



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

7281 - Trabalho Completo - 14a Reunião da ANPEd – Sudeste (2020)

ISSN: 2595-7945

GT 12 - Currículo

### SUJEITO INTEGRAL OU SUJEITO NACIONAL? TENSÕES E CONFLITOS CURRICULARES NA BNCC

Nataly da Costa Afonso - UERJ - PROPED - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Phelipe Florez Rodrigues - UERJ - PROPED - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Camila Costa Gigante - UERJ - PROPED - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

O presente trabalho tem por objetivo discutir as noções de sujeito e conhecimento articuladas nos discursos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), problematizando as tensões e conflitos que permeiam o documento oficial desta política. Compreendemos que a política não se restringe ao documento, sendo produzida ininterruptamente em diferentes contextos. No entanto, tomamos o documento oficial (BRASIL, 2017) como recorte, por compreender que o mesmo nos auxilia na produção de discursos sobre o que pretendemos investigar.

Tal documento, de caráter normativo, apresenta dez competências gerais para Educação Básica em nível nacional, que se desdobram em competências específicas desenvolvidas para cada etapa de escolarização: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, além de objetos de conhecimento e habilidades para cada ano de escolaridade.

Ao se embasar em marcos legais para a construção de uma base comum, o documento aborda uma série de políticas que pressupõem demandas curriculares nacionais, sendo um desses exemplos a LDB (BRASIL, 1996), que institui no inciso 4 do artigo 9, que a União deve estabelecer competências e diretrizes para a Educação Básica, com vistas a assegurar uma formação básica comum. Assim, é defendido pelos idealizadores do documento que: “as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos” (BRASIL, 2017, p. 11).

Apesar de o documento prever uma diversidade curricular, compreendemos que ao definir um conjunto de competências e habilidades consideradas essenciais que são atreladas à matrizes avaliativas nacionais, as possibilidades de produção curricular são cerceadas. Portanto, ao realizar a leitura e interpretação do documento, pautados em referenciais teóricos pós-estruturais, compreendemos a BNCC enquanto produção curricular, uma vez que a mesma atribui sentidos para a compreensão de currículo (LOPES, 2006). Cabe ressaltar que ao operar em uma perspectiva pós-estrutural, não consideramos uma metodologia *a priori*, mas interpretamos discursivamente a política e seus desdobramentos.

Articulados a essa discussão, compreendemos currículo enquanto prática discursiva (LOPES; MACEDO, 2011), produzido contingencialmente na luta política, permeado por diferentes contextos e pensado por diferentes atores sociais. Nesse sentido, reiteramos os argumentos de Lopes (2006), quando destaca: “A política curricular é, assim, uma produção de múltiplos contextos sempre produzindo novos sentidos e novos significados para as

decisões curriculares nas instituições escolares” (p.39).

Compreendemos que a BNCC produz sentidos para o entendimento de currículo, conhecimento e sujeito, que nos instigam a pesquisá-la. Consideramos que esses significantes estão articulados na luta política, portanto não realizamos suas discussões de forma isolada. Suas significações fazem parte de um discurso que visa garantir o direito à educação, assegurado por um currículo nacional. Em diálogo com Frangella (2016), observamos que há uma redução do direito à educação pelo direito à aprendizagem.

O que temos visto é a ideia do direito à educação numa associação direta entre educação e escolarização e, daí, o entendimento da educação como aprendizagem. Sendo assim, para que o direito à educação, visto nessa perspectiva, seja garantido, há que se delimitar o que aprender e como aprender. Assim, a questão da aprendizagem ganha centralidade, e sua efetivação se desdobra no delineamento pormenorizado, com o acompanhamento e a validação necessários para averiguar se o direito foi garantido ou não, por meio de propostas de avaliação (FRANGELLA, 2016, p. 70).

Essa redução, em um contexto de base nacional, possibilita a compreensão do direito à aprendizagem como a aquisição de objetos de aprendizagem, de forma a reduzir a produção do conhecimento e a considerar os indivíduos como mero receptores. Assim, há também uma forma genérica de se pensar os atores sociais que permeiam o cotidiano escolar, como se existisse um “sujeito nacional”, sobre o qual a política pretende dar conta. Compreendemos que este movimento não dialoga com a noção de integralidade, que é defendida pela própria BNCC:

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (BRASIL, 2017, p. 14).

Embora afirme a não linearidade do desenvolvimento humano global, compreendemos que ao definir um conjunto de competências e habilidades pré-estabelecidos, a própria política mina com as possibilidades de ser e existir, delimitando o caráter subjetivo da educação e constituição dos sujeitos à aquisição de um conjunto de conteúdos pré-determinados.

Corroboramos com uma ideia de educação integral com vistas à uma educação que tenha como princípio a democracia, tal como defendida na BNCC, ao propor que:

(...) tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência (...) que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola (BRASIL, 2017, p. 61).

No entanto, questionamos como propiciar uma educação democrática com a obrigatoriedade de um documento normativo que padroniza o que aprender, quando aprender e, conseqüentemente, quem é o sujeito que deve aprender. Com este trabalho, não pretendemos criar um binarismo de defesa entre um sujeito nacional ou integral para esta proposta política, mas sim problematizar que a discussão da subjetividade articulada à integralidade não condiz ao pensar em uma lógica nacional.

Desta forma, uma das problemáticas mais proeminentes deste texto é a atenção às

tentativas de estancar sentidos de forma hegemônica em tensionamento com a premissa de impossibilidade da plenitude. Dimensionamos, portanto, a política como espaço de incompletude e de negociações. No que tange o objeto deste estudo, entendemos que é no deslizamento entre o que é entendido como válido e conseqüentemente o que se exclui como não importante para a busca de uma centralização curricular que os sentidos de “nacional” e de sujeito vão se hegemonzando na política da BNCC.

**Palavras-chaves:** BNCC; Sujeito; Conhecimento; Política curricular.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>.

LOPES, A. C. **Discursos nas políticas de Currículo**. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, p. 33-52, Jul/Dez, 2006.

\_\_\_\_\_; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

FRANGELLA, R. C. P. **Um Pacto curricular: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o desenho de uma base comum**. Educação em Revista (UFMG. Impresso), v. 32, p. 69-89, 2016.