



O POLÍTICO-IDEOLÓGICO NA (NOVA) BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DAS ‘COMPETÊNCIAS’ E ‘HABILIDADES’

Juciele Pereira Dias¹
Luciana Nogueira²

A questão que move este trabalho tomou forma em nossas pesquisas por uma escuta do discurso de professoras de oito escolas públicas de Pouso Alegre³ e o modo como elas colocaram suas inquietações em relação às políticas públicas de ensino na atualidade, em especial, sobre a produção de necessidades de um trabalho pedagógico com as novas tecnologias, tomadas, nessas inquietações, essencialmente no campo das ciências naturais e exatas ou da informatização.

Algo dessa escuta demandava por uma responsabilidade ética e política de um gesto de interpretação sobre a relação Educação e Trabalho nas políticas públicas em institucionalização/decretização na atual conjuntura da sociedade Neoliberal. Desse modo, apresentamos um trajeto de leituras sobre os efeitos de sentidos de um processo de produção de novas demandas *mercado-lógicas* e a inscrição desses efeitos na definição das “competências” e “habilidades” no texto da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, em tramitação final para parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), no mês de outubro de 2017.

Segundo Kuenzer (2017), na discursividade da BNCC, os sentidos de flexibilização não colocam em evidência que as relações entre capacitação e trabalho são projetadas enquanto utilização das novas tecnologias, discurso no qual os sentidos de competências são determinados por desconhecimentos de automação industrial, de uma lógica binária articulada a uma lógica do mercado de trabalho. Um discurso *mercado-lógico* que, em um movimento circular, venha a reger a capacitação para o trabalho e, por sua vez, de acordo com Kuenzer (2017), venha a “reger-se pela lógica dos arranjos flexíveis de competências diferenciadas”.

O COMUM E O DIVERSO

Passamos aos primeiros recortes (R) de análise:

R1 - [...] a LDB deixa claros dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. 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 para a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC. (BNCC, 2017, p. 09, grifos nossos).

¹ Doutora, UNIVÁS, docente no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem – PPGCL.

² Doutora, UNIVÁS, docente no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem – PPGCL.

³ Fazemos referência aqui a uma oficina que ministramos no escopo do Projeto ALinE (A Linguagem vai à Escola), coordenado pela Profa. Dra. Greciely Cristina da Costa, do PPGCL/Univás. A Oficina por nós ministrada teve como título: “Práticas de leitura e suas tecnologias na história” e foi realizada em abril de 2017.



R2 - A relação entre o que é **básico-comum** e o que é **diverso** é retomada no Artigo 26 da LDB, que determina que: ‘os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996; ênfase adicionada)’. (BNCC, 2017, p. 10, grifos nossos).

Considerando que a BNCC se propõe a organizar o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, ou seja, a Educação Básica, em nossa leitura do documento, produziu-se um estranhamento pela ausência de uma base curricular do Ensino Médio. Ou ainda, se a base comum virá a ser complementada por cada estabelecimento pedagógico, perguntamos por que temos uma base curricular do Ensino Fundamental presentificada no texto da BNCC?

Na materialidade do título Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em relação aos recortes 1 e 2 é produzido um deslizamento de sentidos de Base-comum para Base Nacional Comum, ambos determinando os sentidos de “competências e diretrizes”. Já a atualização da palavra “Nacional” coloca em cena um discurso outro, em potencial, que faz ressoar sentidos de “Internacional”, do que é comum para além do “Nacional” e pode ser representado por instituições internacionais como a OCDE e a Unesco. Nesse movimento, em uma deriva de sentidos, irrompe no título da BNCC a palavra “Curricular”, posta como da ordem do “diverso”, do que está “à serviço de” algo. Salienta-se que o “diverso” do “curricular” está posto enquanto complementação da “base nacional comum”.

A seguir, nos dois recortes correlacionados, presentificam-se os enunciados “todos são diversos”, “todos têm direito”, “todos os alunos da educação básica” em relação aos sentidos de “igualdade” e de “unidade nacional”. Vejamos:

R3 - A equidade reconhece, aprecia e os padrões de sociabilidade das várias culturas que são parte da identidade brasileira. Compreende que **todos são diversos**, que a diversidade é inerente ao conjunto dos alunos, inclusive no que diz respeito às experiências que trazem para o ambiente escolar e aos modos como aprendem. (BNCC, 2017, p. 11, grifos nossos)

R4 - A equidade supõe a igualdade de oportunidades para ingressar, permanecer e aprender na escola, por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que **todos têm direito**. Decorre disso a necessidade de definir, mediante pactuação interfederativa, direitos e objetivos de aprendizagem essenciais a ser alcançados por **todos os alunos** da educação básica. A BNCC vem cumprir esse papel, tendo como foco principal a igualdade e a unidade nacional. (BNCC, 2017, p. 11, grifos nossos)

Se “todos são diversos” e o que é “diverso” está “à serviço da” “base-comum”, então teríamos que “todos estão à serviço da base-comum”, de modo que a “diversidade” do “diverso” fica recoberta pelo que é da ordem do “comum”, da competência em relação ao que se tem denominado “igualdade”. Nos recortes, os sentidos de igualdade estão definidos como oportunidades de ingressar, de permanecer e de aprender na escola e por sentidos de direito de todos à aprendizagem, ao desenvolvimento de um determinado patamar. Essa aprendizagem ou competência é aquela que deve ser alcançada na educação básica para ser replicada.



Diferente do que se denomina enquanto um processo de democratização ou de redemocratização do ensino pela promoção da igualdade e da unidade nacional, estamos assistindo a um processo de massificação ou de remassificação nas políticas públicas de ensino de uma sociedade neoliberal *mercado-lógica* em que as artes mecânicas passam a ser artes automatizadas e os sujeitos do conhecimento individualizados enquanto usuários do conhecimento capacitados para operar x atividade.

O POLÍTICO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: A DEFINIÇÃO DE 'COMPETÊNCIA'

A seguir, temos dois recortes definidores de competências:

R5 - Segundo a LDB (Artigos 32 e 35), na educação formal, os resultados das aprendizagens precisam se expressar e se apresentar como sendo a possibilidade de utilizar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes. A esse conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação se dá o nome de competência. (BNCC, 2017, p. 15)

R6 - 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, são competências que se contrapõem à concepção de conhecimento desinteressado e erudito entendido como fim em si mesmo. (BNCC, 2017, p. 17)

Pelo gesto de citação, “competência” é definida como o “conhecimento útil”, “mobilizado”, “operado” e “aplicado” em situações que “requerem aplicá-lo” para tomar “decisões pertinentes”. A competência, nessa perspectiva, seria um conhecimento aplicado. A noção de conhecimento aplicado escolar é colocada em relação ao sujeito, de modo que “ser competente”, “ser capaz de”, se reduz a saber ativar e utilizar um conhecimento construído. E, por fim, parece-nos que “competências”, predicada como conhecimento aplicado, interessado, se opõe a “conhecimento desinteressado”, predicado como conhecimento erudito, o qual é posto tendo como fim apenas si mesmo. Perguntamos: Em relação a que esse conhecimento é desinteressado no jogo de forças da competitividade *mercado-lógica*?

Compreendendo o político, na/pela língua, enquanto divisão dos sentidos em disputa, a partir de Pfeiffer (2010), problematizamos como as políticas de ensino se estruturam sob o mesmo funcionamento que sustenta as políticas públicas em relação ao discurso da “capacidade de adaptação”, uma prática consensual determinante da nossa sociedade neoliberal atual.

Orlandi (2014) salienta que nem o sentido de público, nem os sentidos das políticas públicas são evidentes quando tomados na perspectiva discursiva, considerando que as disputas de sentidos são desiguais e com dominância, permeadas de tentativas de recobrimento das significações. Segundo Mariani e Dias (2017), sobre as políticas públicas, há sempre um resto não significado, ou seja, o real circunscreve a impossibilidade do tudo dizer no campo da linguagem, o que nos leva a questionar sobre a constituição do sujeito em/por essas políticas. Não há dominação sem resistência, segundo Pêcheux ([1978]1995), e um lugar possível de resistência se constitui em uma prática de análise discursiva desse tornado de políticas públicas que se pretendem “reformistas”, em especial as



políticas públicas que colocam em relação, direta ou indiretamente, Educação e Trabalho, que se sustentam em uma discursividade da crise econômica, das evidências postas de uma necessidade de recuperação do mercado brasileiro, por exemplo.

EDUCAÇÃO E TRABALHO E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

Pensamos, então, no modo como se dá a constituição do sujeito “autoempreendedor” (NOGUEIRA, 2015) nas políticas públicas de ensino e nas políticas linguísticas de documentos norteadores de práticas educacionais no Brasil, no caso a BNCC e, sobretudo, buscando compreender os modos de individuação (ORLANDI, 2012) desse sujeito, na/pela língua, em uma “Sociedade Neoliberal” (DARDOT e LAVAL, 2009). Estamos, desse modo, problematizando as maneiras como a Educação está se constituindo em uma articulação mais direta com o mercado e suas regras de competitividade internacionais, sendo o Estado o legitimador dessa articulação. Considerando isto, pensamos, com Pfeiffer (2010, p. 86) que “o vínculo construído de “modo natural” entre o ensino e o trabalho é regularmente produzido, por meio das leis, das políticas de modo mais geral e pelas teorias que ascendem e acenam ao Estado”.

Desse modo, uma questão que fundamenta teoricamente este trabalho é o lugar do político, no sentido em que este vem sendo deslocado para outro lugar. Trata-se de um efeito ideológico. Isto é, estamos dizendo que há um apagamento daquilo que é constitutivo das relações de classe no capitalismo.

Portanto, os discursos sobre o (mercado de) trabalho e sobre as relações de trabalho afetam a constituição desse sujeito “autoempreendedor”, em tentativas de regular o que se pode e deve ser estudado na escola, por meio de uma abordagem por “competências”, colocando em jogo as relações Língua-Estado-Nação enquanto recobertas por certo funcionamento ideológico do consenso na contemporaneidade e, por sua vez, seus efeitos nos discursos sobre educação e ensino em reforma política-educacional. Continuando o diálogo com Pfeiffer, para nós aqui também interessa ver o modo como certo conhecimento científico é apropriado pelo Estado, “seja na forma de política governamental, seja na forma de organizações não governamentais que trabalham na estabilização de um (uns) Estado (Estados)”. (PFEIFFER, 2010, p. 87)

Dito isto, apresentamos mais dois recortes nos quais podemos ver a ocorrência dos termos: “competência” e “habilidade” combinados, numa coordenação:

R7 - (Nota 19): Segundo a pesquisa elaborada pelo Cenpec, das 16 Unidades da Federação cujos documentos curriculares foram analisados, 10 delas explicitam uma visão de ensino por competências, recorrendo aos termos “competência” e “habilidade” (ou equivalentes, como “capacidade”, “expectativa de aprendizagem” ou “o que os alunos devem aprender”). “O ensino por competências aparece mais claramente derivado dos PCN porque eles são o primeiro documento nacional no País que explicita e detalha as competências (desdobradas em habilidades) a ser adquiridas pelos alunos em todas as áreas de conhecimento” (p. 74). CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Currículos para os anos finais do Ensino Fundamental: concepções, modos de implantação e usos. São Paulo: Cenpec, 2015. (BNCC, 2017, p. 16, grifos nossos)



No R7 temos uma maneira de se definir os significantes “competência” e “habilidade” em relação à sua história no ensino.

R8 - No Brasil, essas referências legais têm orientado a maioria dos Estados e Municípios na construção de seus currículos [nota 19]. Essa mesma tendência de elaboração de currículos referenciados em competências é verificada em grande parte das reformas curriculares que vêm ocorrendo em diferentes países desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI [nota 20]. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (BNCC, 2017, p. 16)

O R8 é voltado para o processo de elaboração dos currículos enquanto competências, em que se coloca em evidência uma integração de Estados e de Municípios em relação à história das reformas de ensino, bem como coloca uma integração de organizações internacionais no sentido de produzir o efeito de validação/legitimidade ao documento em formulação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que estamos colocando em questão é esse modelo das competências, de uma abordagem por competências, que implica, de certo modo, em avaliar sistematicamente as "competências adquiridas" pelos alunos com critérios pré-estabelecidos. Trata-se de um método utilitarista que serve a determinadas teorias e projetos político-econômicos em que a razão neoliberal é determinante. Há um "mercado de habilidades", baseado na teoria do "capital humano", promovido por instituições internacionais como a OCDE e a Unesco (DEL REY, 2009). O discurso das competências parece ser sedutor para trabalhar na evidência de sentido de uma educação supostamente democrática.

Por fim, pensamos o sujeito autoempreendedor considerando o que afirmam os autores Dardot e Laval (2009), para os quais há uma junção de enunciados econômicos com enunciados psicológicos. Eles dizem que, da mesma maneira, é pela combinação da concepção psicológica de ser humano, da nova norma econômica da concorrência, da representação do indivíduo como “capital humano”, da coesão da organização pela “comunicação”, do laço social como “rede”, que é pouco a pouco construída esta figura da “empresa de si”.

Portanto, o que podemos dizer acerca desta proposta da BNCC, a partir dos recortes analisados, é que ela contém medidas que pretendem mudar a grade curricular, inserir competências e habilidades do século XXI e, assim, “modernizar” a gestão escolar. Num certo sentido, mesmo com a ausência de um currículo do Ensino Médio, a BNCC dá a base legal para a realização da “Reforma do Ensino Médio” anunciada pelo MEC e pelo secretário de Educação do Estado de São Paulo, por exemplo, que tem como eixo a flexibilização curricular.

Diante disso, podemos estar diante de um efeito de homogeneização na educação brasileira, com uma base nacional comum curricular, que permitirá padronizar e alinhar metodologias, materiais didáticos, formação de professores, etc., o que poderá permitir a implantação da avaliação de



desempenho do profissional da educação e transformar as escolas (pública e privada) em cursos preparatórios para melhorar o desempenho dos alunos e das instituições escolares nas avaliações externas, sejam elas quais forem: Prova Brasil, SAEB, ENEM e o PISA. Trata-se, para nós, de uma formação discursiva neoliberal, em que a dita crise na educação nacional é apresentada como relacionada a problemas técnicos e desligada dos contextos econômicos, sociais, culturais e políticos. O fracasso escolar, nesta via, é sempre explicado como uma questão “tecnicista” e isto é aliado a um reducionismo no desenvolvimento da aprendizagem simplificado/instrumentalizado no ensino das ‘competências’ e ‘habilidades’.

REFERÊNCIAS

Base Nacional Comum Curricular : Educação é a base. Terceira versão. Ministério da Educação : Brasil, 2017.

DARDOT, Pierre. e LAVAL, Christian. La Nouvelle Raison du Monde: essai sur la société néolibérale. Paris: La Découverte, 2009.

DEL-REY, Angelique. À l'école des compétences: De l'éducation à la fabrique de l'élève performant. La Découverte, 2009.

KUENZER, Acacia Zeneida. TRABALHO E ESCOLA: A FLEXIBILIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DO REGIME DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL. Educ. Soc., Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, Junho 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200331&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 Oct. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017177723>.

MARIANI, Bethania. e DIAS, Juciele Pereira. A Leitura na Educação à Distância: Perspectivas e deslocamentos do ponto de vista discursivo. Santa Maria: UFSM. 2017. No prelo

NOGUEIRA, Luciana. Discurso, Sujeito e Relações de Trabalho: a posição discursiva da Petrobras. Tese de Doutorado. IEL/Unicamp, 2015.

ORLANDI, E. Discurso em Análise: sujeito, sentido, ideologia. Campinas: Pontes, 2012.

ORLANDI, Eni. Formação ou Capacitação? Duas formas de ligar sociedade e conhecimento. In: FERRREIRA, E.; ORLANDI, E. (orgs.) Discursos sobre a inclusão. Niterói: Ed. Intertextos. 2014.

PÊCHEUX, Michel. [1975] Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. 2ª ed., Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. Políticas Públicas de Ensino. In: Orlandi, E. (org.) Discurso e Políticas Públicas Urbanas: a fabricação do consenso. Campinas: Editora RG, 2010. p. 85-100.