando analisa as estratégias de formação humana articuladas e estabelecidas por um currículo global. De acordo com o autor, a OCDE vale-se do PISA (Programme for International Student Assessment), do qual o Brasil participa, para desencadear quatro competências: conhecimentos, valores, atitudes e habilidades, todas a serviço do desenvolvimento econômico. Nessa direção, Carvalho (2020) afirma que o neoliberalismo atual funciona como a arte de governar e, para tanto, utiliza a linguagem como estratégia de formação subjetiva, com vistas à manutenção do próprio sistema neoliberal.

Carvalho (2020) defende que o neoliberalismo é uma arte contemporânea que busca produzir e governar subjetividades precárias, que, por sua vez, funcionam com respostas adaptativas às demandas neoliberais, resultando na precarização existencial. Destarte, a educação passa a ser indispensável a esse processo e precisa ser subjetivada como precária, desatualizada e fadada ao fracasso caso não sofra profundas mudanças, as quais responderão às demandas do neoliberalismo. Tal subjetivação, garantida pelo dispositivo de segurança, busca sem cessar novos elementos e tecnologias de poder, abarcando todas as formas de relações humanas, para garantir a manutenção da lógica do mercado, controlando, assim, o modo de ser e agir de populações inteiras.

Desse modo, compreendo que a Base Nacional Comum Curricular representa uma estratégia de governo que lança mão de discursos que incitam a precarização do ensino e do professor, para invisibilizar um modo de ser docente e produzir outro, resiliente e adaptativo às metas da economia global. Para acrescentar,

Ball (2004, p. 1116) aponta para a grande preocupação dos reformadores pela constituição desse novo modo de ser professor, argumentado que:

[...] facilita o papel do Estado, que “governa a distância” – “governando sem governo”. Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividade das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo. [...] os discursos da responsabilidade (*accountability*), da melhoria, da qualidade e da eficiência que circundam e acompanham essas objetivações tornam as práticas existentes frágeis e indefensáveis – a mudança torna-se inevitável e irresistível, mais particularmente quando os incentivos estão vinculados a medidas de desempenho.

Para além das discussões sobre a subjetividades precárias evidenciadas no ensino privado, há, ainda, uma questão mais invasiva: as incidências das subjetividades precárias na escola pública brasileira. Carvalho (2020) defende que o neoliberalismo exerce grande responsabilidade pela degradação mundial das condições de vida e de trabalho, não só pela vulnerabilidade das condições materiais de subsistência, mas pela linguagem subjetiva, que determinam a permanência dos sujeitos na precariedade. O autor alerta que a demanda do capital humano e a adaptabilidade ao mercado pressionam, de modo perverso, o papel da educação pública na precarização, inclusive com o Estado reforçando esse *status* ao invés de erradicá-lo.

Conforme já citado, a BNCC é um documento normativo que faz parte da política educacional brasileira, definindo o conjunto de aprendizagens que os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. A partir dos marcos legais, a BNCC afirma ter o foco principal na aprendizagem:

Nesse sentido, consoante aos marcos legais anteriores, o PNE afirma 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 (meta7), referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018, p. 12).

Ao trazer esse fragmento da BNCC, convoco Biesta (2020) para refletir sobre as implicações de uma política educacional que tem o foco principal na aprendizagem como estratégia para qualificar a educação. O autor faz provocações sobre a política educacional contemporânea, incitando a pensar na perda do interesse nos professores e no seu ensino, embora os documentos políticos continuem a repetir que o professor é fundamental no processo educacional. Essa virada com foco total na

aprendizagem coloca o professor no lugar de facilitador de processos de aprendizagem autônomos. Assim, “do *sábio-no-palco*, o professor parece ter se tornado o *guia-que-anda-junto* e, segundo alguns, até o *colega-da-retaguarda*” (BIESTA, 2020, p. 118, grifos do autor).

Nesse viés, Biesta (2020) defende que, ao considerar o professor como um facilitador da aprendizagem, como afirmam as novas políticas educacionais, o seu ensino, aquilo que ele tem para oferecer ao aluno, torna-se antiquado. Essa “virada” do ensino para a aprendizagem produz um modo de ser professor gerencialista, um facilitador da aquisição do conhecimento. Todavia, o autor alerta que há, em geral, uma crítica ao ensino, alegando que ele é uma forma de controle, diante do qual os alunos são tratados como objetos e não como sujeitos:

Para aqueles que veem a mudança na aprendizagem predominantemente como um afastamento do ensino-como-controle, qualquer argumento a favor do ensino e do professor provavelmente somente será visto como um movimento conservador (BIESTA, 2020, p. 10).

Fabris (2020, p. 17) afirma que “não se trata de facilitar as aprendizagens dos alunos, pelo contrário, o trabalho docente consiste em lançar desafios e trabalhar com resistências que os alunos vão encontrar em suas vidas”. Novamente, Biesta (2020) defende que o ensino não é uma questão de criar espaços onde o aluno possa ser livre para aprender o que desejar, mas, sim, de criar possibilidades existenciais, por meio das quais o aluno possa encontrar a sua liberdade para alcançar a forma adulta, como sujeito, de existir no mundo. O autor considera essa forma de ver o ensino como um aviso contra a retirada da resistência da educação, tornando-a flexível e adaptada às necessidades dos alunos, correndo o risco de *engessar* o aluno no mundo em vez de motivá-lo no seu desenvolvimento com o mundo.

Ademais, a ênfase na aprendizagem considera que o único conteúdo importante é o acadêmico, que o único objetivo é a realização das tarefas da escola e que a única relação importante é aquela que resulta da ação dos professores ao desenvolverem habilidades e competências, convocando os alunos para gerarem os melhores resultados nas avaliações, para si mesmos, para a sua escola e para o seu país. Os excertos que apresento corroboram com Biesta (2020) no que tange à responsabilização da escola e dos professores pelo desempenho dos alunos e pela

aprendizagem de habilidades e competências para resolver os problemas da sociedade.

*Temos trabalhado na **perspectiva do empreendedorismo como solução de problemas**. Então, **a partir de um problema da sociedade a gente precisa criar uma solução**. **A partir da Base, nossa ideia é desenvolver projetos robustos sobre empreendedorismo** (JÚLIA, 2021, entrevista oral, grifos meus).*

*Eu acho que as habilidades socioemocionais, o empreendedorismo e a educação financeira são muito importantes. Mas eu vejo, também, que **cada vez mais é jogado para a escola o papel de resolver os problemas da sociedade**. E a gente não tem tempo para resolver tudo (MARISA, 2021, entrevista oral, grifos meus).*

O empreendedorismo e o empresariamento de si ficam evidenciados quando as professoras dizem trabalhar na “perspectiva do empreendedorismo como solução de problemas”, e que suas práticas buscam desenvolver nos alunos as habilidades necessárias para, “a partir de um problema da sociedade, criar uma solução”, e complementam que, “a partir da Base, a ideia é desenvolver projetos robustos sobre empreendedorismo”, o que possibilita pensar na BNCC como um documento incitador do empreendedorismo. Nessa mesma direção, outra professora diz que, embora ache importante trabalhar os temas transversais, afirma que “cada vez mais é jogado para a escola o papel de resolver os problemas da sociedade”. Todavia, sua crítica aponta muito mais na direção de que a escola não tem tempo para isso, do que no exercício do pensamento que coloque em suspensão a ideia de que a escola não está aí para servir à sociedade.

Para além disso, proponho pensar na complexidade de atravessamentos sofridos pela educação e pela formação docente, refletindo sobre o que está sendo exigido do professor contemporâneo, como se dependesse dele a solução de problemas que exigem outras participações sociais. Desejo tensionar o modo de ser docente, flexível ao gerencialismo contido nos muitos discursos chamados educativos, pelos quais os professores são convocados a conduzir suas práticas pedagógicas a partir de uma lógica de mercado, fazendo da educação uma mercadoria e deixando-se capturar pela lógica neoliberal.

A crítica ao ensino tradicional, a partir dos discursos contemporâneos, coloca a escola no difícil lugar de inadequada, uma vez que não responde às demandas da sociedade, o que resulta na invisibilidade do professor e do ensino, justificando novas

políticas. Nesse sentido, sugiro pensar que um dos importantes efeitos das práticas de implementação da Base Nacional Comum Curricular na docência dos Anos Iniciais é o esvaziamento do ofício de ser professor. Compreendo que esse efeito vai constituindo um sujeito professor *(des)territorializado*, expulsando-o de seu território e realocando-o em outro local, no qual as regras estão bem definidas, dizendo o que e como os alunos devem aprender, e, como tal, vão garantindo o funcionamento da racionalidade neoliberal. Diante de tal cenário, percebe-se o esmaecimento da docência e do ensino e, de outro lado, o foco na responsabilidade pelo desempenho dos alunos, passando a produzir outras subjetividades docentes.

Antes de seguir, anoro-me em Leite (2005) para afirmar que um bom referencial teórico aliado a reflexões sobre o modo de ser pessoal e profissional pode proporcionar condições para que os professores busquem ressignificar e reconstruir seus saber-fazer-docentes. De acordo com a autora portuguesa, “as competências profissionais se constroem pela experiência, quando o decurso dessa experiência é sustentado por dinâmicas que apoiem os professores a identificar os problemas com que se defrontam, a contextualizá-los e sobre eles agir” (LEITE, 2005, p. 373).

6.2 O PROFESSOR COMO UM GERENCIALISTA EDUCACIONAL

Na seção anterior, discuti sobre o esvaziamento do ofício docente como efeito primeiro das práticas de implementação da Base Nacional Comum Curricular. Nesta seção, ocupo-me em refletir sobre a constituição de um novo sujeito professor, convocado constantemente a adaptar-se às demandas da sociedade regida pelo mercado e pela política neoliberal. A perspectiva que atravessa esta seção leva em conta a complexidade dos movimentos que entram de forma capilarizada na educação, exigindo dos professores um modo de ser e agir e responsabilizando-os pela solução dos problemas da sociedade. De início, à guisa de pano de fundo, gostaria de salientar que minha crença sobre o ofício de professor tem como alicerce os conhecimentos e saberes pedagógicos fundamentais que atentam para diferentes processos educativos que perpassam a sala de aula, tais como: conhecer, planejar, traçar objetivos, definir conteúdos, escolher metodologias.

Todavia, as análises que venho tecendo com relação aos efeitos da implementação da Base Nacional Comum Curricular na docência possibilitam-me

pensar que os reformadores esperam outras ações dos professores, ideia que já percebo a partir do trecho retirado da seção *Os Fundamentos Pedagógicos da BNCC* – *Foco no desenvolvimento de competências*:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as **decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências**. Por meio da **indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores)** e, sobretudo, **do que devem “saber fazer”** (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 13, grifos meus).

Os fragmentos em destaque evidenciam que é a BNCC, e não os professores, que define quais conteúdos serão ensinados e quais serão excluídos, ou seja, quais as competências que os alunos devem adquirir e como os docentes devem agir para assegurar que saiam competentes para as demandas complexas da vida. Nesse sentido, busco evidenciar como os docentes vêm descrevendo sua atuação a partir da implementação da BNCC.

Não tem Base que muda professor, não tem Base que muda aluno. Pode mudar a didática, mas não muda escola, não muda aluno, e nem professor. Depois de chorar, ficar deprimida e dar risadas, eu encarei, mas tem colegas que até hoje não aceitaram de alguma forma. Então assim, a Base não vai mudar o jeito do professor. Sim, ela pode te dar um norte diferente, mas se o professor não quiser mudar, ele não vai mudar (PAULA, 2021, entrevista oral, grifos meus).

*Acredito que a Base seja um documento importante para esse momento, em função de que **as crianças estão vindo diferentes do que vinham há um tempo. Elas querem saber o porquê das coisas de uma forma diferente. Então a gente sabe que, quando éramos estudantes, não tínhamos tanto acesso às informações. Então eu acho que a Base vai ligar essas informações para que a aprendizagem faça mais sentido para as crianças*** (MARIA, 2021, entrevista oral, grifos meus).

*Penso que a Base exigiu uma reconstrução do planejamento do ano letivo, mas nem sempre vou conseguir trabalhar tudo, porque **não posso “enfiar goela abaixo” os conteúdos, pois preciso tornar o ensino prazeroso para os meus alunos*** (HELENA, 2021, entrevista oral, grifos meus).

*O professor que sai da Pedagogia ainda tem muito a buscar para **atender a demanda deste aluno que está chegando para nós*** (JÚLIA, 2021, entrevista oral, grifos meus).

Os fragmentos em destaque evidenciam o novo modo de ser professor que visa à espontaneidade do aluno, incitando pedagogias ativas, lúdicas e atraentes.

Narrativas como “as crianças estão vindo diferentes do que vinham há um tempo” e “elas querem saber o porquê das coisas de um modo diferente” convocam o professor a atuar de outros modos, preocupando-se com “aprendizagem que faça mais sentido para as crianças”, pois “não posso ‘enfiar goela abaixo’ os conteúdos”, precisando estar capacitada para “atender a demanda deste aluno que está chegando para nós”.

As docentes afirmaram que as mudanças na educação são necessárias, porque os alunos são outros e a sociedade demanda outro tipo de escola. Concordo com Larrosa (2018) quando defende que a escola não é um lugar definido por uma finalidade social externa, e que é preciso desnaturalizar a pergunta “para que serve a escola?” quando esta se refere a uma razão externa à escola. A resposta, fortemente enraizada, é sempre clara, ou seja, a escola serve para produzir mudanças sociais, políticas, econômicas ou culturais, transformando o indivíduo para atuar com sucesso na sociedade. Na contemporaneidade, podemos afirmar que a educação serve para satisfazer as demandas da cultura econômico-empresarial, a qual vem atuando sobre a escola e, por consequência, sobre o ofício do professor.

Lipovetky (2020) analisa esse cenário, apontando que, em nome do respeito à personalidade da criança, à sua autonomia e ao seu pleno desenvolvimento, a educação vem eliminando as coerções escolares tradicionais, frustrações, dificuldades, fracassos e outros sentimentos de mal-estares. Na contemporaneidade, o professor deve seduzir os seus alunos em troca da imposição autoritária dos saberes. De acordo com o autor, o ensino convoca o professor a tornar as aulas atrativas, capaz de estimular o desejo de aprender e, sob o imperativo da sedução, a escola deve transformar-se em espaços de prazer e liberdade. Compreendo que essa perspectiva de educação, sob a qual todos os processos focam no aluno como centro do sistema educativo e no professor como um facilitador, podem silenciar o ensino.

Nesse viés, Lipovetsky (2020) afirma que não se trata de enaltecer as pedagogias modernas, mas de resgatar a perspectiva da educação com foco no ensino e no professor, segundo a qual a aquisição de saberes abstratos e eruditos exige do aluno esforços perseverantes, disciplina intelectual e repetição de exercícios muitas vezes cansativos. “Nem tudo pode ser lúdico e atraente: o trabalho difícil, metódico e organizado dos alunos é necessário para transmitir o patrimônio dos saberes e desenvolver as capacidades de inteligência de todos” (LIPOVETSKY, 2020, p. 323). O autor aponta que o ofício de professor deve ser, antes de mais nada,

promover a capacidade de elevação dos recursos intelectuais e ampliação da capacidade de análise e reflexão de todos.

Para além dessa análise, as professoras entrevistadas afirmam que “as crianças estão vindo diferentes” e que cabe a elas desenvolver competências para atender essas novas demandas. Ao refletir sobre esse modo de narrar os alunos, busquei revisitar a obra de Paula Sibilia (2015) intitulada *O homem pós-orgânico: a alquimia dos corpos e das almas à luz das tecnologias digitais*. A autora examina a passagem de um mundo em que a máquina (sociedade industrial) era o princípio de ordem, potência e regularidade, para outro, em que os seres humanos são compelidos a sintonizar-se com os mecanismos de controle e poder do capitalismo global (sociedade do consumo). Nesse viés, a pesquisadora aponta que, para construir socialmente o produtor disciplinado da era industrial, foi necessária uma complicada operação política, aprisionando os indivíduos num determinado regime de poder, submetendo-os a um conjunto de regras e normas capazes de fixar os corpos e as subjetividades ao aparelho de produção capitalista (SIBILIA, 2015).

No capitalismo contemporâneo, os indivíduos são controlados por uma imensa capacidade de processamento digital que consome forças vitais, lançando e relançando no mercado, a todo momento, novos produtos, serviços e subjetividades. Desses modelos subjetivos efêmeros (SIBILIA, 2015), fazem parte os alunos, que, em diferentes momentos históricos, vão sendo subjetivados pela sociedade de cada momento. Na passagem da modernidade para a contemporaneidade, aquele aluno disciplinado passa a ser o consumidor controlado, o sujeito empresarial. Nessa perspectiva, o professor também vai ajudando a operar a constituição dessas novas subjetividades, enquanto seu ofício seria de ajudar os alunos a descobrir que estão sendo levados a servir.

A análise empreendida também evidenciou que as escolas buscaram terceirizar as formações docentes para implementarem a BNCC, possibilitando pensar no quanto tal política educacional potencializa um tipo de formação que reafirme a docência tutelada.

A gente trabalha com a assessoria da SM – Educacional. No início a escola nos orientou que cada um fosse lendo o documento na sua área de atuação e depois planejamos sob a orientação da SM (ROSA, 2021, entrevista oral, grifos meus).

Aqui na escola temos assessoria pedagógica com a Dani da SM Editora. Ela coordenou toda essa parte de pesquisa e palestras e deu também toda a assessoria de como fazer a reformulação dos planos, toda a orientação veio da Editora SM (PAULA, 2021, entrevista oral, grifos meus).

*A nossa instituição fechou parceria com a professora Roselaine Costela e a Rede criou uma Base própria a partir da BNCC. Por volta de agosto de 2018 começamos o processo de formação e inicialmente **buscamos desconstruir a ideia de objetivos, como estávamos acostumados a trabalhar, para de fato começar a pensar em desenvolver habilidades e competências nos alunos.** A gente pensava no **ideal de aluno da Rede** e ia analisando série por série quais as habilidades necessárias para se ir chegando nesse ideal. [...] Nossos encontros de formação foram em Porto Alegre, onde toda a rede se reunia com representatividades de cada escola. Foi um trabalho bem rico, quando a gente se debruçou sobre a Base e **precisamos treinar nosso pensamento para pensar em habilidades e não mais em objetivos** (JÚLIA, 2021, entrevista oral, grifos meus).*

*Fizemos algumas flexibilizações sim, mas era mais no quesito de como abordar, pois **éramos incentivados**, na formação e **por indicação da Roselaine**, a pensar muito na habilidade que queríamos desenvolver e a partir dos eixos temáticos tínhamos que pensar na habilidade fundamental para aquele ano (HELENA, 2021, entrevista oral, grifos meus).*

Os fragmentos em destaque evidenciam que ambas as escolas sentiram necessidade de buscar uma orientação ou uma parceria que legitimasse as práticas de implementação da BNCC. A partir de expressões como “ela coordenou toda essa parte de pesquisa e palestras e deu toda a assessoria de como fazer”; “buscamos desconstruir a ideia de objetivos”; “éramos incentivados por indicação da Roselaine”; e “precisamos treinar nosso pensamento para pensar em habilidades e não mais em objetivos”, é possível evidenciar que, durante as formações (capacitações), as professoras são (re)construídas para serem técnicas e não profissionais capazes de julgamento crítico e reflexivo, uma vez que se viram coordenadas, orientadas e gerenciadas a agirem de um determinado modo para cumprir metas.

Ball (2005) aponta que o gerencialismo tem sido o principal meio de inserção de poder não só no privado, mas, principalmente, no setor público. “O gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos” (BALL, 2005, p. 544). Segundo o autor, o trabalho do gerente é convocar seus trabalhadores a sentirem-se responsáveis pelo bem-estar da organização, buscando incutir performatividade na alma do trabalhador. Destarte, as técnicas de performatividade estão sempre em movimento, e, por isso, nunca serão alcançadas, pois não respeitam jornada de trabalho e são incansáveis e impossíveis de satisfazer.

As docentes foram incentivadas a pensar no “ideal de aluno da Rede”, possibilitando evidenciar práticas de sala de aula cada vez mais flexíveis, sendo remodeladas para responder às novas demandas externas. Ball (2005) afirma que, em cada tecnologia de política de reformas, estão inseridos determinados novos valores e novas identidades. Segundo o autor, outra questão importante para tensionar está imbricada no controle docente, pois, à medida em que os professores são transformados em técnicos/produtores/fornecedores, também ficam sujeitos à avaliação e à análise periódica de desempenho.

E novos sistemas éticos são introduzidos, com base no interesse próprio da instituição, no pragmatismo e no valor performativo. Em cada caso, as tecnologias fornecem novas maneiras de descrever aquilo que fazemos e restringem nossas possibilidades de ação. Elas não nos determinam, mas nos capacitam especificamente. [...] Há a possibilidade de um eu triunfante (BALL, 2005, p. 547).

No excerto que segue, apresento, em termos gerais, como os professores acabam sendo inseridos nessa lógica competitiva, do eu triunfante.

*Aqui no colégio a gente não faz essas provas de avaliações externas (ANA, SAEB), então a gente não sabe se está conseguindo cumprir todos os objetivos. **Esses medidores seriam importantes para sabermos se estamos no caminho certo, porque no fim, o planejamento fica muito em nossas mãos** (DANNA, 2021, entrevista oral, grifos meus).*

Ao manifestar o desejo de também participar das avaliações externas do MEC, porque “esses medidores seriam importantes para saber se estamos no caminho certo”, a professora evidencia estar inserida na lógica da performatividade pelo empenho com que tenta corresponder aos novos imperativos da competição e do cumprimento de metas. Nesse viés, Ball (2005) afirma que “os compromissos humanísticos do verdadeiro profissional – a ética do serviço – são substituídos pela teleológica promiscuidade do profissional técnico o gerente” (BALL, 2005, p. 548). O autor alerta que essa mudança de identidade do professor apoia-se e ramifica-se na preparação não intelectualizada desse profissional, mas com base na competência.

Trombetta e Luce (2021) corroboram com Ball, afirmando que o novo modo de ser professor produz um sujeito colonizado, envolto pela performatividade e pela flexibilidade, um seguidor de normas, “pois o que conta na prática profissional é satisfazer as decisões tomadas externamente geralmente relacionadas ao cumprimento de metas” (TROMBETTA; LUCE, 2021, p. 1276). Compreendo que a

performatividade é a busca pela visibilidade, na qual o professor e a escola vivem em constante julgamento, pois as informações coletadas são registradas e publicadas com frequência na forma de *rankings*.

Nesse fluxo contínuo de novas necessidades, expectativas e indicadores, os professores vão tornando-se inseguros, sem saber se estão fazendo o suficiente, se estão fazendo a coisa certa, tanto quanto os outros ou tão bem quanto os outros, numa busca infundável pela perfeição (BALL, 2005). Tenho percebido que as respostas ao fluxo de informações a respeito da performatividade têm gerado sentimentos como: culpa, incerteza, instabilidade e a emergência de uma nova subjetividade, que precisa ser construída a partir de parcerias externas. Nesse viés, compreendo que o desejo de controle dos docentes para a implementação eficaz da BNCC propaga uma política de desconfiança, que pressupõe que os professores devem ser vigiados (avaliados) para fazerem bem o seu trabalho, e incentivados a trabalhar por recompensas, através de premiações advindas de publicações de casos de sucesso. Aponta o documento:

Por se constituir em uma política Nacional, a implementação da BNCC requer, ainda, o monitoramento pelo MEC em colaboração com os organismos nacionais da área -CNE, Consed e Undime. [...] A atuação do MEC, além do apoio técnico e financeiro, deve incluir também fomento a inovação e a disseminação de casos de sucesso [...] (BRASIL, 2018, p. 21).

Nessa via de ações, na qual os professores devem ser tutelados, é que se constitui a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BNC-Formação). Com a seleção e a organização dos conteúdos já definidas para a construção do currículo, resta, agora, garantir que o professor faça esse currículo acontecer, independentemente de qualquer discussão. Desse modo, o professor é incitado a abandonar suas crenças para constituir-se um novo sujeito.

Essa questão fica evidenciada quando a professora diz sentir necessidade das avaliações externas do MEC por não se sentir segura em seu ofício, para o qual buscou estudo e formação durante 4 ou 5 anos, apontando que a educação “fica muito nas mãos dos professores”, podendo comprometer as metas que visam atender a demanda da sociedade. Pires e Cardoso (2020) apontam que medir a qualidade da educação e, por extensão, do professor, a partir do êxito nas avaliações padronizadas, elaboradas em parceria com organizações internacionais preocupadas com o

desenvolvimento econômico do país, é uma forma de governar que funciona como tecnologia do eu. Essa responsabilização do docente pelo resultado nessas avaliações (sempre abaixo do esperado) justifica os problemas da sociedade brasileira e, assim, o teor salvacionista da BNCC, que “pretende formar uma subjetividade autorresponsável e seduzir o sujeito docente para a conformidade com a proposta” (PIRES; CARDOSO, 2020, p. 79).

*“Então **agora a gente sabe** quais as habilidades que precisam ser desenvolvidas em cada ano, **o que eu tenho que ensinar para os alunos**”* (ANA, 2021, entrevista oral, grifos meus). O fragmento em destaque aponta para o teor salvacionista da BNCC, quando a professora afirma que “agora a gente sabe” ou agora eu sei “o que eu tenho que ensinar para os alunos”. Dito isso, fica o questionamento sobre o que esses acadêmicos da Pedagogia estudaram durante toda a sua formação, uma vez que necessitavam de uma Base detalhada e normativa para saberem o que ensinar. Desse modo, compreendo que as reformas curriculares esvaziam o ofício de professor para que, em seu lugar, seja colocado “um técnico/prático incumbido de executar um currículo padronizado, detalhado em competências e habilidades nas quais os estudantes devem ser capacitados, dentro dos critérios gerencialistas e performativos [...]” (TROMBETTA; LUCE, 2021, p. 1278).

Os autores afirmam que esse novo profissionalismo produz um professor constituído pela performatividade e pela resiliência, que precisa seguir as regras, pois, na prática profissional, o que conta é satisfazer as decisões tomadas externamente, normalmente relacionadas ao cumprimento de metas. Nesse sentido, o discurso neoliberal utiliza a linguagem para produzir verdades sobre a educação e sobre o professor, direcionando-os para a função de atender às demandas da sociedade contemporânea, sendo que a educação está, pois, submetida à economização imposta pela contemporaneidade, e as políticas públicas estão invadidas pelos jogos e interesses do mercado que as define (VEIGA-NETO, 2018). Tal discurso, além de denunciar o desprestígio da profissão docente, “desconsidera problemas socioeconômicos que interferem na educação, como a falta de estrutura para práticas pedagógicas, precarização do professor e realidade social dos alunos” (PIRES; CARDOSO, 2020, p. 80). A seguir, apresento narrativas com relevantes considerações sobre os efeitos dos cursos de formação a distância na constituição docente.

*Eu fiz minha formação a distância, e eu nunca fui muito focada, porque na verdade eu estava cursando Pedagogia porque queria mudar de profissão, mudar de vida. Eu não me sentia muito motivada para estudar, ainda mais a distância. Eu acabava fazendo mais por obrigação e **no EAD tu tens inúmeras chances de passar sem, de fato, aprender. Então, eu te confesso que eu não tirei nada da minha Pedagogia. Eu estou aprendendo aqui, no chão da escola. E pra mim tudo é difícil, porque eu preciso provar constantemente que eu não tenho dúvidas. Eu tenho uma insegurança pessoal, porque me falta uma base pedagógica** (MARISA, 2021, entrevista oral, grifos meus).*

Ao narrar sua formação acadêmica a distância, a professora diz que “nos cursos EAD tu tens inúmeras chances de passar sem, de fato, aprender”; confessa que “eu não tirei nada da minha Pedagogia”; relata que “estou aprendendo aqui, no chão da escola”. Desse modo, a professora diz que “eu tenho muita insegurança pessoal, me falta uma base pedagógica”, e que, por conta disso, “pra mim tudo é difícil, porque eu preciso provar constantemente que eu não tenho dúvidas”, e isso deixa-a constrangida.

Nesse conjunto de fragmentos, é possível evidenciar a precarização docente que vem invadindo a educação contemporânea. Trombetta e Luce (2021) apontam que há um campo político majoritário vinculado aos valores do neoliberalismo, que pretendem reformar os professores para adequá-los aos interesses de mercado. Esses reformadores advogam pelo barateamento do processo de formação, uma vez que, para treinar os docentes com o intuito de desenvolver nos estudantes habilidades e competências prescritas por um currículo padronizado, essa formação passa a ser suficiente e interessante.

Assistimos, à proliferação massiva da formação de professores com projetos bem pragmáticos e desprovidos de uma sólida formação teórico-prática, titulando professores como técnicos com pouca capacidade de intervenção crítica no processo educativo, mormente em instituições privadas - mais de 70% - e na modalidade a distância, com precariedade de condições acadêmicas e culturais. Este modelo, espraiando-se, acaba por minar o campo e vai legitimando a precarização de projetos em universidades públicas, os concursos para o magistério público e a formação continuada (TROMBETTA; LUCE, 2020, p. 1280).

Os autores indicam que, no Brasil, o processo de regulamentação da formação docente, regido pelos valores de eficácia e eficiência e advindo do mundo empresarial, tinha o claro intuito de aumentar as estatísticas referentes aos professores com formação superior, justificando o vertiginoso crescimento da oferta de cursos de

formação. Sob essa perspectiva, os autores alertam para a urgência de investir na formação intelectual do professor.

Não construiremos uma sociedade melhor se a educação e, de modo especial, a formação de professores estiver submissa à força do mercado que vem destruindo as noções de bem comum, de democracia, de justiça e de liberdade [...] para garantir um sistema educacional democrático de qualidade é preciso formar professores com autonomia intelectual, moral e técnica; portanto com legitimidade e condições de trabalho para construir o bem comum (TROMBETTA; LUCE, 2021, p.1286).

Para além das questões supracitadas, chamo a atenção à customização da educação, quando os professores precisam atuar como tutores que facilitam as aprendizagens e os alunos são atendidos em suas necessidades individuais para serem bem-sucedidos na sociedade. Nessa perspectiva, Costa (2009) analisa que a cultura da customização, do empreendedorismo e da performatividade levam o professor a constituir-se uma microempresa, precisando agregar, em sua constituição, características como: proatividade, polivalência, inovação, capacidade de provocar mudanças e de adaptar-se a elas.

Pelo fato de eu ser mais nova, as minhas colegas falavam que a implementação seria mais fácil para quem estava entrando, pois já estaria entrando com este novo jeito da BNCC (MARIA, 2021, entrevista oral, grifos meus).

*Eu acho que **os professores mais antigos, que tiveram outra formação, tiveram mais dificuldades para o entendimento do documento, começando pela dificuldade em fazer o download e baixar o arquivo para usar no planejamento, até lidar com a quantidade de conteúdos, que agora está maior, como também a linguagem de escrita*** (HELENA, 2021, entrevista oral, grifos meus).

A análise dos excertos possibilita-me pensar na supervalorização do professor mais jovem, que maneja a tecnologia com facilidade, que produz mais em menos tempo, que se mostra resiliente e consegue reinventar-se a todo momento, em detrimento do professor que está há mais tempo atuando na educação. Essas questões são evidenciadas quando as docentes narram que “pelo fato de eu ser mais nova, seria mais fácil”; “os professores mais antigos [...] tiveram mais dificuldades”; a falta de competência tecnológica dos professores mais velhos gera “dificuldade em fazer *download* e baixar o arquivo”. Ademais, é ressaltada a dificuldade das professoras em “lidar com a quantidade de conteúdos”, incitando a ideia de que o

docente mais novo tem melhor preparo para atuar de acordo com as novas políticas públicas.

Esse professor *mais jovem* compreende, nas palavras de Ball (2005), o “profissional reformado ou pós-profissional”, um sujeito que deve cumprir metas para alcançar indicadores de desempenho e competitividade. O sujeito altamente produtivo que, pela facilidade com que lida com as tecnologias, torna-se, aos olhos dos reformadores, mais eficiente, e executa as tarefas da educação com mais facilidade, podendo ser, também, pensado como um indivíduo “definido pela flexibilidade, transparência, falta de profundidade e representando em espetáculo – em performances” (BALL, 2005, p. 558). De acordo com o autor, o “pós-profissional” é constituído de um indivíduo que simplesmente responde aos requisitos externos, equipado com métodos padronizados e adequados para rápidas mudanças.

O profissional *mais velho* ou “profissional autêntico”, como define Ball (2005), é descrito pelo autor como aquele que absorve e aprende com a reforma educacional, mas não é fundamentalmente transformado por ela. “Professores autênticos conhecem sua posição em relação a um campo metafórico de disciplina autônoma, mas não necessariamente permanecem imóveis” (BALL, 2005, p. 558). Esse campo abre espaço para reflexão, diálogo, debate; não diz o que nem como fazer, mas reflete sobre o trabalho docente. Põe sobre a “mesa da sala de aula” um conjunto de confusões e dilemas que não possuem soluções simples e únicas, mas incertezas e consequências. É o espaço de privilégio dos que o ocupam, onde o professor é definido como um recurso para administrar os problemas da prática educacional.

A ideia da educação como mercadoria que gera produtividade, e não como espaço para discutir aquilo que é comum, é confirmada pela proposta de formação inicial dos cursos de licenciatura proposta pelo MEC, que objetiva superar a dicotomia entre teoria e prática, bem como transpor a teorização excessiva, uma vez que não têm “respondido às demandas da contemporaneidade, aos resultados de aprendizagem e ao ensino de habilidades e competências prevista na BNCC” (BRASIL, 2018, p. 30). Pires e Cardoso (2020) afirmam que há um demérito em relação à formação teórica e reflexiva, precarizando a concepção da docência, já que o ofício de professor passa a ser reduzido a aprender e a ensinar habilidades e competências com interesse no “saber-fazer”, transformando o professor em um

técnico que reproduz pacotes pedagógicos para atender as demandas da sociedade neoliberal.

Para Agamben (2009), o sujeito da contemporaneidade é visto como um ser subjetivado, que transita nos ambientes e questiona as formas de aprisionamento sob as quais os corpos estavam submetidos até então. O autor afirma que ser contemporâneo é pertencer a um tempo presente, ajustar-se a ele, mas, ao mesmo tempo, suspendê-lo para compreendê-lo verdadeiramente. Nesse sentido, “a contemporaneidade não tem um tempo fixo, estanque, marcado cronologicamente entre os séculos. Faz parte de um fluxo contínuo de ir e vir entre a história, sem dela nada descartar” (DULTRA; CRUZ; ASSIS, 2022, p. 43). Para os autores, a educação na contemporaneidade é vista como um processo de subjetivação, pois dá espaço para o sujeito criar a partir dos modos do seu ser e do seu saber.

Todavia, no decorrer desse processo, o professor contemporâneo precisa percorrer caminhos que levam à superação de impasses e desafios inerentes à sua formação. Os autores citados apontam para uma educação que busque pensar, questionar, suspender ideias e currículos e não apenas obedecer, pois pensar a existência humana implica conceber um humano que pensa a partir das variáveis sociais, culturais, circunstanciais e individuais, validando a aparição de um sujeito que pensa, e que, a partir disso, constrói um saber que lhe é próprio. Nesse viés, apresento, nos excertos seguintes, o desejo de retomada do sujeito professor que percebe as transformações na sociedade, mas não consegue suspendê-las para pensar a existência humana e validar o sujeito que pensa com o mundo.

Quando começamos a trabalhar com os PCNs, eu acreditava que os conteúdos contemplavam a necessidade das crianças, mas, aos poucos, fui vendo que precisava mais pesquisa, maior aprofundamento e alguns conteúdos começavam a ficar desencaixados. Eu acho que a BNCC veio para ampliar isso (LÚCIA, 2021, entrevista oral, grifos meus).

Para mim, a mudança veio no sentido da necessidade de mais formações. Eu percebo que o documento trouxe inclinações e um contexto histórico que precisa ser entendido. Inclusive é preciso refletir sobre o porquê de a BNCC ter adentrado nas escolas da noite para o dia. Por isso eu te digo que aí tem questões políticas que precisamos discutir (JÚLIA, 2021, entrevista oral, grifos meus).

Com base nesses fragmentos, foi possível identificar que as palavras “mudança” e “mudar” fazem parte do ofício de professor, “mais pesquisa, maior aprofundamento em alguns conteúdos”; “mais formações docentes” são questões

inerentes ao ofício docente, mas que “a mudança a toda hora não é positiva”. Para além disso, num movimento de busca pelo profissionalismo autêntico, a professora espera que “esta Base agora permaneça, e que a gente possa ficar refletindo e trabalhando em cima dela, fazendo algumas mudanças a partir dela”, para “refletir sobre o porquê de a BNCC ter entrado nas escolas da noite para o dia” e “quais questões políticas precisamos discutir”. A partir dessas narrativas, é possível evidenciar que o professor não consegue acompanhar as mudanças educacionais, muito menos dispor de tempo para refletir sobre as suas razões, restando-lhe um modo de ser docente precário, um gerencialista de habilidades e competências definidas por outra esferas da sociedade, com foco no produto de suas ações. Nesse cenário, “o sujeito professor tem papel insignificante na produção do conhecimento e sua única função é a de reprodução” (PIRES; CARDOSO, 2020, p. 47).

Sobre esse aspecto, repensar o processo de formação docente implica reconhecer o papel do professor em meio ao movimento de busca por alternativas formativas, principalmente diante do que Charlot (2009) chama de trabalhador em contradição, pois, o docente tem a responsabilidade de formar para uma cidadania que, muitas vezes, nem ele próprio vive plenamente. Segundo esse autor, as condições sócio-históricas projetam contradições econômicas, culturais e sociais no fazer pedagógico do sujeito professor e, para além dessa contradição há outra, também complexa, que é a existência de tensões inerentes ao saber e ao ensinar (PIRES; CARDOSO, 2020, p. 48).

Importa destacar aqui que a defesa pelo modo de ser professor reflexivo, pensante, o trabalhador em contradição, é diferente da ideia do professor aprendiz incitado pelas políticas públicas contemporâneas. Resende (2018) observa nos documentos (BNCC e BNC) uma exaltação à aprendizagem do docente por toda a vida, que está atrelada à ideia de sociedade do conhecimento, na qual é preciso estar em movimento formativo, acompanhando as mudanças e ajustando-se aos modos de vida desejados pela lógica neoliberal.

Nesse sentido, de modo hierarquizado e verticalizado, as organizações superiores de gestão (Banco Mundial, OCDE, ONU) materializam-se como conglomerados educacionais para operarem o desejo do modelo neoliberalista capitalista, qual seja, o lucro. Desse modo, o ofício de professor é ignorado, somado à sua desvalorização, sem planos de carreira, remuneração adequada, políticas claras sobre permanência e desenvolvimento profissional. Diante disso, nos excertos

seguintes analiso o modo como as docentes se sentem perante as escolhas das habilidades e competências a serem desenvolvidas em seus alunos.

*Eu sinto que tem coisas que a gente está trabalhando **que não fazem sentido neste momento, não são significativas agora. A gente acaba passando porque temos que trabalhar.** A gente acaba não trabalhando alguns conteúdos por não sabermos trabalhar de forma significativa e **acabamos justificando que não trabalhamos porque não deu tempo.** Eu sei que é desculpa do professor, mas acontece, porque tu quer focar mais naquilo que tu acredita ser significativo (DANNA, 2021, entrevista oral, grifos meus).*

***Têm habilidades contempladas na BNCC que foram somente transcritas para o meu planejamento, mas eu, de fato não trabalho, porque não vejo sentido naquilo.** E como temos que lidar com o tempo, **acabo trabalhando aquilo que julgo mais importante** (MARISA, 2021, entrevista oral, grifos meus).*

As falas das professoras permitiram evidenciar que, embora enfraquecidas e em estado de culpabilidade, ainda lhes restaram algumas marcas de um profissionalismo autêntico, o que lhes possibilitou fazer algumas resistências. Essas questões ficam evidenciadas quando as professoras dizem que “têm habilidades contempladas na BNCC que foram somente transcritas para o meu planejamento, mas de fato eu não trabalho” e “acabamos justificando que não trabalhamos porque não deu tempo”.

A análise dos fragmentos possibilita-me afirmar que as professoras discordam das habilidades e competências apresentadas pela BNCC para compor novos currículos escolares. Popkewitz (1994) alerta para o olhar ingênuo sobre as propostas que visam à construção de currículos, uma vez que “aquilo que está escrito nele não são apenas informações, a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e ver o mundo e o eu” (POPKEWITZ, 1994, p. 172). Num contexto histórico, o currículo surgiu com a finalidade de regular e disciplinar o indivíduo conforme padrões religiosos, morais e sociais esperados da sociedade daquele momento. Assim, “não por meio de uma força repressora, mas de forma sutil, as instituições educativas, ou seja, o currículo, perante suas regras, hierarquizações e classificações, produzem socialmente indivíduos e saberes desejados” (PIRES; CARDOSO, 2020, p. 75).

Nesse sentido, os excertos que apresento a seguir permitem evidenciar a Base como mecanismo que constrói currículos engessados a partir de moldes produzidos

para um produto definido e pensado para atender as demandas da sociedade contemporânea.

*Eu acho que ela engessa a gente, de uma certa forma. Ela é um grande guia, mas tem coisas que **te engessa enquanto professor** (LUCIA, 2021, entrevista oral, grifos meus).*

*A gente aqui na escola recebeu o documento pronto e reformulou de acordo com a escola e acrescentamos algo, mas **já estava tudo pronto e não podíamos tirar nada. Não foi possível acrescentar muita coisa, pois já tínhamos tantas coisas para trabalhar, que se colocássemos mais, não venceríamos o planejamento** até o final do ano. Isso é bem preocupante! (MÁRCIA, 2021, entrevista oral, grifos meus).*

A partir dos fragmentos em destaque, é possível afirmar que as professoras receberam um documento no qual “já estava tudo pronto e não podíamos tirar nada”. Com um currículo estabelecido e muito extenso, a BNCC é “um grande guia” que “te engessa enquanto professor”. As narrativas das professoras evidenciam que a quantidade de habilidades e competências impostas pela BNCC exigem do professor uma dinâmica e agilidade para darem conta de todos os conteúdos. Nessa mesma via, a exigência de uma apropriação rápida dos conteúdos pelos alunos. Desse modo, “não importa ao docente, nesse projeto neoliberal, ter uma formação sólida que dê instrumentos para uma autoria de pensamento e autoria em sua prática, basta que tenha habilidades técnicas para aplicar o programa da BNCC” (PIRES; CARDOSO, 2020, p. 86).

Nesse viés, minha provocação diz respeito a garantir a escola como *skholé – tempo livre para iguais* (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017) – para aprender e propagar o que realmente é público, é razão da sua existência, suspendendo-a das garras do utilitarismo, da empregabilidade, dos problemas sociais, econômicos e políticos da sociedade neoliberal. Apresento excertos que corroboram com essa ideia e evidenciam o desejo docente de resgatar a escola.

*Eu gosto de inventar atividades diferentes, de **criar contextos para fazer abordagens**, trazer uma história ou um tema para o entendimento do aluno, **mas isso gera mais uma demanda de tempo e com a Base fica difícil** (LÚCIA, 2021, entrevista oral, grifos meus).*

*Por exemplo, a Guerra dos Farrapos, **é importante o aluno compreender sobre o que tinha por trás daquele movimento e analisar a complexidade da guerra naquele momento histórico. Eu acho importante trazer a análise desses e de outros movimentos sociais, de forma crítica, mostrando os interesses nesses movimentos. Isso demanda tempo** de conversa,*

análise, questionamento, mas com a Base não vou conseguir trabalhar todos os conteúdos com esse entendimento ideal (HELENA, 2021, entrevista oral, grifos meus).

Esse desejo de resgatar a escola como *skholé* aparece nas narrativas das professoras quando afirmam que “gostam de fazer coisas diferentes” ou argumentam que o ensino consiste em “criar todo um contexto para fazer as abordagens críticas”, ou, ainda, quando defendem que “é importante o aluno compreender sobre o que tinha por trás daquele movimento e analisar a complexidade da guerra naquele momento”. Todavia, fica também evidenciado que a Base dificulta a constituição desse sujeito professor reflexivo, teórico, que estimula debates e soma esforços para estranhar o que é imposto.

Nesse sentido, com base na teia analítica que busquei construir até aqui, compreendo ser emergente a resistência por esse modelo de formação docente gerencialista e performativo, no qual a educação se transforma em mercadoria a ser consumida. Penso que o ofício do professor seja trazer à tona, mostrar, indicar, assinalar, chamar a atenção, ou seja, ensinar a olhar para aquilo que merece e precisa ser olhado. Nessa perspectiva, “re-existir, existir de novo, afirmar as potências da vida. Re-existir é recusar as subjetivações impostas e criar novas formas de subjetividade” (GALLO, 2017, p. 91).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: a necessidade de terminar e a sensação de que se está a começar

Ao escolher a perspectiva foucaultiana para examinar os efeitos produzidos pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na docência dos Anos Iniciais, não tive a intenção de estabelecer uma conclusão de pesquisa, no sentido de chegar a conceitos seguros e estáveis, pois isso seria acreditar que a própria linguagem é estável e segura, o que não faz nenhum sentido nessa perspectiva. Meu desejo foi, sobretudo, lançar um olhar reflexivo sobre a política educacional vigente (BNCC) para perguntarmos e examinarmos como as coisas funcionam e acontecem e exercitarmos alternativas para que elas possam funcionar e acontecer de outros modos.

A pesquisa que se apresentou na escrita desta dissertação teve como objetivo central examinar os efeitos produzidos pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escolas privadas da cidade de Lajeado/RS. Alinhado a esse objetivo geral estiveram os seguintes objetivos específicos: 1) compreender os significados atribuídos pelas docentes à elaboração e instituição da BNCC; 2) descrever práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras com vistas à implementação da BNCC nas escolas privadas em que atuam; e 3) analisar as formas de ser docente constituídas pela efetivação BNCC nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de instituições privadas de Lajeado.

Para tanto, foram examinadas narrativas de dez professoras de duas diferentes escolas privadas de Lajeado sobre as práticas escolares mobilizadas pela implementação da BNCC. A partir das problematizações em torno da temática, busquei evidenciar as percepções docentes sobre a nova política educacional que resultou na elaboração da BNCC, desde a sua construção até a entrega do documento finalizado. Os aportes teóricos escolhidos encontraram-se nas contribuições do filósofo francês Michel Foucault e seus comentadores, dentre os quais destaquei Alfredo da Veiga-Neto (2005; 2007; 2010; 2012; 2013; 2018; 2020), Peter Miller e Nikolas Rose (2012), Paula Sibilía (2012), Maurizio Lazzarato (2014; 2017), Zigmunt Bauman (1998), Gert Biesta (2020) e Sílvio Gallo (2017; 2018).

A dissertação **foi** organizada em sete capítulos, sendo introduzidos pela *Apresentação*, a qual **situou** a investigação em relação à linha de pesquisa em que está vinculada, bem como **apresentou** os aportes teóricos que **deram** consistência às discussões e análises deste estudo. Ademais, **apresentou** o objetivo central de minha pesquisa, assim como os objetivos específicos, conforme referido no início deste capítulo, informando que, no percurso deste trabalho, busquei o exercício da hipercrítica, que problematiza constantemente, sem a intenção de estabelecer uma verdade, mas de exercitar o movimento de busca pelas condições a partir das quais, nas quais e pelas quais algo se torna verdadeiro, produzindo efeitos sobre os indivíduos.

No segundo capítulo, denominado *Cenários da pesquisa*, **apresentei** o contexto contemporâneo no qual constituiu-se um documento que servirá como diretriz para a construção dos currículos para a Educação Básica das redes públicas e privadas do país – a Base Nacional Comum Curricular. **Descrevi** esse novo modo de viver regido pelo excesso de produção e consumo, pela rápida produtividade e pela competitividade, propagando o culto da performatividade e da responsabilidade do desempenho individual, disseminando a autossuperação e o gerenciamento de si mesmo sob os moldes empresariais, que vêm produzindo efeitos sobre a escola e sobre os sujeitos. Nesse sentido, **incitei** a pensar que as reformas educacionais estão muito mais vinculadas às crises econômicas e ao setor produtivo da sociedade do que à resolução de problemas no campo educacional. Além disso, **apresentei** fatos que compõem minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal e que me direcionaram a esta pesquisa.

No capítulo três apresentei os contornos metodológicos escolhidos para produzir e examinar os materiais empíricos da pesquisa. Tendo em vista que as teorias pós-críticas não possuem um método indicado para realizarmos nossas investigações, foi necessário o recorrente tensionamento sobre a produtividade da construção metodológica escolhida. Nesse sentido, busquei trilhar caminhos desconhecidos, impedindo que os resultados se apoiassem em discursos fixos sobre o certo e o errado. Bujes (2002), Paraíso (2012) e Veiga-Neto (2007) foram o meu amparo nessa espécie de *desconstrução* metodológica que me ofereceu outros modos de problematizar, questionar e colocar em suspensão práticas discursivas produzidas pelo material de pesquisa.

Ao escolher narrativas docentes sobre suas práticas pedagógicas para a produção do material de empiria, a investigação vinculou-se à análise do discurso como ferramenta metodológica. A partir dessa escolha, minha investida de análise teve como foco central a ideia do discurso não somente como uma técnica que descreve um cenário por meio de palavras e significados, mas, também, como o mecanismo de criar uma realidade possível, produzindo os sujeitos para operarem nesse cenário. Ainda constituindo esse capítulo, **apresentei** o modo como o material de pesquisa foi sendo construído, evidenciando que esse movimento nunca é estático, precisando o pesquisador estar aberto para novas possibilidades.

No quarto capítulo, denominado *As bases teóricas: a governamentalidade*, **apresentei** teorizações na perspectiva foucaultiana com a intenção de evidenciar como a governamentalidade e o neoliberalismo operam sobre nossas formas de ser e estar no mundo, em especial, nos jeitos de ser docente. **Amparei-me** em autores como Foucault, Veiga-Neto, Miller, Rose, Lazzarato, Costa, Ferreira e Traversini para problematizar a docência e seus modos de existência na contemporaneidade, tendo como foco examinar os efeitos produzidos pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escolas privadas do município de Lajeado. **Destaquei**, como ideia central do capítulo, a governamentalidade que se engendra na sociedade, a qual busca conduzir estrategicamente as ações e as condutas dos indivíduos, programando e controlando suas formas de agir, sentir, pensar e situar-se diante de si mesmos.

No quinto capítulo, apresentei e incitei problematizações sobre *O documento da Base Nacional Comum Curricular* e coloquei em suspensão o caráter normativo da definição das aprendizagens, argumentando que essa política educacional faz parte da dinâmica neoliberal, sustentada, principalmente, pelo Banco Mundial, pela UNESCO e pela OCDE. Refleti sobre o interesse das citadas instituições na educação, as quais buscam, nos países parceiros, a contrapartida dos investimentos feitos para a superação da crise econômica, que usam como tecnologias políticas a forma de mercado e, como norma, o empreendedorismo e a performatividade. Nesse contexto, a educação tornou-se “insumo” essencial para a competitividade capitalista e, em função disso, a formação de professores é assumida como lugar de destaque para garantir essa engrenagem.

A categorização da produção do material empírico não foi um trabalho fácil, uma vez que as mesmas narrativas docentes ora se encaixavam em uma seção de análise, ora em outra. Não raras foram as vezes em que senti a necessidade de usar o mesmo excerto para análises diferentes. Todavia, fui, aos poucos, identificando unidades de análise, as quais foram compondo o sexto capítulo, denominado *Modos de ser docente na contemporaneidade: implementação da Base Nacional Comum Curricular*, que se subdividiu em duas unidades de análise. Na primeira, denominada *O esvaziamento do ofício de professor*, discuti a Base Nacional Comum Curricular como uma estratégia de governo que lança mão de discursos sobre a precarização do ensino e do professor, com a intenção de inviabilizar um modo de ser docente e produzir outro, resiliente, adaptativo, produtivo, inovador, que atenda as metas da economia global.

Na segunda unidade de análise, denominada *O professor como um gerencialista educacional*, discuti a complexidade dos movimentos que entram de forma capilarizada na educação, exigindo dos professores um modo de ser e agir, responsabilizando-os pela solução dos problemas da sociedade. Tensionei a perspectiva de educação na qual todos os processos focam o aluno como centro do sistema educativo e o professor como facilitador da aprendizagem, argumentando que, desse modo, o ensino é silenciado.

Considerando o objetivo geral de minha pesquisa – examinar os efeitos produzidos pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escolas privadas da cidade de Lajeado/RS, foi possível evidenciar o esvaziamento do ofício de professor e o esmaecimento do ensino, que, amparados pela racionalidade neoliberal, transformam questões políticas e sociais em questões técnicas educacionais, convocando os professores a constituírem-se gerencialistas educacionais.

Pude perceber um importante sentimento de fragilidade das docentes, que se sentem despreparadas para implementar a Base, justificando que precisam de formação “adequada”. Todas as entrevistadas possuem pelo menos uma pós-graduação na área da educação, o que me permitiu observar que, mesmo com formação continuada, não conseguiram “dar conta” da demanda de conteúdos exigida pela BNCC. Evidenciei o silenciamento da voz docente, que, mesmo com tentativas de resistência, vão sendo convencidas a perceber que a Base é um movimento

potente, necessário, um guia para qualificar a educação, sentindo-se culpadas por não conseguirem ensinar determinados conteúdos. Ademais, foi possível identificar o quanto a fragilidade docente vai permitindo que outras esferas foram engendrando-se pelos espaços educacionais, questão evidenciada com a busca por “formações” com editoras e plataformas digitais, as quais determinam exatamente o que o professor deve fazer e sala de aula.

No que tange ao objetivo específico – compreender os significados atribuídos pelas docentes à elaboração e instituição da BNCC –, foi possível identificar que as professoras consideram a Base como um guia que precisa ser seguido, mas afirmam que foi elaborada por outros sujeitos e não por educadores dos espaços escolares, uma vez que não se sentiram participantes do processo de construção do documento. Perceberam o silenciamento da voz docente, pois tinham o conhecimento de que professores universitários enviaram contribuições ao MEC, todavia, não perceberam suas contribuições contempladas na BNCC. Algumas docentes afirmaram que era necessário um direcionamento tanto dos conteúdos quanto das práticas pedagógicas, todavia, tensionaram essa construção, por ter sido feita de forma padronizada, hegemônica e a nível nacional.

Identifiquei que as professoras compreenderam que ela foi elaborada para equalizar a educação no país, pois o ensino e a aprendizagem têm mostrado-se muito desproporcional em relação ao nível de conhecimento dos alunos. Todavia, posicionaram-se a favor da ideia de que não é possível padronizar a educação quando as realidades são tão diferentes. Argumentaram que a realidade já é muito diferente no próprio município onde trabalham (o que dirá nas diversas regiões do país), uma vez que apontaram para a diferença nas condições sociais e de aprendizagem dos alunos entre escola pública e privada.

Outra percepção importante referida pelas docentes diz respeito às diferentes aprendizagens existentes na própria sala de aula, afirmando que a BNCC não foi pensada para os alunos com necessidades especiais. Algumas professoras afirmaram que perderam autorização pedagógica para ensinar conteúdos que consideravam importantes para o desenvolvimento dos alunos, percebendo um engessamento do ofício docente. Outras entrevistadas destacaram que, pelo fato de a BNCC ser um documento com práticas obrigatórias, convocou os professores a repensar seu fazer pedagógico, porque sem essa “parada” acabavam não questionando mais seus

planejamentos. Mas, por outro lado, alegaram que, por não poderem “tirar” nada, a demanda de conteúdos para ensinar e aprender aumentou, sendo que antes da Base já tinham dificuldades em lidar com o tempo e agora não sabem se “darão conta”.

Percebi a preocupação com o nível de exigência de compreensão dos conteúdos, uma vez que o documento apresenta temas que exigem uma condição de aprendizagem para além da idade em que os alunos se encontram. Ademais, as docentes apontaram que essa quantidade de habilidades e competências acaba tornando a escola um lugar de informações que devem ser consumidas, em detrimento de um espaço garantido para as crianças pensarem, questionarem, construir conhecimentos e brincarem.

Identifiquei, ainda, outra percepção relevante das professoras no que se refere à abordagem dos temas transversais impostos pela BNCC. A partir das análises das narrativas, pude identificar a força do empreendedorismo na escola privada, uma vez que os professores acreditam que essa ideia deve ser “plantada” desde cedo na constituição dos alunos, desenvolvendo as habilidades necessárias para um sujeito empreendedor: ser proativo, inovador e buscar soluções para a resolução de problemas. Da mesma forma, identifiquei o grande valor do empresariamento de si em busca do capital humano como diferencial das escolas privadas para conquistar o sucesso pessoal e profissional no contexto neoliberal vivenciado pela sociedade contemporânea.

No decorrer dos capítulos cinco e seis, busquei dar conta do objetivo específico, que compreendia descrever práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras com vistas à implementação da BNCC. Para além do que já foi evidenciado nesses capítulos, identifiquei que, num primeiro momento, as escolas tiveram práticas distintas. Embora ambas tenham sentido a necessidade de buscar assessorias pedagógicas para compreender o documento, a escola A optou pela assessoria com a professora Roselane Zordan Costela⁹, já a escola B buscou ser assessorada pela

⁹ “Possui Licenciatura em Geografia, Mestrado e Doutorado na linha de pesquisa em Ensino de Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coursou pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Geografia (UFRGS) estendido na Universidad de Valencia (Espanha). Tem vasta experiência na Educação Básica e no Ensino Superior como professora e assessora de ensino” Disponível em: <https://www.lattes.cnpq.br>. Acesso em: 20 abr. 2022.

SM Educação¹⁰. De acordo com as professoras da escola A, o educandário construiu sua própria Base, levando em consideração a BNCC; realizaram um estudo sobre Perrenoud e sobre questões técnico-conteudistas; reuniram-se com os professores das áreas de aprendizagem e organizaram as habilidades e competências em seus planejamentos. A escola B também buscou reunir-se com os seus professores de área, mas, ao questionarem o documento em relação aos conteúdos muito complexos ou que não faziam sentido para o aluno, a assessora que representava a SM Educação coordenava as ideias, afirmando que as docentes poderiam acrescentar conteúdos, mas não deveriam tirar nada. Importa salientar que a escola B recebeu a assessoria na condição de adquirir seu material didático. Nesse sentido, pude perceber que a escola B fez alguns deslocamentos de habilidades e competências, mas acabou optando por operacionalizar a BNCC, ciente que muitos conteúdos apenas foram transcritos para o planejamento docente, mas, possivelmente, “ficarão só no papel”.

Ao analisar o material de pesquisa produzido pelas narrativas das professoras e na busca por identificar as formas de ser docente constituídas pela efetivação da BNCC nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de instituições privadas de Lajeado, precisei olhar para “um não dito”, evidenciado a partir da leitura dos excertos e das teorizações que aconteceram de modo concomitante. Ao embrenhar-me nessa análise, ocupei-me em refletir sobre a constituição de um novo sujeito professor, convocado a adaptar-se às demandas da sociedade regida pelo mercado e pela política neoliberal. Nesse sentido, pude identificar que, a partir dos discursos contemporâneos de que a escola não mais atende a demanda da sociedade, evidenciados no documento da Base Nacional Comum Curricular, temos o primeiro efeito na constituição docente: o esvaziamento do ofício de professor.

O foco na aprendizagem e no aluno, incitado pela Base, coloca o ensino e o professor em segundo plano. Desse modo, sugeri pensar que, diante desse cenário, vai constituindo-se um sujeito professor *(des) territorializado*, que, expulso do seu

¹⁰ “Fazemos isso há mais de 80 anos, por meio da elaboração e da oferta de conteúdos e serviços educativos de excelência. Assim, a cada ano, nos preocupamos com novos caminhos para gerir da melhor forma as demandas educativas. Isso porque sabemos que preparar escolas para um ensino e gestão de qualidade é um desafio diário na busca por melhores resultados”. Disponível em: <https://www.smeducacao.com.br>. Acesso em: 20 abr. 2022.

território, precisa realocar-se em outro, no qual as regras estão bem definidas, dizendo o que e como os alunos devem aprender. Nesse novo *território*, é colocada nas mãos dos professores a responsabilidade pela solução de problemas que exigem outras participações sociais. Nesse viés, o modo de ser docente constituído pela efetivação da BNCC nos Anos Iniciais, evidenciado pelas instituições privadas do município de Lajeado, pode ser pensado como um sujeito incitado a ser flexível ao gerencialismo educacional, que, tendo retirado-lhe a possibilidade de conhecer, planejar, traçar objetivos, definir conteúdos e escolher metodologias, vai corroborando para a destruição dos sistemas ético-profissionais que deveria prevalecer nas escolas, contribuindo para a sua substituição por sistemas empresariais competitivos.

Em temas e territórios espinhosos como esses, fui com pouco descanso em direção àquilo que pretendi que fosse o foco central deste estudo: os modos de ser docente na contemporaneidade convocados por políticas públicas que buscam atender a demanda da racionalidade neoliberal. Acredito que minhas escolhas de ordem teórica foram desenhadas a partir de doses equilibradas de audácia, discernimento e coragem. Compreendo que há muito mais para dizer sobre aquilo que não se vê, e, nessa razão, penso que é preciso continuar embrenhando-se nos espaços escolares para analisar os Planos de Estudos, os projetos, as avaliações escolares, enfim, mergulhar em toda a documentação pedagógica que torne possível identificar as novas subjetividades produzidas na e pela escola contemporânea. Assim, a necessidade de terminar é temporária, na eminência de potencializar um recomeçar incansável em relação à educação, pois compreender aquilo que estamos fazendo de nós é condição imprescindível para que se possa pensar naquilo que desejamos vir a ser.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Tradução de Vinícius Nicastro Honesco. Chapecó: Argos, 2009.

BALL, Stephen. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. Dossiê: Globalização e Educação: precarização do trabalho docente – II. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400002>.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>.

BARBIERI, Simone C. R. **Intencionalidades biopolíticas do silenciamento da formação docente na BNCC**. 2019. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/5465>. Acesso em: 10 nov. 2021.

BAUMAN, Zygmunt. **O Mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **A sociedade individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BIESTA, Gert J.J. **A (re) descoberta do ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

BRANCO, Emerson P.; BRANCO, Alessandra B. de G.; NAGASHIMA, Lucila A.; ZANATTA, Shalimar C. **A implantação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais**. Curitiba: Appris, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 nov. 2020.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC/SASE, 2014.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial dos Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 dez. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222D EDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

BUJES, Maria Isabel E. Descaminhos. *In*: COSTA, Marisa V. (org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisas em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 13-34.

CARVALHO, Alexandre F. de C. Foucault e o neoliberalismo de subjetividades precárias: incidências na escola pública brasileira. **Revista Artes de Educar**, Rio de Janeiro, 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2020.54579>.

CIERVO, Tassia Joana R. **A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil**. 2019. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

CORRÊA, Adriana; MORGADO, José Carlos. Os contextos de influência política de produção de texto no currículo nacional brasileiro. **Textura - Revista de Educação e Letras**. Porto Alegre, v.22, n. 50, p.19-35, abr./jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-v22n50-5622>. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5622>. Acesso em: 28 mar. 2021.

COSTA, Sylvio de S. G. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CURY, Carlos Roberto J.; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata P.; SILVA, Jonathan Vicente da. Docência S/A: gênero e flexibilidade em tempos de educação customizada. *In*: FABRIS, Elí Terezinha H.; DAL'IGNA, Cláudia Maria; SILVA, Roberto Rafael D. da (Orgs.). **Modos de ser docente no Brasil Contemporâneo: articulações entre pesquisa e formação**. São Leopoldo: Oikos Editora, 2018.

DULTRA, Caio; CRUZ, Lorames; ASSIS, Madiane. Contribuições da contemporaneidade na formação do sujeito da educação. **Revista Scientia**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 35-57, jun./abr. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/scientia/article/view/12214>. Acesso em: 17 nov. 2020.

FABRIS, Elí Terezinha H. O estado de diálogo na educação e o ensino pelo dissenso: possibilidade de os alunos existirem como sujeitos. *In*: BIESTA, Gert J.J. **A (re) descoberta do Ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

FERREIRA, Maurício dos S.; TRAVERSINI, Clarice S. A análise foucaultiana do discurso como ferramenta metodológica de pesquisas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 207-226, jan./mar. 2013. Disponível em: https://www.ufrgs.br/edu_realidade/. Acesso em: 28 mar. 2021.

_____. Gestão das (próprias) carreiras: o governamento do humano como capital. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 24, 2020. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/218265/001121945.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 mar. 2021.

FONSECA, Daniel José R. **Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular**. 2018. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

_____. **História de sexualidade 1**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. **História da sexualidade 2**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. *In*: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. (Orgs.). **Michel Foucault – uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 253-278.

_____. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GALLO, S. Biopolítica e subjetividade: resistência? **Educar em Revista**, [s.l.], v. 33, n. 66, p. 77-94, nov. 2017.

_____. A educação entre o governo dos outros e o governo de si. *In*: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault**: a arte neoliberal de governar e a Educação. São Paulo: Intermeios, 2018, p. 211-225.

GROSSBER, Lawrence. Existe lugar para os intelectuais no novo radicalismo? Três paradigmas. *In*: SARAIVA, Karla; MARCELO, Fabiana de A. (Orgs.) **Estudos Culturais em Educação**: desafios atuais. Canoas: Editora da ULBRA, 2012, p. 21-65.

KLEIN, Juliana M. **Representações e identidades docentes nos cadernos de formação do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa (PNAIC)**. 2015. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2015.

KROETZ, Ketlin. **Evasão escolar e governamentalidade**: uma analítica das tecnologias de governo para a manutenção de todos na escola. 2019. 300 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**. Sobre o ofício de professor. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LAZZARATO, Maurizio. **Signos, máquinas, subjetividades**. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2014.

_____. **O Governo do Homem Endividado**. São Paulo: N-1 Edições, 2017.

LEITE, Carlinda. Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. **Educação**, Porto Alegre, v. 28, n. 3, p. 371-389, set./dez. 2005. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/423>. Acesso em: 20 mar. 2021.

LIPOVETSKY, Gilles. **A sociedade da sedução**: democracia e narcisismo na hipermodernidade liberal. Tradução Idalina Lopes. Barueri: Manole, 2020.

LOCKMANN, Kamila; MACHADO, Roseli. Pátria Educadora? Uma análise das propostas para o ensino público brasileiro. **Pro-posições**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 128-152, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0020>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072018000100128&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 28 mar. 2021.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MILLER, Peter; ROSE, Nikolas. **Governando o presente**. São Paulo: Paulus, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa de Residência Pedagógica. **Gov.br**, 10 ago. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 20 ago. 2022.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas 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, p. 23-45.

PIRES, Manuella de A. P.; CARDOSO, Livia de R. **BNC para a formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo.** Série-Estudos, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 73-93, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1463>. Acesso em: 20 ago. 2022.

POPKEWITZ, T. S. História do currículo, regulação social e poder. *In: SILVA, Tomaz T.(Org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos.* 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 173-210.

RESENDE, H. A educação por toda a vida como estratégia de biorregulação neoliberal. *In: RESENDE, Haroldo (Org.). Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a Educação.* São Paulo: Intermeios, 2018, p. 77-94.

SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria B. de. Rompendo o isolamento: reflexões sobre história oral e entrevistas à distância. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 27-e 20200011-2020. DOI: 1022456/1983-201X.

SANTOS, Luís Henrique S. dos. Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ver. *In: COSTA, Marisa V.; BUJES, Maria Isabel E. (org.). Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras.* Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 9-30.

SCHULER, Betina. Docência e modos de subjetivação: dissoluções genealógicas e cuidado de si. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 40, p.129-152, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2016v54n40ID9851>. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9851>. Acesso em: 28 mar. 2021.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

_____. **O homem pós-orgânico: a alquimia dos corpos e das almas à luz das tecnologias digitais.** 2. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2015.

SILVA, Francisco C. Na base, como os professores veem a Base? Sobre currículos e BNCC. **Textura – Revista de Educação e Letras**, Porto Alegre, v. 22, n. 50, p. 99-117, abr./jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-v22n50-5474>. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5474>. Acesso em: 07 fev. 2021.

SILVA, Roberto Rafael D. da; SILVA, Denilson; VASQUES, Rosane Fátima. Políticas curriculares e financeirização da vida: elementos para uma agenda investigativa. **Revista de Estudos Curriculares**, [s.l.], v. 9, p. 5-23, 2018. Disponível em: <http://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php/rec/article/view/50/34>. Acesso em: 18 set. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. *In: GENTILI, Pablo A.A.; SILVA, Tomaz Tadeu*

da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 9-29.

SPINOZA, Benedictus. **Ética**. Tradução e notas de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TOMAZZONI, Airton. Lições de dança na mídia. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 77-86, jan./abr. 2015. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.1.18465>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/18465>. Acesso em: 28 mar. 2021.

TRAVERSINI, Clarice Salete. A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Infantil. **Canal Paulo Sergio Fochi**, 15 abr. 2020. Disponível em: <https://youtu.be/uB8CQPr8jf8>. Acesso em: 15 abr. 2020.

TROMBETTA, Derlan; LUCE, Maria Beatriz. A constituição da identidade docente entre a projeção do mercado e as lutas do comum. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v.21, n. 3, p. 1266-1289, set./dez.2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/237692>. Acesso em: 20 maio 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Olhares! In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p. 23-38.

_____. Neoliberalismo e Educação: Os desafios do precariado. In: RESENDE, Haroldo de (Org.) **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a Educação**. São Paulo: Intermeios, 2018, p. 33-44.

_____. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.17, n. 50, p. 267-282, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000200002>. Acesso em: 12 fev. 2021.

_____. Governamentalidade e Educação. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá-Colômbia, n. 65, p. 19-41, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413634077002>. Acesso em: 28 mar. 2021.

_____. A hiper crítica: mais uma volta no parafuso IV. **Momento: diálogos em educação**, [s/l], v. 29, n. 1, p. 16-35, jan./abr., 2020. DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v29i1.9691>. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9691>. Acesso em: 28 mar. 2021.

_____; LOPES, Maura Corcini. Há teoria e método em Michel Foucault? Implicações educacionais. In: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson (Orgs.). **Foucault, Deleuze e Educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010. p. 33-47.

WEINHEIMER, Gicele. **Rastros da governamentalidade e da contraconduta neoliberais na escola pública contemporânea**. 2019. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Programa de Pós-Graduação em Educação
 Faculdade de Educação
 Universidade Federal do Rio Grande do Sul
 Av. Paulo Gama 110 – Prédio 12.201 – 7º andar
 CEP 90046-900 – Porto Alegre – RS
 E-mail: ppgedu@ufrgs.br



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, R.G. _____, declaro, por meio deste termo, que concordei em participar da pesquisa sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular, desenvolvida pela pesquisadora Betina Wiebusch Faleiro. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada pela professora Fernanda Wanderer, a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário, por meio do e-mail fernandawanderer@gmail.com

Tenho ciência de que minha participação não envolve nenhuma forma de incentivo financeiro, sendo a única finalidade desta participação a contribuição para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais, são: investigar os efeitos da implementação da Base Nacional Comum Curricular na docência dos Anos Iniciais em escolas privadas de Lajeado-RS. Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações oferecidas serão apenas em situações acadêmicas (artigos científicos, palestras, seminários etc.), sem identificação de meu nome.

A colaboração se fará por meio de entrevista individual, sem nenhuma atribuição de nota ou conceito às tarefas desenvolvidas. Cabe ressaltar que a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Assegura-se que os envolvidos poderão deixar de participar da investigação a qualquer momento, caso não se sintam confortáveis com alguma situação.

Como benefícios, espera-se com este estudo produzir informações importantes sobre “os efeitos da implementação da Base Nacional Comum Curricular na docência”, a fim de que o conhecimento construído possa trazer contribuições relevantes para a área educacional.

A colaboração na investigação iniciará a partir da entrega desse documento assinado.

Estou ciente de que, caso eu tenha dúvida, ou me sinta prejudicado (a), poderei contatar a pesquisadora pelo e-mail betina.faleiro@hotmail.com

Qualquer dúvida quanto a procedimentos éticos também pode ser sanada com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), situado na Av. Paulo Gama, 110 – Sala 317, Prédio Anexo I da Reitoria – Campus Centro, Porto Alegre/RS – CEP: 90040-060 e que tem como fone 55 51 3308 3738 e e-mail etica@propesq.ufrgs.br

Fui ainda informado(a) de que poderei me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos

Lajeado, ____ de _____ de 2021.

Assinatura do participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Assinatura da Orientadora da pesquisa: _____