2156 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)
Eixo Temático 10 - Ensino Fundamental

Competências e aprendizagem: uma análise pedagógica da Base Nacional Comum Curricular
Deise Andreia Enzweiler - UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

RESUMO

Este estudo tem como objetivo descrever e analisar alguns conceitos pedagógicos que subsidiam proposições da terceira e última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para realização desta análise, utiliza-se uma perspectiva de análise discursiva a partir do campo dos Estudos Foucaultianos, fazendo o uso da ferramenta conceitual do discurso. Na elaboração do exercício analítico, parte-se de um *ponto de vista educacional* para a realização da leitura reflexiva e crítica do documento. A partir das análises realizadas, percebe-se que a BNCC é um documento que sintetiza alguns deslocamentos já sinalizados em documentos como o Plano Nacional de Educação (2014), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº9394/1996) e demais documentos norteadores no campo das políticas educacionais vigentes nos anos 2000. Também se conclui que há uma prevalência da ideia de aprendizagem como algo individual, marcada pela ligação às competências e ao desenvolvimento. Na mesma perspectiva, também se visualiza um apagamento do ensino como um ato pedagógico.

Palavras-chave: Ensino. Aprendizagem. Competência. Pedagogia. BNCC.

COMPETÊNCIAS E APRENDIZAGEM:

UMA ANÁLISE PEDAGÓGICA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

RESUMO

Este estudo tem como objetivo descrever e analisar alguns conceitos pedagógicos que subsidiam proposições da terceira e última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para realização desta análise, utiliza-se uma perspectiva de análise discursiva a partir do campo dos Estudos Foucaultianos, fazendo o uso da ferramenta conceitual do discurso. Na elaboração do exercício analítico, parte-se de um *ponto de vista educacional* para a realização da leitura reflexiva e crítica do documento. A partir das análises realizadas, percebe-se que a BNCC é um documento que sintetiza alguns deslocamentos já sinalizados em documentos como o Plano Nacional de Educação (2014), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº9394/1996) e demais documentos norteadores no campo das políticas educacionais vigentes nos anos 2000. Também se conclui que há uma prevalência da ideia de aprendizagem como algo individual, marcada pela ligação às competências e ao desenvolvimento. Na mesma perspectiva, também se visualiza um apagamento do ensino como um ato pedagógico.

Palavras-chave: Ensino. Aprendizagem. Competência. Pedagogia. BNCC.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é descrever e analisar alguns conceitos pedagógicos que subsidiam as proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em sua terceira e última versão. Esta análise, por sua vez, pode ser considerada um recorte e uma extensão de pesquisas ainda em andamento. Desde uma analítica mais ampla, este estudo propõe uma leitura reflexiva do campo educacional para tensionar conceitos pedagógicos que têm pautado as políticas educacionais mais recentes, tal como a BNCC. Para esta análise, opta-se por fazer uma leitura do referido documento desde um "ponto de vista educacional" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 21), buscando especificamente por conceitos centrais à Pedagogia, como o ensinar, aprender e palavras relativas e/ou derivadas destas. Justificam-se estas escolhas pelas características do cenário atual que, nos limites deste estudo, podem ser lidas a partir de pesquisas do campo pedagógico contemporâneo seguindo, por exemplo, Noguera-Ramirez (2011) e Biesta (2013a, 2013b), uma vez que estes autores, junto com outros, têm apontado um significativo deslocamento de uma ênfase do *ensino* para uma ênfase na *aprendizagem*.

Desde a perspectiva dos Estudos Curriculares, Silva (2015) pontua que a definição dos conteúdos que compõem um currículo para serem ensinados está atrelada à época e aos objetivos escolares que circundam cada um destes períodos. Neste sentido, Silva (2015) sinaliza que contemporaneamente há uma fragilização dos processos de transmissão escolar, especialmente pela individualização do espaço escolar e das próprias práticas de ensinar e aprender. Na mesma perspectiva de análise, Sommer (2007, p. 65) destaca que certas palavras são interditadas. Assim, sugere que palavras como *método, didática* e *ensino* são atualmente de certa forma proibidas, pois "elas não pertencem mais a esta época, elas pertencem à outra tradição, elas estão fora da ordem do discurso". Ao delimitar que o que se faz é condicionado pelo que se diz, Sommer (2007, p.66) destaca que as palavras permitidas e autorizadas são sancionadas pela *ordem do discurso escolar*.

Neste quadro analítico, delimita-se que na atual circunstância educacional, a aprendizagem mostra-se mais autorizada que o ensino. Entretanto, não é possível ler esta reorganização de forças entre ensinar e aprender como um fenômeno isolado de seu contexto político, econômico e social. De acordo com Gaviria (2013, p. 71) "a tecnologia predileta da governamentalidade neoliberal dos últimos sessenta anos,

em nossa opinião, é a aprendizagem. Economia e aprendizagem seriam então discursos provenientes de uma mesma *episteme*". Assim, apesar de se propor uma análise pedagógica, as circunstâncias de elaboração de um documento tal qual se pretende por ora analisar ultrapassam esta única dimensão. Dito de outra forma, as proposições que são apresentadas da BNCC são condições do momento histórico que a produziu. E é sob tal ótica que esta análise se propõe a realizar esta tarefa. Cabe ressaltar que a análise proposta da Base articula-se à terceira e última versão, homologada em 20 de dezembro de 2017 e direcionada especificamente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. O foco neste documento não se direciona às listas de aprendizagens essenciais previstas para cada etapa, mas às proposições pedagógicas que sustentam teoricamente tais propostas na parte inicial e introdutória do referido documento.

Assim, a organização deste texto está delimitada por três partes distintas. Primeiramente, articula-se uma pequena contextualização histórica relativa aos deslocamentos de alguns conceitos pedagógicos a partir da análise das proposições educacionais desde uma perspectiva das políticas públicas brasileiras. Na segunda parte, objetiva-se a apresentação do documento juntamente a uma breve contextualização da sua possibilidade de emergência no cenário atual. Na terceira e última parte, são apresentados alguns excertos do documento analisado, focando nas questões analíticas. Ao final, desdobram-se as relações entre competência, aprendizagem e desenvolvimento, bem como o apagamento do ensino como ato pedagógico na relação entre ensino e aprendizagem.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA *BASE*

De acordo com as primeiras linhas introdutórias em sua *Apresentação*, a BNCC foi "prevista na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e no Plano Nacional de Educação (2014)" (BRASIL, 2018, p. 5). Esta descrição fica evidente nas proposições curriculares e conceituais que são apresentadas por este documento e que mais adiante serão aprofundados. Entretanto, os documentos que resultam das políticas educacionais são produtos de um contexto histórico e político, como destacado inicialmente. Portanto, nesta primeira parte busca-se a contextualização da BNCC como um documento conectado às variadas demandas do momento em que foi gestado, especialmente no que concerne ao deslocamento de um foco no ensino para uma *supremacia da linguagem da aprendizagem* (BIESTA, 2013b). Alinhada às proposições no rastro do neoliberalismo, a aprendizagem pode ser caracterizada a partir do que Simons e Masschelein (2013, p. 96) definem como um tipo de *atitude empresarial*, pois nesta perspectiva a aprendizagem pode ser gerenciada pelo próprio aprendente de forma individualizada.

Ao também definir-se como um documento que apresenta *aprendizagens essenciais*, evidencia-se o movimento de *learnification* apontada por Biesta (2013a). Segundo o autor, desde os anos 1990 o discurso e a prática educacional tem se *aprendizificado*, ou seja, a educação passa a ser lida e pensada a partir da ótica da aprendizagem. De acordo com o mesmo autor, é na década de 1990 que este conceito específico de aprendizagem também passa a emergir nos documentos dos grandes órgãos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). E o Brasil, ao se alinhar a tais órgãos na elaboração de suas políticas educacionais, também passa a amarrá-las às lógicas aí implicadas.

Ao analisar tais movimentos no cenário brasileiro, percebe-se uma efervescência da aprendizagem desde a perspectiva anteriormente apontada por Biesta (2013a). Ao analisar historicamente os deslocamentos, presenças e ausências nas diferentes versões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1961, 1971 e 1996), percebe-se uma mudança significativa nas proposições relativas ao ensino e à aprendizagem. Por exemplo, como se demonstra no quadro a seguir, na primeira versão da LDB (Lei nº 4024/1961), a palavra aprendizagem ou derivadas não constam no documento. O ensino, por sua vez, aparece na nomeação dos sistemas e suas respectivas modalidades, bem como em aspectos voltados à qualidade. Já na segunda versão da LDB (Lei nº 5692/1971), há a manutenção destes mesmos sentidos, porém percebe-se maior enfoque nas questões de qualidade do ensino. Da mesma forma, a aprendizagem também aparece no documento em dois aspectos: a necessidade trabalhista dos sujeitos menores já empregados terem condições de aprendizagem, bem como a qualificação necessária de determinados cursos do ensino supletivo. Portanto, ensino e aprendizagem aparecem como noções distintas a partir de um olhar pedagógico sobre as mesmas.

Quadro 1: Aprendizagem e Ensino na LDB (1961/1971)

	Aprendizagem	**Ensino**
LDB Nº4024/1961		Aspectos de qualidade dos sistemas de ensino;
		Nomeação de modalidades do sistema de ensino;

		Aspectos de qualidade dos sistemas de ensino;
	Cursos de aprendizagem do ensino supletivo	
		Nomeação das modalidades do sistema de ensino;
LDB N°5692/1971	Empresas e comércios devem possibilitar condições de aprendizagem aos trabalhadores menores (14 a 18 anos);	Necessidade de qualidade de ensino oferecido nos estabelecimentos escolares;
	.	

Fonte: Brasil (1961); Brasil (1971).

Por outro lado, na última versão da LDB (Lei nº 9394/1996), há uma evidente reformulação dos conceitos por ora focados, pois se percebe um protagonismo da aprendizagem em relação ao ensino. Tal protagonismo, como se evidencia no quadro abaixo, sinaliza alguns elementos que apontam para a individualização também evidenciada nas análises sobre a BNCC. Destaca-se, neste sentido, a definição da aprendizagem como processo, desenvolvimento, algo que pressupõe liberdade do indivíduo e que tem relação com a capacidade individual. O ensino, por sua vez, continua presente a partir dos mesmos elementos das versões anteriores. Também se observa uma ligação entre ensino e pesquisa. Da mesma forma, o ensino é definido como algo indissociável da aprendizagem pela grafia *ensino-aprendizagem*. Resumindo, percebe-se a ampliação do espaço e uma multiplicação dos sentidos da aprendizagem e, por outro lado, uma pulverização da noção do ensino, desconectando-o de uma ideia que poderia ser definida como mais "tradicional" e/ou diretiva.

Quadro 2: Aprendizagem e Ensino na LDB (1996)

	Aprendizagem	**Ensino**
	Aprendizagem como ensino-aprendizagem;	
	Aprendizagem como processo;	Aspectos de qualidade dos sistemas de ensino;
	Aprendizagem como desenvolvimento;	Nomeação das modalidades do sistema de ensino;
LDB N°9394/1996	Aprender como algo que necessita de liberdade;	Necessidade de qualidade de ensino oferecido nos estabelecimentos escolares;
	Aprender como capacidade individual;	Ensino como algo ligado à pesquisa
	Aprendizado como algo passível de mensuração/verificação;	Ensino como processo indissociável da aprendizagem

Fonte: Brasil (1996)

Além das questões já sinalizadas, também se percebe um foco nas questões relativas à mensuração e à verificação da aprendizagem de forma individual. Considerando o contexto da formulação da referida Lei, tais aspectos poderiam ser considerados um tipo de "novidade". Entretanto, como vêm apontando políticas e programas mais recentes, como o Plano Nacional de Educação/PNE (BRASIL, 2014) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC (BRASIL, 2012), a necessidade de mensurar, aferir e avaliar a partir de avaliações de larga como, por exemplo, a Avaliação Nacional da Alfabetização (Prova ANA), é uma tendência pedagógica bastante atual. De acordo com Plano Nacional de Educação, dentre as vinte metas estipuladas para os dez anos de sua vigência (2014-2024), há variadas metas que sinalizam a necessidade de aferir a aprendizagem, tal como aponta o quadro a seguir:

Quadro 3: Meta nº 7 do Plano Nacional de Educação

Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental e 5,2 no ensino médio.

Fonte: Brasil (2014).

Seguindo esta breve contextualização a partir da qual emerge algumas possíveis condições para a formulação da BNCC, parte-se para a apresentação da Base. Assim, reitera-se que a BNCC não surge isoladamente, mas que pode ser considerada como um resultado de forças distintas que vêm se tensionando no campo pedagógico e também para além dele, tal como sinalizam Silva, Alves Neto e Vicente (2015). Nesta análise específica, deu-se destaque às questões relativas ao ensino e à aprendizagem. Entretanto, variadas analíticas seriam possíveis desde uma perspectiva pedagógica ou de outras perspectivas. Por ora, o objetivo esteve centrado em contextualizar a BNCC como um documento síntese de alguns deslocamentos latentes, especialmente pelo processo de *aprendizificação* (BIESTA, 2013a) que se coloca como hegemônico no que tange ao educacional. Assim, na continuidade foca-se na descrição mais detalhada da BNCC e nos seus propósitos específicos.

2. APRESENTAÇÃO DA BNCC

A BNCC, de acordo com a definição do Ministério da Educação (MEC), é um*conjunto de aprendizagens essenciais a que todos os alunos têm direito na educação básica*. Ao inscrevê-la no presente cenário pedagógico brasileiro, é possível considerá-lo um documento emblemático pelo momento histórico e político em que é produzido, pelas mudanças que sugere, bem como pela concretização de um projeto de *base comum* para a educação brasileira, especialmente pelas proposições curriculares evidenciadas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº9394/1996). De acordo com a referida Lei, a União deveria incumbir-se de "estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum" (BRASIL, 1996, p. 4). É, portanto, neste cenário que a Base é definida e articulada, como expõe o quadro a seguir:

Quadro 4: Definição da BNCC

A BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá.

Fonte: Brasil (2018).

Dentre os destaques relativos a este documento, também é possível pontuar a centralidade da ideia de*desenvolvimento*. Entre seus princípios, como se evidencia no quadro seguinte, está a promoção de uma educação integral e focada no pleno desenvolvimento dos estudantes. De acordo com o *Movimento pela Base Nacional Comum*[1], a Base pode ser caracterizada como um referencial obrigatório para as redes municipais, estaduais e particulares de todo Brasil na composição de seus currículos. Sob tal aspecto, este Movimento, que se denomina não governamental, salienta que a Base não configura um currículo, mas uma referência para reelaborações curriculares. Da mesma forma, o Movimento referido também tem enaltecido a Base por defini-la como um instrumento que pode diminuir desigualdades educacionais no Brasil.

Quadro5: Princípios da BNCC

A BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito.

Fonte: Brasil (2018).

O fator apresentado como um de seus princípios —*educação integral*— pressupõe que as aprendizagens essenciais listadas em cada área assegurem não somente a aprendizagem, mas o próprio desenvolvimento. Para Masschelein e Simons (2017, p. 51), a mudança individual implicada pela noção contemporânea de aprendizagem sempre é motivada por uma finalidade ou por uma falta, como será explorado na terceira e última parte do texto. Assim, percebe-se que há uma conexão, como sugerem os autores acima referenciados, entre aprendizagem e desenvolvimento. Estes apontamentos também ficam evidentes a partir dos objetivos abaixo destacados:

Quadro 6: Direitos de aprendizagem e desenvolvimento

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

Fonte: Brasil (2018)

Assim, partindo desta breve contextualização e apresentação da BNCC, parte-se para a terceira e última do texto. Esta parte consiste no exercício analítico que se propôs neste estudo. Para a realização desta análise, utilizou-se um tipo de inspiração metodológica a partir do campo dos Estudos Foucaultianos visando à compreensão da emergência, deslocamentos e permanências relativos a determinados objetos. Conforme Foucault (2008), o discurso constitui os objetos aos quais se refere. Portanto, a ferramenta conceitual para esta construção delimitou-se como o *discurso*. Neste caso analítico, podemos afirmar que os discursos constituem compreensões acerca dos conceitos pedagógicos em tensão: ensino e aprendizagem. Ao detectar, a partir das proposições de Biesta (2013a), uma *supremacia da linguagem da aprendizagem* na literatura e nas políticas educacionais, a análise também visa descrever algumas condições que possibilitaram a emergência de tais aspectos no cenário brasileiro.

De acordo com Veiga-Neto (2011, p. 61), estudar a emergência de um objeto "é proceder à análise histórica das condições políticas de possibilidade dos discursos que instituíram e "alojam" tal objeto". Dito isto, evidencia-se que não se tem por objetivo delinear ou esgotar todas as possíveis variáveis que possibilitaram tal diagnóstico no presente. Portanto, o objetivo das análises está focado em analisar a BNCC desde um *ponto de vista educacional* (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017) buscando compreender as diferentes ênfases do ensino e da aprendizagem e, também, destacar alguns aspectos relativos aos modos pelos quais a *linguagem da aprendizagem* tem se mostrado hegemônica no campo educacional do Brasil.

Portanto, na continuidade são apresentadas as análises. Destacam-se três ênfases no exercício analítico. Primeiro, pontua-se a ênfase da *centralidade da ideia de competência*. Apesar da *competência* já estar presente em outros documentos, decretos e diretrizes recentemente publicadas pelo Ministério da Educação (MEC), como se pontua nas análises, talvez a BNCC seja o documento em que a recorrência e a centralidade da *competência* se apresente como algo mais incisivo. Na sequencia, destaca-se a ênfase da*aprendizagem conectada ao desenvolvimento*, permitindo um tensionamento desde o campo educacional e pedagógico para esta conexão aparentemente "naturalizada" pela BNCC. E, por fim, apresenta-se a terceira ênfase, marcada não pela presença, mas pela (quase) ausência do *ensino como ato pedagógico*.

3. EXERCÍCIO ANALÍTICO: COMPETÊNCIAS E APRENDIZAGEM

A palavra competência, central na BNCC, não é uma novidade nas formulações educacionais recentes. Por exemplo, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), a palavra *competência* já aparece, articulada a palavras como habilidades e atitudes. Entretanto, ela se destaca nas questões relativas à Educação Profissional Técnica ao explorar especificidades na formação do trabalhador. Nos demais usos nestas Diretrizes (BRASIL, 2013), a *competência* aparece de uma forma ampla e em usos variados: por exemplo, nas referências aos direitos humanos como eixo norteador das organizações curriculares. Entretanto, seu uso não aparece de forma tão recorrente nas questões especificamente pedagógicas. Já na BNCC, percebe-se uma centralidade no seu uso. Também se utiliza a ideia de competência como um "guarda-chuva" que abarca definições variadas e relacionadas, como aprendizagem, habilidades, atitudes e valores, como se evidencia no quadro a seguir.

Quadro 7: Definição de competência

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Fonte: Brasil (2018).

De acordo com Carvalho e Silva (2017, p. 175), especialmente no período de discussão relativa à BNCC, "noções como competências socioemocionais, habilidades do século XXI, paradigma holístico, currículo socioemocional e abordagem transversal tornaram-se recorrentes nos debates educacionais mobilizados pelos diferentes sistemas de ensino". Assim, percebe-se que os objetivos pedagógicos do espaço escolar passam a "extrapolar" o campo do mero conteúdo escolar, abarcando a necessidade de desenvolvimento socioemocional a partir de atitudes, habilidades e/ou competências. Para Carvalho e Silva (2017, p. 188), a indústria educacional, motivada pela emergência dos currículos socioemocionais, utiliza-se de "refinadas tecnologias que operam no mapeamento e na tentativa de potencialização das competências socioemocionais dos alunos, tendo em vista a qualificação do capital humano" (CARVALHO; SILVA, 2017, p. 188).

Tais objetivos, que "mesclam" questões de ordem pedagógica (conteúdos, ensino, aprendizagem, avaliação) com questões de ordem socioemocional, evidenciam estes redirecionamentos dos propósitos escolares como anteriormente apontavam os autores referidos. Assim, ao pontuar as relações entre currículo e desenvolvimento de competências, evidencia duas noções fundantes da BNCC: 1) os currículos podem ser diversos na sua organização, mas devem manter o foco nas competências a serem desenvolvidas (básicas e comuns a todos); 2) desloca-se a ideia de *conteúdo mínimo a ser ensinado* para a ideia de *aprendizagens essenciais*. De acordo com Silva (2015, p. 166), "com a ressignificação das funções da escolarização, [...] a instituição começa a atender a um conjunto de novas demandas, muitas vezes questões de ordem social e econômica". Em outras palavras, as definições sugeridas pelas políticas educacionais recentes por ora aqui citadas e a própria BNCC sinalizam a reconfiguração destas funções no cenário brasileiro, como aponta o excerto abaixo:

Quadro 8: Competências, aprendizagens e currículo

O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC.

Fonte: Brasil (2018).

De acordo com Biesta (2013a, p. 57), há diferenças nos exercícios de*ser ensinado* por e *aprender de*. Segundo o autor, na situação em que "os alunos *aprendem de* seus professores, o professor aparece como um tipo de recurso e o que é aprendido está sob controle do aluno, a experiência de *ser ensinado por* trata de situações onde se recebe algo de fora" (BIESTA, 2013a, p. 57). Assim, ao evidenciar as formulações a BNCC, percebe-se que, ao deslocar *dos conteúdos mínimos a serem ensinados* para a ideia de *aprendizagens essenciais*, há uma realocação do lugar do professor na tarefa pedagógica. Nesta perspectiva, o professor não ensina conteúdos escolares, mas oportuniza as aprendizagens essenciais para o desenvolvimento de competências individuais. A aprendizagem, portanto, como se destaca abaixo, torna-se uma *estratégia*:

Quadro 9: Definições do Plano Nacional de Educação

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 (meta 7), referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Fonte: Brasil (2018).

Outra relação que pode ser destacada nas proposições da BNCC é ligação entre aprendizagem e desenvolvimento. Para Masschelein e Simons (2017, p. 51), a necessidade de mudança a partir dos pressupostos da aprendizagem, tal como ela tem se apresentado na contemporaneidade, está implicada por diferentes motivações (ética, moral, social, entre outras). Dentre elas, de acordo com os autores, também se destacam as questões de desenvolvimento, atreladas ao crescimento cognitivo e/ou afetivo, em que se destacam normas, estágios e/ou funções cerebrais (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 51). Para os autores referidos, estes conceitos poderiam ser compreendidos desde um ponto de vista biológico ou neurocientífico, pois aprender consistiria no "processamento de informação e adaptação, conexão e associação" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 42). Para os autores, nesta perspectiva conceitual, enaltecida pela BNCC, "a educação ou a escola são então arranjos organizacionais e institucionais que visam tornar possíveis esses processos de aprendizagem" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 42). Portanto, é neste sentido que os processos educativos, focados na aprendizagem, deveriam considerar as necessidades, as possibilidades e os interesses de ordem individual, como sugere o excerto da BNCC abaixo:

Quadro 10: Educação Integral

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir.

Fonte: Brasil (2018).

Ao propor uma reflexão sobre o que está em jogo na educação escolar desde uma perspectiva pedagógica, Masschelein e Simons (2017), sugerem uma posição conceitual em que a aprendizagem não é compreendida como algo que acontece quase que "naturalmente". Desde um ponto de vista pedagógico, a aprendizagem seria uma atividade que pressupõe, pelas suas características de ordem pedagógica, a necessidade da *condução*. Neste rearranjo, também se percebe um enfoque permanente que focaliza o individual em detrimento de possibilidades de ordem coletiva. Da mesma forma, a aprendizagem é continuamente empregada sem a necessidade de evidenciar questões de relevância ao ensino. A aprendizagem não aparece como uma condição do ensino, mas como algo que se alcançaria individualmente a partir de algumas mediações, incentivos ou experiências, por exemplo. Para Lopes (2009, p. 155),

Na sociedade de seguridade — ou como muitos também a denominam: sociedade de controle — o processo de educação deve ser continuado, ultrapassa um mínimo obrigatório e a própria institucionalização do ensino. Aprende-se sem que necessariamente se parta de uma ação de ensino reconhecida como tal, ou seja, rompemos com o vínculo entre ensino e a aprendizagem, cada vez mais tomado como natural no campo da Pedagogia.

Neste cenário, o desenvolvimento de competências mostra-se central. Segundo Hamilton (2002, p. 194), "o apelo popular da sociedade da aprendizagem está vinculado ao avanço das liberdades individuais. Dizem que a sociedade da aprendizagem livrou-se dos defeitos da sociedade instrucional". Nesta perspectiva analítica, o desenvolvimento de competências insere-se no rastro desta tendência de individualização. De acordo com as definições da BNCC, a escola deve desenvolver nos alunos competências do tipo que superem o "acúmulo de informações", como sugere o excerto abaixo. Pelas características descritas como o novo cenário mundial, à escola cabe pouco o papel de ensinar conteúdos. A centralidade no desenvolvimento das competências está direcionada à formação de um novo tipo de sujeito: *criativo, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo* e *responsável*, dentre outras caracterizações variadas.

Quadro 11: Desenvolvimento de competências I

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

Fonte: Brasil (2018).

Entretanto, como ressalta Hamilton (2002, p.195), “a sociedade da aprendizagem alimenta modos de viver, posições sociais e identidades cognitivas”. Para o autor, tal sociedade pode ser caracterizada como um grande negócio, pois ela é “ao mesmo uma fonte de desenvolvimento social e um meio de sobrevivência econômica” (HAMILTON, 2002, p. 190). Segundo suas análises, dentro do contexto da sociedade da aprendizagem, o currículo, outrora “à prova do professor” (*professor-proof*), têm sido substituídas por um currículo sem professor (*professor-free*): “Nas palavras de um consultor do Banco Mundial, um currículo é um planejamento para a aprendizagem, não para o ensino” (HAMILTON, 2002, p. 191). Na mesma perspectiva, há uma rejeição do conhecimento como doutrina, cedendo lugar à ideia de *capabilidade*. Para Hamilton (2002, p. 191), “esta noção pressupõe que os alunos podem aprender a aprender e aprender a como ter flexibilidade para encontrar soluções para eventuais problemas”. Assim, valoriza-se não o conhecimento em si, mas o conhecimento sobre o conhecimento (meta-conhecimento/meta-cognição). Portanto, não há uma substituição do conhecimento ou do conteúdo escolar na BNCC, mas um rearranjo de suas forças, pois não há um foco em *ensinar para que os alunos aprendam*, mas, sim, são ofertadas *aprendizagens essenciais* (básicas, comuns a todos*) para o desenvolvimento de competências*.

Enfim, neste exercício analítico, objetivou-se a descrição e a análise de alguns conceitos pedagógicos que subsidiam as proposições da BNCC. A partir desta proposta, conclui-se que este documento evidencia traços de estudos citados inicialmente, como Noguera-Ramirez (2011) e Biesta (2013a, 2013b) e outros. Desde o campo pedagógico, estes pesquisadores têm sinalizado um deslocamento de uma ênfase na aprendizagem em detrimento do ensino. A BNCC, junto com as demais políticas educacionais brevemente aqui citadas, tem evidenciado este redirecionamento pedagógico das normativas educacionais. A Base, ao focalizar no desenvolvimento das competências, evidencia que as posteriores reformulações curriculares dos sistemas de ensino federais, estaduais e municipais, ao necessariamente realinharem-se, tendem a marcar as questões pedagógicas pelas características da chamada *sociedade da aprendizagem* (HAMILTON, 2002).

Neste quadro analítico, a aprendizagem não mantem mais relações com o ensino, mas compromete-se com o desenvolvimento de competências de ordem individual. Por outro lado, esmaece-se o ensino como um ato pedagógico e como ação do professor. Neste sentido, conclui-se que BNCC sintetiza deslocamentos significativos que as referidas pesquisas já citadas, bem como outras que não foram possíveis de serem trazidas neste momento, tem advertido. A aprendizagem e o desenvolvimento visando competências individuais, ao “darem as costas” a um suposto passado educacional superado, inscrevem-se na ordem das enaltecidas liberdades individuais contemporâneas. Entretanto, cabe ressaltar, como sugerem Simons e Masschelein (2013), aspectos sobre o que denominam de *a ironia do dispositivo da aprendizagem*. Ao associar a aprendizagem à liberdade (liberação do Estado, das instituições, do domínio do professor, do impacto da economia), aparentemente a autonomia e a liberdade estariam alcançadas. Para os autores, na perspectiva analítica que propõem, a aprendizagem possui uma dupla força no regime governamental atual: ela é efeito e instrumento (estratégia) da própria razão governamental que aparentemente parece combater (SIMONS; MASSCHELEIN, 2013, p. 101). Portanto, faz-se necessária a problematização destas relações e, do mesmo modo, de como tais tendências também tem definido as novas propostas educacionais para o Brasil, tal como a BNCC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Gaviria (2017, p. 144), as práticas contemporâneas que implicam aprendizagem permanente supõem novas tensões entre saberes psicológicos, econômicos e pedagógicos. Segundo suas análises, os sujeitos que não se assumirem como aprendentes, que não praticarem sua existência *desde* e *em função* da aprendizagem, correm perigo de habitar as margens sociais (GAVIRIA, 2017). Nesta perspectiva analítica, a BNCC mostra-se como um documento que sintetiza e materializa discussões anteriores. Por outro lado, pode-se considera-la uma política que sinaliza deslocamentos, ênfases e mudanças que a pesquisa educacional contemporânea, de um modo geral, tem evidenciado. Portanto, desenvolver competências a partir de aprendizagens essenciais mostra o tipo de inscrição que o Brasil vem fazendo no campo educacional e pedagógico. Diagnosticar tais evidências, neste cenário, torna-se imprescindível para a formulação de críticas que possibilitem outros caminhos possíveis.

Finalizando, conclui-se que frente ao objetivo inicial proposto, este breve estudo pode evidenciar que a BNCC centraliza o foco pedagógico no desenvolvimento de competências a partir de aprendizagens essenciais. Ao exaltar e se inscrever na perspectiva da *linguagem da aprendizagem* (BIESTA, 2013b), a Base enaltece a aprendizagem a partir da ideia do desenvolvimento desde a perspectiva dos saberes biológicos/psicológicos/neurocientíficos. Da mesma forma, destaca a necessidade de desenvolver competências individuais, não marcadas pelo conhecimento, mas pela capacidade de lidar com este conhecimento. Por outro lado, a individualização das questões de ordem pedagógica aqui em xeque — ensino e aprendizagem — também evidenciam o esmaecimento do ensino como um ato pedagógico. Assim, pelas mudanças que sugere, pelo momento histórico-político em que é gestada, bem como pelo impacto nas reformulações curriculares de todo país, a Base pode se tornar decisiva nas mudanças pedagógicas futuras e/ou já em curso no Brasil.

REFERÊNCIAS

BIESTA, Gert. **The beautiful risk of education**. London: Paradigm Publishers, 2013a.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013b.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 8 fev. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso 24 jun. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. Brasília, DF, 1971. Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso 14 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2014. Disponível em: < http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf >. Acesso em 12 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 8 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: < http://pacto.mec.gov.br/>. Acesso em 15 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília, DF, 2013. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/ >. Acesso em 13 dez. 2017.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; SILVA, Roberto Rafael D. da.**Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação**: as novas políticas curriculares em exame. In: Educar em Revista. Curitiba, n.63, jan./mar. 2017, p. 173-190.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do Discurso**. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 16ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

GAVIRIA, David A. R. Aprendizaje permanente o el gobierno de los abyectos. In: LOUREIRO, Carine B.; KLEIN, Rejane R. (Orgs.)**Inclusão e Aprendizagem**: contribuições para pensar as práticas pedagógicas. Curitiba: Appris, 2017.

GAVIRIA, David A. R. **Biopolitica e gubernamentalidad**: intereses, aprendizaje y cooperación contemporanea. In: Revista Colombiana de Educación, Bogotá, n.65, 2013, p. 61-74.

HAMILTON, David. **O revivescimento da aprendizagem**. In: Educação & Sociedade, ano XXIII, n.78, abril, 2002.

LOPES, Maura Corcini. **Políticas de inclusão e governamentalidade**. In: Educação & Realidade, Porto Alegre, n.34, v.2, mai./ago. 2009.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. A língua da escola: alienante ou emancipadora? In: LARROSA, Jorge.**Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

NOGUERA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade ou da Modernidade como uma sociedade educativa** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOMMER, Luís H. **A ordem do discurso escolar**. In: Revista Brasileira de Educação, v.12, n.34, jan./abr. 2007.

SILVA, Roberto R. D. **Currículo, conhecimento e transmissão cultural**: contribuições para uma teorização pedagógica contemporânea. In: Cadernos de Pesquisa, v.46, n. 359, jan./mar. 2015.

SILVA, Ileizi L. Fiorelli.; ALVES NETO, Henrique Fernandes; VICENTE, Daniel Vitor.**A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o**

debate entre 1988 e 2015. In: Revista Ciências Sociais Unisinos, vol.51, n.3, set./dez. 2015, p. 330-342.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. **"Se nos hace crer que se trata de nuestra libertad"**: notas sobre la ionia del dispositivo de aprendizaje. In: Pedagogia y Saberes, n. 38, 2013, p. 93-102.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

[1] Movimento pela Base Nacional Comum, de acordo com informações obtidas em sua página *online*, é "um grupo não governamental de profissionais da educação que desde 2013 atua para facilitar a construção de uma Base de qualidade. O grupo promove debates, produz estudos e pesquisas com gestores, professores e alunos e investiga casos de sucesso em vários países". Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/>. Acesso em 20 mar. 2018.