UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

SIMONE CÔRTE REAL BARBIERI

INTENCIONALIDADES BIOPOLÍTICAS DO SILENCIAMENTO DA FORMAÇÃO DOCENTE NA BNCC

CAXIAS DO SUL/RS
2019

SIMONE CÔRTE REAL BARBIERI

INTENCIONALIDADES BIOPOLÍTICAS DO SILENCIAMENTO DA FORMAÇÃO DOCENTE NA BNCC

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul como requisito final e obrigatório para obtenção do título de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Antônio da Rosa.
Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

CAXIAS DO SUL/RS

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

B236i Barbieri, Simone Côrte Real
Intencionalidades biopolíticas do silenciamento da formação docente na BNCC / Simone Côrte Real Barbieri. – 2019.
154 f. : il. ; 30 cm

Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.
Orientação: Geraldo Antônio Rosa.

1. Professores - Formação. 2. Biopolítica. 3. Base Nacional Comum Curricular. 4. Educação. I. Rosa, Geraldo Antônio, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37.011.3-051

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Michele Fernanda Silveira da Silveira - CRB 10/2334

"Intencionalidades Biopolíticas do Silenciamento da Formação Docente na BNCC"

Simone Côrte Real Barbieri

Tese de Doutorado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia.

Caxias do Sul, 27 de novembro de 2019.

Banca Examinadora:

Dr. Geraldo Antônio da Rosa (presidente – UCS)

Dra. Terciane Ângela Luchese (UCS)

Dr. Alfredo José da Veiga Neto (UFRGS)

Dr. Amarildo Luiz Trevisan (UFSM)

Dra. Maria Beatriz Luce (UFRGS)

Dedico esta tese ao meu marido **Silvio Eduardo Barbieri** e meus filhos **Eduardo Côrte Real Barbieri** e **Gabriel Côrte Real Barbieri**, sempre pacientes e presentes em todos os momentos de trabalho, desespero, incertezas, revisão e amor tão necessários a essa jornada que acabou sendo mais nossa do que minha.

AGRADECIMENTOS

Um grande número de pessoas foi de extrema importância para a realização deste trabalho. Registro aqui minha profunda gratidão a todas elas.

A **Profa. Dra. Terciane Ângela Luchese**, por incentivar-me a inscrever-me na seleção do doutorado e por me apresentar ao meu orientador, com recomendações da minha qualificação para esta caminhada.

Ao meu Orientador **Prof. Dr. Geraldo Antonio da Rosa**, pelo rigor nas orientações, pela indicação competente das possibilidades de investigação, pela amizade que se construiu ao longo desses anos. Pelo estímulo constante, pelas considerações sobre meus imperativos e por alertar-me dos perigos das certezas advindas da pesquisa, sem nunca limitar minha teimosia e curiosidade. Ao contrário, viabilizando a abertura de novos horizontes que foram primordiais na construção das minhas perspectivas. Pelo respeito e pela cumplicidade com que construímos nossa parceria intelectual que está só começando.

Aos professores do programa e meus colegas na Universidade de Caxias do Sul, pelos ensinamentos e pela paciência com que conviveram comigo durante o período da pesquisa em que tiveram que partilhar minha obsessão sobre o meu tema em nosso convívio.

Ao apoio institucional que recebi sob as mais diversas formas, para poder participar das atividades do doutorado.

Ao meu pai **Mauro Côrte Real** e a sua “metade” **Maria Lúcia Côrte Real** pelo apoio, pela fé em mim e por terem me ensinado a acreditar na minha competência.

A minha mãe **Suzana Vianna de Hannequin Rocha**, pelas revisões, pelo apoio, pelo carinho, pela preocupação e disponibilidades constantes, especialmente durante meus momentos de descrença e cansaço.

A minha irmã **Daniela Corte Real**, minha colega de doutorado, que me auxiliou a preparar-me para a seleção, que acompanhou durante estes anos, que me instigou a persistir. Pela insistência para desapegar dos meus vícios cientificistas e por conduzir-me a novos olhares, menos rígidos e mais ricos, a respeito das reflexões necessárias a uma pesquisa crítica. E principalmente por nunca desistir de mim mesmo nos nossos constantes conflitos intelectuais ensinando-me a ser uma amiga e uma irmã melhor.

A minha colega querida **Cláudia Soave** por desculpar meus excessos, incentivar-me à produção acadêmica e ser minha parceira constante nas publicações e participações nos eventos. Ou seja, por se tornar uma amiga inestimável nesse percurso.

As minhas grandes amigas **Glaura Letícia Meurer** e **Neiva Afonso Oliveira** que são minhas “rochas” em todos os momentos da minha vida, por me ouvirem, me incentivarem, me aguentarem e por todo o amor que transborda dessas relações nas minhas realizações.

Ao colega **João Paulo Borges da Silveira** que foi se tornando um amigo ao longo da convivência no doutorado e nos momentos de descompressão tão necessários em forma de conversa e passeios.

Ao meu compadre **Avelino da Rosa Oliveira**, por sempre balizar o foco dos meus olhares e nortear o fundamento das minhas pesquisas desde o meu mestrado.

As “**Bentanças”** por estarem sempre comigo, em todas as horas boas e ruins, torcendo por mim.

E a todos que se implicaram nesse momento tão significativo da minha vida, fornecendo apoio, carinho e cumplicidade, minha gratidão sincera.

RESUMO

Esta tese apresenta um estudo sobre os movimentos de explicitação da formação docente na Base Nacional Comum Curricular, pelas lentes da biopolítica. O trabalho foi desenvolvido dialogando com Freire e Foucault para delimitar as concepções de educação a partir de suas finalidades e do conceito de sujeito. Pelo entendimento de que serão determinantes na problematização da formação docente por essas lentes, Nóvoa, Tardif, Veiga-Neto, Agamben e outros autores foram convidados a fazer parte desses diálogos. O problema desta pesquisa constitui-se a partir da seguinte interrogação: quais as possíveis intencionalidades biopolíticas da não explicitação da formação docente na Base Nacional Comum Curricular? O objetivo da tese foi: investigar a explicitação dos processos de formação docente na Base Nacional Comum Curricular – BNCC na perspectiva biopolítica. Os desdobramentos desse objetivo aparecem distribuídos ao longo da tese da seguinte forma: na Introdução, explicita-se a relevância da pesquisa, através da definição do problema, dos objetivos e de uma breve contextualização do objeto da pesquisa. No segundo capítulo discute-se os pressupostos epistemológicos e teórico-metodológicos que fundamentam a elaboração de políticas educacionais, enquanto dispositivos de controle voltados para normalização social; no capítulo três apresenta-se a construção das ferramentas conceituais a serem aplicadas nos processos de análise implementado no capítulo seguinte. No quarto capítulo caracteriza-se a BNCC e a Política Nacional de Formação de Professores nela referida, apresentando os documentos em suas especificidades, sua organização e elaboração; no quinto capítulo analisa-se intencionalidades da BNCC, à luz de uma perspectiva biolítica, em seus desdobramentos e reverberações na formação de professores a partir das categorias que emergem nesses processos de análise e que foram aplicadas na sistematização dos resultados. A discussão da problemática educacional pelas lentes da biopolítica, foi realizada a partir de Foucault, através dos conceitos de sujeito, processos de subjetivação e biopolítica. A partir de Freire por meio da problematização dos conceitos de educações, vontade ontológica de ser mais e autoedificação. Pelas aproximações e distanciamentos entre Freire e Foucault foram delineados os marcadores da perspectiva biopolítica de análise da BNCC. Quais sejam: dispositivos de controle e normalização contidos e embutidos nas diretrizes educacionais, relações de poder, possibilidades de constituição subjetiva. A formação docente foi discutida a partir de Tardif e Nóvoa, com a introdução de outros autores que discutem os possíveis enquadramentos subjacentes aos estudos da BNCC. A estratégia metodológica da pesquisa foi feita por meio de análise monumental, iniciando com uma análise documental da BNCC, transformada em monumento pela consideração dos múltiplos enquadramentos possíveis a partir dos contextos onde se cria, enuncia, implementa e reverbera uma política educacional. Como resultado afirma-se que as políticas de formação de professores não foram explicitadas no texto da BNCC, mais do que isso, que há exclusão intencional da formação docente no documento a partir das lentes da biopolítica. Essa exclusão acaba por minar a relevância dos professores e diminuir sua ação política; fortalecer os contextos de empresariamento da escola; desqualificar a educação e garantir a verticalização dos processos de ensino.

Palavras-Chave: BNCC. Formação de Professores. Biopolítica. Sujeito e Educações.

ABSTRACT

This thesis presents a study on the movements of explicit teacher improvement[1] in the National Common Curricular Base, through the biopolitics perspectives. The study was developed in dialogue with Freire and Foucault to define the conceptions of education based on their purposes and the concept of subject. By understanding that they will be decisive in problematizing teacher improvement from that perspective Nóvoa, Tardif, Veiga-Neto, Agamben and other authors were invited to be part of these dialogues.
The problem of this research is constituted from the following question: what are the possible biopolitical intentions of the non-explicitity of the teacher improvement in the National Common Curricular Base? The objective of the thesis was: to investigate the explanation of teacher imrpovement processes in the National Common Curricular Base - BNCC in the biopolitical perspective. The consequences of this objective appear distributed throughout the thesis as follows: in the Introduction, the relevance of the research is explained, through the definition of the problem, the objectives and a brief contextualization of the research object. The second chapter discusses the epistemological and theoretical-methodological assumptions that underlie the development of educational policies, as control devices aimed at social normalization; chapter three presents the construction of conceptual tools to be applied in the analysis processes implemented in the next chapter. In the fourth chapter, the BNCC and the National Teacher Improvement Policy referred to therein are characterized, presenting the documents in their specificities, their organization and elaboration; in the fifth chapter, the intentions of BNCC are analyzed, in the light of a biopolitics perspective, in its consequences and reverberations in the formation of teachers from the categories that emerge in these analysis processes and that were applied in the systematization of the results. The discussion of educational issues through the perspectives of biopolitics, was carried out from Foucault, through the concepts of subject, subjectification processes and biopolitics. From Freire through the problematization of the concepts of education, ontological will to be more and self-building. Through the approximations and distances between Freire and Foucault, the markers of the biopolitical perspective of analysis of the BNCC were highlihted. That is: control and standardization devices contained and embedded in educational guidelines, power relations, possibilities of subjective constitution. Teacher imrpovement was discussed from Tardif and Nóvoa, with the introduction of other authors who discuss the possible frameworks underlying BNCC researches. The methodological strategy of the research was made through monumental analysis, starting with a documentary analysis of the BNCC, transformed into a monument by considering the multiple possible frameworks from the contexts in which an educational policy is created, enunciates, implements and reverberates. As a result, it is stated that teacher imrpovement policies were not made explicit in the BNCC text, more than that, that there is an intentional exclusion of teacher imrpovement in the document from the lens of biopolitics. This exclusion ends up undermining the relevance of teachers and reducing their political action; strengthen the contexts as the “school's as a business”; disqualify education and ensure the verticalization of teaching processes.

Keywords: BNCC. Teacher Improvement. Biopolitics. Subject and Educations.

[1] Teacher improvement is used because in the Brazilian educational context it refers to the full preparation of teachers for the exercise of the profession. That is, regarding the formation of conditions for teaching and teaching teachers

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários da Educação
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAR	Plano de Ações Articuladoras
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPP	Projetos Políticos Pedagógicos
SNE	Sistema Nacional de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Cadastramentos no Portal..... 83
Quadro 2: Número de Contribuições..... 84
Quadro 3: Professores Participantes..... 84
Quadro 4: Princípios éticos..... 87
Quadro 5: Princípios políticos..... 88
Quadro 6: Princípios estéticos..... 88
Quadro 7: Competências BNCC..... 94

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: A Base Curricular Nacional integra a Política Nacional de Educação Básica..... 86
Figura 2: Proposta de formação de professores conforme BNCC..... 134
Figura 3: Competências específicas das três dimensões conhecimento, prática e engajamento..... 138

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 13
2 BIOPOLÍTICA FORMAÇÃO DE PROFESSORES - O COMEÇO DA ESCULTURA..... 20
2.1 LENTES BIOPOLÍTICAS: REFINANDO A ESCOLHA DOS MATERIAIS A SEREM ESCULPIDOS..... **20**
2.2 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO DOCENTE..... 27
2.2.1 As Educações a partir de Freire..... 30
2.2.2 As Educações e suas (im)possibilidades de definição..... 33
2.2.3 A Finalidade das Educações e Suas Possibilidades de Sentido..... 38
2.2.4 Sujeito como um "entre" múltiplo e diverso..... 54
3 ESCULPINDO A BNCC (DES)CAMINHOS E (DES)HARMONIAS: PERCURSO METODOLÓGICO..... 65
4 A ESCULTURA BIOPOLÍTICA: CARACTERIZAÇÃO E HISTÓRICO DO DESENVOLVIMENTO DA BNCC..... 76
4.1 O ESBOÇO DA ESCULTURA: ALGUNS NÚMEROS DA CONSULTA PÚBLICA REFERENTE AO DOCUMENTO APÓS SUA 1ª VERSÃO, PARA ESCULPIR A 2ª VERSÃO..... 82
4.2 A PROPOSTA DA ESCULTURA PARA A APRECIAÇÃO PÚBLICA: A 2ª VERSÃO DA BNCC..... 85
4.3 OUTRA PROPOSTA DA ESCULTURA: A OBRA OFICIALIZADA NA 3ª VERSÃO DA BNCC..... 91
5 APARANDO AS ARESTAS E APERFEIÇOANDO AS FORMAS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SEUS MÚLTIPLOS ASPECTOS..... 107
5.1 BIOPOLÍTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A APRESENTAÇÃO DA ESCULTURA MUDA..... 107
5.2 OS MOVIMENTOS DE EXCLUSÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE NA BNCC..... 109

5.2.1 Política Nacional de Formação de Professores - Trajetória das leis educacionais sobre a formação de profissionais do ensino, referenciadas na BNCC - decretos 6755/8752..... 110
5.2.2 Base Nacional de Formação de Professores lançada em 18/10/2017 ainda em construção e discussão: os novos movimentos de modelagem da escultura a partir de si mesma..... 116
5.2.3 Base Nacional do Ensino Médio, publicada em 2019: os novos movimentos de modelagem da escultura a partir de si mesma..... 119
5.2.4 Os dispositivos de controle e normalização contidos e embutidos nas diretrizes educacionais a serviço da desvalorização docente..... 122
CONSIDERAÇÕES FINAIS: A ESCULTURA PROPOSTA..... 140
REFERÊNCIAS..... 147

1 INTRODUÇÃO

Começo a apresentação desta Tese contextualizando as razões que me conduziram à escolha do meu objeto de pesquisa, e determinaram os deslocamentos que reverberam como as possibilidades metodológicas e epistemológicas na minha produção.

Há 20 anos em sala de aula, atuando com a formação de professores, constato um grande distanciamento entre o discurso pedagógico, ensinado nos processos de formação de professores na universidade, e as práticas pedagógicas encontradas nas escolas. Os discursos de maneira geral, apresentados nas políticas educacionais e tematizados nos processos de formação docente, são orientações em nome da formação crítica e do desenvolvimento subjetivo, no que concerne ao seu fundamento legal. Por outro lado, o que de certa maneira se implementa e se manifesta nas escolas, é, ao contrário, uma educação para a submissão, acomodação e docilização que ousamos analisar com as lentes da biopolítica na Contemporaneidade.

O que constato também na escuta dos meus alunos, colegas e na minha experiência docente como professora na graduação, junto aos cursos de licenciatura, é que as políticas públicas educacionais nem sempre consideram efetivamente as diversidades específicas das realidades escolares. Ao invés de nortearem uma educação crítica e qualificada, acabam, em certos momentos, por desqualificar os processos pedagógicos, não atendendo às demandas peculiares, ficando assim, desprovidas de sentido desde sua elaboração.

O resultado desta discrepância é que temos um discurso, de certa maneira, dissociado da prática na formação dos professores. Esses, ao chegarem na escola, nem sempre conseguem implementar o que aprenderam por serem cerceados pelas políticas públicas educacionais e pela falta de condições mínimas para sua discussão crítica e efetivação.

Não há sequer a possibilidade de formação de professores eficiente[2] se essa

[2] Embora haja uma grande discussão sobre as possíveis aproximações e digressões entre os conceitos de eficácia e eficiência, aqui as suas determinações conceituais serão tomadas a partir de Castro (2006. p, 3): “A eficiência não se preocupa com os fins, mas apenas com os meios, ela se insere nas operações, com vista voltada para os aspectos internos da organização. Logo, quem se preocupa com os fins, em atingir os objetivos é a eficácia, que se insere no êxito do alcance dos objetivos, com foco nos aspectos externos da organização.” Portanto será aplicado o conceito de eficácia como a medida da relação entre os efeitos da ação e os objetivos intencionados. Ou seja, entre o que se pretende e o que se realiza efetivamente: a medida da qualidade dos efeitos produzidos. De modo que a eficácia será referente aos resultados e as suas possibilidades de explicitação e medida, enquanto eficiência

não estiver em concordância com as práticas e as diretrizes aplicadas nas realidades escolares. Essas diretrizes precisam estar adaptadas às particularidades dos sistemas em que serão implementadas, fazendo as devidas distinções entre realidades diversas. A escolha de trabalhar com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC refere-se ao fato de ser o mais novo dispositivo em termos de diretrizes que deve ser trabalhada na perspectiva da formação de professores em âmbito nacional e que, de acordo com o Plano Nacional de Educação, assume quase um teor prescritivo para qualificar a educação brasileira.

Dentro do Sistema Nacional de Educação, a BNCC se estrutura como política de referência nacional que visa estabelecer a unidade na diversidade articulando as diferentes estruturas e níveis de ensino. Ela foi criada com o objetivo de atender as demandas do Sistema Nacional de Educação - SNE, através do Plano Nacional de Educação - PNE e de constituir um conjunto unificado que articula as dimensões da educação.

Entre seus principais objetivos está a garantia dos direitos de aprender e de se desenvolver para os sujeitos de forma integrada, contínua e efetiva, a partir de uma perspectiva inclusiva que possa viabilizar a igualdade de oportunidades no que se refere à educação.

> Trata-se, portanto, de referencial importante do Sistema Nacional de Educação (SNE), responsável pela articulação entre os sistemas de ensino – da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios – visando a superar a fragmentação das políticas públicas, fortalecer o regime de colaboração e efetivar as metas e as estratégias do PNE (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, BNCC, 2016, p. 28).

A questão que se impõe é sobre os objetivos deste tipo de dispositivo normativo em relação ao manejo social. Qual a intencionalidade por trás de sua elaboração e proposição, já que são instituídos para uma suposta melhoria social por meio da educação?

Para conduzir esta reflexão utilizarei a categoria biopolítica contemporânea porque refere-se às condições determinantes do gerenciamento da vida social. A vida humana entendida como o principal bem social deverá ser bem administrada, de modo

---

se refere à relação entre os resultados pretendidos e os recursos empregados, ou seja, aos modos como os recursos são aplicados e às contribuições que eles dão para os resultados. A eficácia não configura mais uma medida objetiva do quanto se atingiu determinado objetivo, mas introduz a questão qualitativa de como estes resultados foram obtidos em relação aos recursos que precisam ser empregados e que implicações isso pode trazer.

que uma vida saudável seja sinônimo de um sujeito útil e produtivo, capaz de desenvolver suas potencialidades realizando sua subjetividade em confluência com o desenvolvimento social.

O entendimento da vida como maior bem social e a implicação ética do sujeito que precisa ser útil e produtivo para o desenvolvimento da sociedade, estabelecem a discussão contemporânea sobre a biopolítica. O gerenciamento da vida pode ser feito por diversos meios que podem ser chamados de dispositivos de controle[3], tais como: leis e normas, políticas públicas, diretrizes, convenções e acordos, contratos etc. Este gerenciamento tem por objetivo administrar a complexidade das relações humanas buscando estabelecer, tanto uma melhor organização, quanto um melhor aproveitamento das experiências e vivências subjetivas que possam repercutir em uma qualidade de vida adequada.

A configuração social contemporânea[4], ampliada pelas relações de mercado e pelo desenvolvimento tecnológico, requer mecanismos de organização e integração mais efetivos por parte do poder instituído. Quanto maior a complexidade, maior a necessidade de organização e controle para manter o funcionamento dos sistemas. A complexidade dos processos educativos e sua multiplicidade de sujeitos e relações, requer também uma outra organização. Esta é a justificativa para o estabelecimento de uma Base Nacional Comum Curricular que sirva de referência para os processos educacionais.

A educação tomada como condição de possibilidade necessária para a constituição subjetiva é um dos principais espaços sociais onde esse tipo de dispositivos vêm sendo e precisam ser aplicados. O sujeito requer condições para alcançar seu desenvolvimento que são estabelecidas nos processos educacionais. O estabelecimento destes referenciais é formalizado através das políticas públicas

[3] A utilização do termo dispositivo se dá a partir das leituras de Foucault tomando-o como mecanismos, estratégias, ferramentas utilizadas para estabelecer o poder.

[4] É preciso demarcar o contexto político de inserção da criação e implementação da BNCC desde 2014 até 2019, quando esta pesquisa foi concluída. O país está passando por transições nada “democráticas que representam uma orientação político-ideológica em que inúmeros projetos de lei buscam retirar direitos conquistados por meio da limitação dos investimentos em saúde e educação, das reformas trabalhista e tributária, e de outras ações do atual governo em que se evidenciam a proteção do empresariado e um retrocesso em relação às políticas de ações afirmativas a respeito das minorias e do combate à desigualdade social. No que se refere ao desenvolvimento da BNCC, no período desde sua discussão até agora tivemos 9 ministros da educação, e uma infinidade de substituições dos cargos técnicos, a fim de atender as demandas de articulação das políticas educacionais de acordo com os interesses mercadológicos, bancários e empresariais. O que se pode observar são movimentos de governamentalidade a serviço das demandas mercadológicas neoliberais manifesto nas diversas versões da BNCC, que vão sendo ajustadas e moldadas para o atendimento dessas demandas.

educacionais como a BNCC, que tem como meta qualificar a educação brasileira.

Neste contexto, em que a implicação ética das relações e responsabilidades sociais cada vez mais amplas, discute a qualificação do desenvolvimento subjetivo como ação produtiva e útil para a contribuição social, o problema desta pesquisa se constitui a partir da seguinte interrogação: quais as possíveis intencionalidades biopolíticas da não explicitação da formação docente na Base Nacional Comum Curricular?

Inicialmente, cabe aqui destacar que essa não era a pergunta inicial da pesquisa, ao contrário, comecei com a intenção de investigar quais as possibilidades de efetividade, ou seja, os efeitos pretendidos pela BNCC, em relação à formação docente. Entretanto, ao longo do meu percurso de análise da BNCC e do conjunto de documentos nela referidos sobre o meu objeto de pesquisa, encontrei meu principal achado: **não encontrei, preliminarmente, meu objeto de pesquisa explicitado na BNCC**. O que passou a ser imediatamente o novo foco da minha investigação e, consequentemente, redesenhou meus percursos metodológicos assim como a perspectiva epistemológica de construção dessa tese. Esse processo de trabalho e retrabalhos acabou compondo a multiplicidade dos meus olhares e decidi representá-los por uma metáfora. A metáfora de uma escultura.

A minha escultura inicia desde os primeiros movimentos da escolha dos materiais, passando pelos efeitos de modelagem, em que fui aparando as arestas, ajustando os detalhes para somente então apresentar o resultado da obra. Porque é assim que percebo esta tese, como uma escultura dinâmica, que vai se delineando no caminho de esculpir, por meio de diversos movimentos, meus como escultora, e dos materiais, que se permitem modelar de muitos modos em momentos e abordagens diversos. Escultura cujo resultado é a pretensão de uma obra, que entendo inacabada, e a principal função é a apreciação estética do público que lhe confere significados de modo intersubjetivo. Portanto, proponho uma produção, representada na tese que apresento e nas consequências que derivo a partir dela, mas que não esgota as demais análises e as ressignificações do público que toda obra exige para ser considerada como uma forma de expressão autêntica.

O segundo movimento da minha caminhada foi o desapego, o descarte dos materiais que se demonstraram excessivos ou inadequados, e que foram necessários para determinar o que deveria ser mantido na sequência da minha escultura. Ou seja, a determinação de quais os conceitos e as relações que, embora tenham contribuído

para o delineamento da minha trajetória e para a estruturação das minhas categorias de análise, precisaram ser abandonados para dar lugar às ferramentas necessárias para a minha perspectiva de análise, refletida no redirecionamento do meu olhar.

O olhar do pesquisador determina mais do que o resultado da observação, pois, já determina e circunscreve o como, o que, quando e porque será observado. Ou seja, determina a trajetória da pesquisa que no meu caso vai se estabelecendo conforme os movimentos de modificação do meu próprio campo. Diante do estudo de políticas públicas educacionais, pude perceber o quanto a observação não pode ser fixada quando a problematização é sobre as bases a partir das quais devem orientar-se os processos educacionais brasileiros. A importância da minha pesquisa está justamente nesse movimento de ecos da minha escuta e repercussões dos meus olhares. De modo que, uma grande parte foi ocupada pela descrição da trajetória, para que se possa entender o processo de ressignificação pertinente a uma construção dessas dimensões e repensar a ideia do olhar científico, mas também subjetivado nas minhas ações de pesquisadora e nos processos de subjetivação advindos da realidade na qual estamos inseridos.

A investigação depende da construção das pertenças, do que é de cada um em cada relação, que no texto vai ser trazida como um estoque de saberes à mão, mas que não pode ser pensado de forma estanque. Antes, deve ser assumido de modo dinâmico e até beligerante, já que constitui um universo de possibilidades. A ideia da investigação como uma escultura, que vai se construindo em processo dinâmico, foi uma imagem muito forte e deveras consoladora para minha pesquisa. Entender que é possível caminhar e definir as direções e possibilidades enquanto caminhamos. Pensar em uma escultura, ou em um material difuso, embora familiar e presente, que pode ser manipulado e constituído de diversos modos, mas que não está pré-determinado nem fixado a priori, tanto a respeito de sua observação, quanto a respeito dos seus objetivos, é pensar em múltiplas análises e possibilidades de abordagem do meu objeto. Esta metáfora reflete a opção epistemológica de adotar como estratégia metodológica a análise monumental das possíveis reverberações do documento em relação à formação de professores atravessada pelas lentes da biopolítica, correspondentes aos movimentos do meu texto, a partir de Foucault.

A análise monumental se refere fundamentalmente a dois aspectos: primeiramente à escolha pela perspectiva foucaultiana, que implica em discutir os movimentos envolvidos na construção dos discursos, bem como os movimentos de

possibilidade de análise dos discursos em seus contextos e condições de possibilidade. Ou seja, em assumir uma perspectiva teórica para além da identidade entre o real e o percebido; para além do olhar positivista descritivo; e portanto, fundada nas relações entre o sujeito que se percebe no mundo em que se encontra a partir de seu contexto, historicamente referenciado. Em segundo lugar, implica assumir a análise como estratégia metodológica que vai se constituindo nos movimentos de percepção, interpretação e ressignificação, distanciados das narrativas totalizantes e das categorizações da tradição. Assumir a diferença e a multiplicidade é dispensar a possibilidade de moldura ou enquadramento do pensamento em categorias de ancoragem nas posições consolidadas, partindo dos estudos foucaultianos para delimitar os processos do olhar como movimentos de subjetivação e não como fundamentos do entendimento ou ainda condições da percepção.

Entendo essa escultura como uma obra que se constitui a partir dos achados na análise documental da BNCC, utilizando como ferramenta a hermenêutica reconstrutiva para interpretar e ressignificar esses achados por meio da análise monumental.

A minha escrita como uma ação de esculpir, refere-se a dois momentos distintos da trajetória da minha pesquisa: o primeiro alusivo à escolha de trabalhar com a formação de professores por estar em sala de aula há 20 anos experimentando o dinamismo requerido pelo fazer docente, que reconheço como processo inacabado e implicado nas relações intersubjetivas. O segundo se refere aos movimentos de transformação da BNCC, também um objeto em movimento que reflete a necessidade de estabelecer múltiplas perspectivas de observação ao longo dos processos de pesquisa. O que poderia representar melhor essa constante criação de novas formas e novas possibilidades de expressão do que o processo de esculpir e sua intencionalidade final de alcançar o status de arte a partir da ampliação das experiências do próprio escultor?

O resultado desejado como obra final da Tese é propor que as políticas de formação docente não foram explicitadas na BNCC, dentro do contexto das intencionalidades biopolíticas do discurso neoliberal contemporâneo. O primeiro movimento da minha escultura foi a escolha dos materiais delineando as lentes da biopolítica e suas relações com a formação docente. Por meio deste movimento, faço a discussão dos pressupostos epistemológicos e teórico-metodológicos que fundamentam a elaboração de políticas educacionais, enquanto dispositivos de

controle voltados para a normalização social. Começo com Foucault para estabelecer quais os aspectos da perspectiva biopolítica serão estruturantes das minhas análises. Sigo a partir da discussão dos fundamentos da problemática educacional por meio do delineamento dos conceitos de educação, assim como das finalidades da educação, dialogando com Paulo Freire; e ainda a respeito do conceito de sujeito a partir de Foucault. O motivo de escolher Foucault e Freire, dois autores que não se relacionam imediatamente nem comumente, refere-se ao meu entendimento de que são autores fundamentais para estabelecer que tipo de educação e quem deve ser educado diante da implementação de uma política que exclui do documento o protagonismo da formação docente. Desse movimento pude estabelecer quais os marcadores da biopolítica podem ser aplicados na análise documental, e fui indicando as contradições performativas encontradas em relação ao discurso enunciado na BNCC e as suas pretensões de reverberação.

O segundo movimento foi o esboço da obra a partir da análise documental da BNCC em suas diversas versões, caracterizando a BNCC e a Política Nacional de Formação de Professores nela referida, apresentando os documentos em suas especificidades, sua organização e elaboração. Aqui a intenção foi delimitar os caminhos possíveis de entendimento da questão na proposição do documento. Nesse momento exploratório é que encontrei meu maior achado: os movimentos de exclusão da formação docente, subsumidos em cada nova versão escrita, sob a égide do discurso de construção coletiva com a responsabilidade e o protagonismo docente.

O terceiro movimento foi o refinamento da escultura, o momento de aparar as arestas e dar atenção aos detalhes pela análise das possibilidades de efetividade da BNCC, à luz de uma perspectiva biopolítica, em seus desdobramentos e reverberações na formação de professores. Ampliei meu olhar sobre os momentos anteriores utilizando a análise monumental, a partir de Foucault, como meio para investigar a BNCC pelas lentes biopolíticas e estabelecer suas intencionalidades quanto a não explicitação da formação docente e suas possíveis consequências. Por fim apresento minha tese sob a forma de obra finalizada a partir da discussão das intencionalidades desses movimentos de exclusão da formação docente em seus desdobramentos e reverberações. Ao final, concatenadas às categorias emergentes da minha análise apresento minhas inferências na conclusão, seguida das referências utilizadas na pesquisa.

2 BIOPOLÍTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O COMEÇO DA ESCULTURA

Os primeiros passos de uma escultura são a escolha e a manipulação dos materiais que serão participantes dos processos de modelagem. Vamos a eles: começo delimitando o conceito de biopolítica, a partir de Foucault, buscando demarcar, por meio das lentes biopolíticas as relações com a formação docente apresentadas na BNCC. Nesse primeiro movimento a pretensão é de estabelecer alguns marcadores que possam depois ser aplicados à minha análise do documento. Sigo discutindo os fundamentos epistemológicos da educação, com Freire e Foucault, em relação à formação docente através dos conceitos de educação, da discussão das diretrizes educacionais para a formação docente e do conceito de sujeito que se quer como resultado da educação.

2.1 LENTES BIOPOLÍTICAS: REFINANDO A ESCOLHA DOS MATERIAIS A SEREM ESCULPIDOS

Foucault (2006) questiona a formação do sujeito na Modernidade e tematiza as novas possibilidades de subjetivação que afloram a partir destas condições reconfiguradas das relações sociais. Para fazê-lo, vai discutir as relações de poder que compõem a experiência social e política por trás do manejo da sociedade. Primeiramente, reconhece como sintoma social de sua época, pautado pela discussão a partir dos processos da revolução industrial, o conceito de sujeito produtivo, que tem a função de contribuir para o desenvolvimento e para a qualidade de vida coletiva com o fruto do seu trabalho e com a utilidade de sua produção. Esse sujeito produtivo deve ser devidamente adestrado pela capacitação técnica que potencializará suas competências e amplificará sua utilidade para a sociedade. Outro elemento que se destaca nesse contexto é que a utilidade dos sujeitos se vincula ao atendimento das demandas coletivas, e refere-se, portanto, à docilidade e submissão dos sujeitos em favor da normalidade e da acomodação do conjunto social, ou seja, pela modelagem de um corpo coletivo como podemos ver em Foucault (1987, p. 321):

> A modelagem do corpo dá lugar a um conhecimento do indivíduo, o aprendizado das técnicas induz a modos de comportamento e a aquisição de aptidões se mistura com a fixação de relações de poder; formam-se bons agricultores vigorosos e hábeis; nesse mesmo trabalho desde que tecnicamente controlado, fabricam-se indivíduos submissos, e constitui-se sobre eles um saber em que se pode confiar.

Essa íntima relação entre o sujeito produtivo e útil e o sujeito submisso é evidenciada de uma forma muito clara na obra de Foucault quando ele discute as relações de poder e os processos de subjetivação que se tornam possíveis em seu contexto:

> Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através das lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais. (FOUCAULT, 1988, p. 88).

Esse jogo de poder através do qual as relações sociais se entrelaçam e desenrolam determina condições bastante específicas para os processos de constituição subjetiva, que quando examinadas à luz da perspectiva foucaultiana, implicam na análise das relações sociais em diversos âmbitos. O poder não é algo externo que existe em si, a partir das instituições que impõem e submetem os sujeitos. Ao contrário, o poder para Foucault, está nas relações e só pode se concretizar por meio da intersubjetividade.

Não existem relações de poder entre objetos nem com objetos. Para que haja relações de poder é preciso de sujeitos se relacionando em múltiplos níveis de dominação. O que por um lado traz como consequência a submissão e a docilização por meio do exercício do poder, por outro lado traz, a possibilidade de resistência. Quando se entende o poder como esse horizonte relacional se estabelece seu caráter dinâmico e móvel, porque as relações, seja com os outros, com as instituições ou comigo mesmo não são fixas, nem inertes, muito menos absolutas. A consequência desse movimento é que ele permite diferentes configurações e um transitar constante entre a manutenção e as mudanças da realidade, da dominação, da submissão e, portanto, da subjetivação.

> Transformando o sujeito, a tecnologia disciplinar objetivava torná-lo um corpo dócil e mudo, ou ainda, através de um conjunto de técnicas de poder, fazer e normatização do indivíduo e/ou sua singularização. Com efeito, o objetivo da disciplina é aumentar a força econômica do corpo e, ao mesmo tempo, reduzir sua força política. Por isso, devemos considerar desde um ponto de vista positivo ou produtivo como geradora da individualidade. (ZANOTTO, 2011, p. 23).

Considerando as relações sociais como o espaço em que o poder se manifesta, a tecnologia disciplinar aparece como dispositivo de assujeitamento, que pretende domesticar e docilizar o sujeito. Embora seja uma tática de dominação acaba reverberando também como estratégia de resistência que surge da tensão entre ser dominado e querer se libertar da dominação, entre assujeitamento e subjetivação, entre docilidade e resistência. O sujeito se estrutura a partir de diversos movimentos referentes ao seu contexto de relações. É preciso se movimentar em direção a liberdade quanto maior for o contexto de dominação em que se está.

Essa forma de entendimento das relações de poder e dos entremeios que as envolvem, Foucault (2008) vai discutir na sua obra Arqueologia do Saber, no período chamado Genealogia, buscando entender como o poder se originou, e como opera nas diversas situações para, de alguma forma, situar o sujeito em seus processos de estruturação. A partir de Veiga-Neto (2007, p. 55):

> A Genealogia é caracterizada como o período em que Foucault se dedicou ao domínio do Ser- poder, iniciado de fato na obra *Vigiar e punir*, 1975, onde o autor coloca toda a ênfase na busca do entendimento dos processos pelos quais os indivíduos se tornam sujeitos como resultado de um intrincado processo de objetivação que se dá no interior das redes de poderes, que os capturam, dividem e classificam.

As formas de constituição do que Foucault chama, na História da Sexualidade I (1988), de jogo político precisam ser modificadas. Os papéis e os critérios para determinar as relações de poder intersubjetivas não podem mais ser os clássicos de submissão. Submissão aos que tem o status de poderosos, governantes ou ainda sábios, por todos os demais que não são reconhecidos nessas categorias, porque isso seria um dessubjetivar-se. Esse espaço da submissão, da acomodação e do se deixar dominar, segundo ele significa uma crise do sujeito, é um certo esvaziamento do sujeito que se dá por mecanismos da biopolítica.

As formas de constituição do jogo político se referem à articulação dos mecanismos disciplinares e de controle necessários para conduzir o jogo de acordo

com as regras estabelecidas. Assim como vimos antes que, de acordo com Foucault, certos saberes são possíveis em certos momentos e condições históricas, a eles são vinculadas certas tecnologias do saber e do poder que também somente são possíveis contextualizados historicamente. Seguindo essa perspectiva o sujeito é também fabricado[5] historicamente. No contexto de pertença da obra do autor – "de exclusão e de exterminação do politicamente perigoso e do etnicamente impuro" (FOUCAULT, 2005, p. 333) - a biopolítica se manifesta como uma tecnologia de poder necessária para a regulamentação e normalização social:

> [...] essa tecnologia de poder, essa biopolítica, vai implantar mecanismos que têm certo número de funções muito diferentes das funções que eram as dos mecanismos disciplinares. Nos mecanismos implantados pela biopolítica, vai se tratar sobretudo, e claro, de previsões, de estimativas estatísticas, de medições globais; vai se tratar, igualmente, não de modificar tal fenômeno em especial, não tanto tal indivíduo, na medida em que é indivíduo, mas, essencialmente, de intervir no nível daquilo que são as determinações desses fenômenos gerais, desses fenômenos no que eles têm de global. (FOUCAULT, 2005, p. 291)

A distinção relativa ao campo da biopolítica refere-se aos conceitos de *zoe* - vida nua, que é a vida meramente biológica; em contraste com o modo de existir chamado *bios* – que indica a maneira própria de um indivíduo ou grupo humano, ou seja, o modo de viver como narrativa de vida em um conjunto de experiências. A biopolítica se estabelece neste contexto a partir da necessidade de intervir politicamente nas questões relativas aos corpos em nome da qualidade de vida coletiva. Isso implica assumir determinados pressupostos sobre as relações sociais e os mecanismos de articulação da sociedade em determinados cenários, que aqui se manifestam a partir da existência social em relação à vida política de cidadania e de direitos que se dá no corpo coletivo em oposição à vida nua. De acordo com Agamben (2017):

> […] el ingresso de la *zoé* em la esfera de la *pólis*, la politización de la vida desnuda como tal, constituye el acontecimiento decisivo de la Modernidad, que marca una transformación radical de las categorias político-filosóficas del pensamiento clásico. (AGAMBEN, 2017. p, 15)

[5] A partir de Gallo (2017), fabricado, considerando a importância desse conceito de sujeito muito importante para a educação contemporânea, que se pauta pela concepção de sujeito moderno, formado pelos valores universais, que deve ser fabricado para atingir o ideal por meio da educação.

É preciso entender o conceito de vida nua, *zoé*, no contexto de politização da vida que aconteceu na Modernidade. Essa politização começa com a ideia de existir enquanto indivíduo, que é um direito natural, o simples fato de existir é comum a todos os seres representando a vida nua. Um fato, estar vivo, e um direito pertencente a ao humano, o direito de continuar vivo. Essa concepção foi modificada pela ideia aristotélica do animal político que se relaciona, mas ainda se determina como individualidade e que além do direito natural de existir tem o direito político de participar atribuído pela vida em sociedade, mas que não modifica sua condição originária. E a ideia de politização na Modernidade que implica a forma do indivíduo viver em grupo em que a vida nua/natural começa a ser incluída nos mecanismos e nos cálculos do poder estatal (AGAMBEN, 2017) transformando-se em biopolítica. “Nosotros ya hemos encontrado una esfera-límite del hacer humano que sólo se mantiene en una relación de exepción, implicando em él a la vida desnuda.” (AGAMBEN, 2017, p. 131) Nesse processo de transformação do pensamento na modernidade é que o indivíduo é capturado pelos dispositivos de controle e sujeitado na prevalência da manutenção do grupo e da segurança dos conjuntos. Manifesta-se a produção de um corpo biopolítico em nome da qualidade de vida, e até da vida que vale a pena ser protegida e vivida.

O biopoder será o poder sobre a vida que determinará os mecanismos para a modelagem dos corpos, por meio, ou em nome do conhecimento e do controle dos fenômenos populacionais. O biopoder se estabelece como o poder de fazer viver em relação à qualidade de vida da população.

> Aquém, portanto, do grande poder absoluto, dramático, sombrio que era o poder da soberania, e que consistia em poder fazer morrer, eis que aparece agora, com essa tecnologia do biopoder, com essa tecnologia do poder sobre a ‘população’ enquanto tal, sobre o homem enquanto ser vivo, um poder contínuo, científico, que é o poder de ‘fazer viver’. (FOUCAULT, 2005, p. 294).

O coletivo passa a ser reconhecido como objeto das ações políticas em nome da segurança e da normalização, da saúde, da higiene, da erradicação de doenças e pelo estabelecimento das políticas educacionais que devem assegurar a formação subjetiva em conformidade com os objetivos dessa sociedade de normalização:

> A sociedade de normalização não é, pois, nessas condições, uma espécie de sociedade disciplinar generalizada cujas instituições disciplinares teriam se alastrado e finalmente recoberto todo o espaço - essa não é, acho eu, senão

> uma primeira interpretação, e insuficiente, da ideia de sociedade de normalização. A sociedade de normalização é urna sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação. (FOUCAULT, 2005, p. 302).

Embora não seja o reconhecimento de uma sociedade disciplinar em diversos os aspectos é uma sociedade que em nome da normalização estabelece essa duplicidade, entre o controle dos corpos e do comportamento dos indivíduos pelas normas. Normas estas estabelecidas pela redefinição do normal em contraposição ao que se apresenta como anomalia ou anormalidade. De modo que, legitima o imperativo norteador da conduta e acarreta a reorganização dos contextos de prática da experiência social. Essa tecnologia de poder, pretende manter os corpos úteis à produção e dóceis aos mecanismos de regulação e controle.

A experiência política da vida, ou seja, da biopolítica, significa que passa a ser da alçada dos poderes instituídos e das demais relações de poder, ações políticas que possam reger a saúde e as condições de vida pública. O coletivo fica reconhecido como objeto das ações políticas, não somente em relação às questões de segurança e educação, mas em relação às questões de saúde, que são entendidas como problemas coletivos e que, requerem ações governamentais. Importante destacar que essas relações de controle soberano e estatal sobre e para a população não surgem na modernidade, elas estiveram presentes nas relações econômicas e políticas de das sociedades. Entretanto no contexto da biopolítica é que se justifica o agir sobre uma população para fazer a gestão dos riscos, criando uma unidade chamada “população” e implicando uma responsabilidade soberana sobre a vida e uma justificativa sobre a morte. Como, por exemplo, o controle de natalidade, as campanhas de vacinação para erradicar determinadas doenças, o controle e protocolos de epidemias e crises, e ainda questões como a higiene e o saneamento básico, que podem determinar as condições de vida de todo um conjunto social.

> [...] a educação articula o poder disciplinar sobre os indivíduos com o biopoder e com os dispositivos de normalização nas populações. É claro que a Educação articula muitas outras coisas, mas é sobre essa articulação entre os indivíduos e as populações – das quais estes indivíduos fazem parte – que eu mais me interesso. Assim, se de um lado dessa articulação- do lado dos indivíduos – estão as disciplinas, do outro lado – do lado da população – está o biopoder, as biopolíticas e estão os dispositivos de normalização. Enquanto as disciplinas exigem instituições onde agir, a regulamentação das populações exige políticas que organizem suas ações. (VEIGA-NETO, 2011. p. 17).

Em nome da qualidade de vida saudável os mecanismos de controle precisam ser ampliados, tanto para gerar informações necessárias para os processos decisórios e sua implementação; quanto em nome da diminuição dos riscos a que os grupos sociais devem ser submetidos, no que se refere à exposição de doenças, aos excessos populacionais, ou ainda às políticas de eugenia.

> Então, e pela primeira vez na história, o biológico ingressa no registro da política: a vida passa a entrar no espaço do controle de saber e da intervenção do poder. O sujeito, na qualidade de sujeito de direitos, passa a ocupar um segundo plano em relação à preocupação política
> por maximizar o vigor e a saúde das populações. *Deveríamos falar de biopolítica para designar o que faz com que a vida e seus mecanismos possam entrar no domínio de cálculos explícitos, e o que transforma o saber-poder num agente de transformação da vida humana.* (FOUCAULT, 1979, p. 447).

A biopolítica se estabelece como a necessidade de intervir politicamente nas questões relativas aos corpos em nome da saúde e da qualidade de vida coletiva. Ela se fundamenta, de certa forma, no esvaziamento do conceito de sujeito que não pode ser considerado como indivíduo em um contexto de pertença social e de experiência política, antes, deve ser tomado como corpo coletivo, responsável pelas consequências das ações e escolhas como conjunto e, portanto, deve se submeter ao que é mais saudável e melhor coletivamente. O conceito de vida nua ressignifica a existência social no sentido corpo espécie, que determina as ações e as condições individuais em função do que elas possam impactar no coletivo e ainda de como elas devem ser controladas para repercutir adequadamente nesse coletivo.

A biopolítica, enquanto categoria levada para o cenário pedagógico, pode se estabelecer na tensão entre a intensidade dos debates, discussões e ações afirmativas que legitimam e reconhecem a necessidade de uma educação voltada para a subjetivação do homem, pensado em seu contexto cultural.

No cenário atual pode-se verificar que os processos educativos e as leis educacionais servem mais à manutenção do controle e das condições existentes. Essa realidade se fundamenta no pressuposto de que esse sujeito que se quer formar, concretiza-se como o útil e competente para trabalhar e se comportar adequadamente e cuja experiência de cidadania se reflete em legitimar as estruturas do poder vigente a partir do reconhecimento de sua necessidade.

Para que os processos educacionais não fiquem capturados em uma grade de inteligibilidade biopolítica que determina a manutenção da estrutura é preciso

entender a educação sob uma outra perspectiva não com o objetivo da formação do sujeito, mas enquanto processos de subjetivação, ouseja como movimentos de estruturação do sujeito. A educação não é o produto direto da ação do educador; é o resultado da ação do educando, influenciada pela ação do educador, de modo que é preciso refletir sobre a formação desses educadores.

Falta na formação dos professores o entendimento das racionalidades por trás da educação e de suas implicações para a concepção de sujeito e de ser humano que está epistemologicamente atrelada ao fazer pedagógico e às políticas educacionais. Pensar a formação dos professores implica estabelecer critérios e princípios que deverão subsidiar as relações pedagógicas. Este horizonte se estrutura a partir de uma reflexão epistemológica que deve considerar o conceito de sujeito pretendido e alcançado na educação em sua constituição simbólica. Ou seja, deve partir de uma reflexão acerca dos fundamentos da educação que vão nortear a formação e o fazer docente.

2.2 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente, no meu entendimento, é determinante dos movimentos pedagógicos, já que se estabelece pela rede tecida e tensionada entre: o conceito de educação, que deve fundamentar as práticas pedagógicas; suas finalidades, determinantes da intencionalidade dos processos educacionais; e as concepções de sujeitos que se pretende educar. Estes são os aspectos que estabeleci como recorte da minha pesquisa sobre a formação docente e que serão contemplados na sequência do texto.

A construção de sentido está relacionada às formas de percepção, interpretação, entendimento e ressignificação do mundo relacional e apreendido. Tardif define os saberes docentes “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36). O autor distingue diferentes aspectos dos saberes docentes que devem ser considerados nos processos de formação de professores, a fim de proporcionar o conhecimento do trabalho docente que desloca o professor do papel de transmissor do conhecimento

para o papel de sujeito de conhecimento.

> Tardif (2002) os classifica em: saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), compreendido como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; saberes disciplinares, correspondentes aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplina — são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e incorporados na prática docente; saberes curriculares, que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita; e por fim, saberes experienciais, que são aqueles saberes que brotam da experiência e são por ela validados, incorporando a experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. (ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p. 286).

O que podemos reposicionar a partir da interlocução com Tardif é que primeiramente os saberes docentes não são nem devem ser determinados no uso das teorias, nem da distinção entre o conhecimento e sua aplicação na prática. Ao contrário, eles se constituem como parte das relações intersubjetivas intrínsecas aos processos educacionais. Esses saberes, chamados por Tardif de saberes da prática são aqueles que:

> [...] surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. (TARDIF, 2002, p. 54).

Caberá aos docentes tecer essa rede composta por uma diversidade de saberes que articulem as determinações políticas, as normas institucionais, as diretrizes curriculares, as relações culturais e sociais e os possíveis horizontes de experiência dos processos de formação subjetiva.

De acordo com Freire (1987), o conhecimento de mundo é importante para avançar no aprendizado. O sujeito se constitui a partir de suas relações com o outro e de sua leitura de mundo que compõe o sistema referente. A escola não deve ser pensada a partir de um sujeito padronizado, que deve ser moldado a partir de determinadas categorias fixas, modelado para assumir sua forma na sua formatura, devidamente uniformizado no cumprimento do cerimonial. Ao contrário, a escola deve pensar o sujeito além desta concepção padronizada, a partir da metáfora dos tijolos

no poema A Escola[6], em que o sujeito não pode ser um tijolo indiferente e frio modelado ou formado pela escola, cujo objetivo é compor a parte de uma parede pré-definida para representar o conjunto desejado, sem possibilidade de transgressão.

Para Freire:

> A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres 'vazios' a quem o mundo 'encha' de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens [e mulheres] como 'corpos conscientes' e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1988. p. 77).

Não há como desconsiderar o contexto histórico de inserção de um autor no resultado de suas pesquisas e experiências. No que se refere a Freire, isso representa toda sua ação política e ideológica contra o sucateamento da educação implementado no período da história brasileira que o conduziu ao exílio. Assim como as demais experiências e relações que viveu nas diversas condições e realidades em que esteve exilado que também serviram de base para a sua concepção dos processos educacionais:

> Desta forma, não tenho outra maneira de superar a quotidianeidade alienante senão através da minha práxis histórica em si mesma social, e não individual. Somente na medida em que assumo totalmente minha responsabilidade no jogo desta tensão dramática é que me faço uma presença consciente do mundo. Como tal, não posso aceitar ser mero espectador, mas, pelo contrário, devo buscar meu lugar, o mais humilde, o mais mínimo que seja, no processo de transformação do mundo. Assim então, a dramática tensão entre passado e futuro, entre morte e a vida, entre esperança e o desespero, entre ser e não ser, já não existe como uma espécie de beco sem saída, mas é percebida como realmente ela é: um permanente desafio ao qual devo responder. E a resposta não pode ser outra, senão o compromisso com a libertação das classes oprimidas, através da transformação revolucionária da sociedade. (FREIRE, 1982, p. 114).

Freire problematiza a educação como ação política que não pode ser praticada de forma neutra, na medida que seu objetivo é constituir o horizonte de experiência humana com maior liberdade e autonomia possíveis. Ou seja, buscando discutir as relações entre a educação técnica voltada para o mercado e seu antagonismo com a

---

[6] FREIRE, Paulo. A escola. In: **Blog da deputada Tia Eron**, 2012. Disponível em: https://tiaeron.wordpress.com/2012/04/28/escola-poema-de-paulo-freire/. Acessado em: 22 jun. 2018.

educação como humanização para a existência, almejando uma resposta do que efetivamente defina a educação que possa contribuir para os processos de subjetivação.

Escolhi trabalhar com Freire e Foucault por entender que para repensar a educação é preciso uma perspectiva um pouco diversa da usual. O principal ponto de aproximação que me levou a esta escolha se refere aos os processos de subjetivação como produto da educação; uma educação para se fazer sujeito.[7]

O ponto de convergência considerado aqui entre os autores é justamente o projeto de suas obras: (1) Freire que faz a proposição do entendimento da educação como um movimento de estruturação do ser humano, no sentido da humanização e da possibilidade de autoedificação. (2) Foucault, que não escreve diretamente sobre educação, mas tem como projeto de sua obra a constituição do sujeito e nesse processo a discussão sobre as condições de possibilidade da educação, acabam se tornando uma parte muito presente e determinante de seus escritos.

2.2.1 As educações a partir de Freire

Minha pretensão inicial é discutir a finalidade da educação, dialogando com a obra de Freire, a partir da análise de seus conceitos e de suas possibilidades de aplicação em relação às demandas mercadológicas do ensinar como instrumentalização para o saber, em antagonismo ao desenvolvimento subjetivo. Por desenvolvimento subjetivo, entendo as reverberações das múltiplas relações e experiências do sujeito que vai se constituindo em seus próprios movimentos. Portanto, pretendo problematizar: a possibilidade de que o sujeito se constitua a partir da e com a educação nas suas diversas relações com o mundo do qual participa.

[7] Para assumir a possibilidade de diálogo entre Freire e Foucault, a respeito da educação e dos processos de constituição subjetiva, é preciso primeiro abandonar a perspectiva positivista moderna de um sujeito fundado nos universais necessários. É preciso também abandonar a linearidade do discurso pedagógico fundada na possibilidade de modelagem dos sujeitos pela educação. Finalmente assumir a construção dos saberes multirreferenciados e historicamente produzidos em que os processos educacionais são as ações do sujeito se fazer e saber sujeito. Escolher Freire e Foucault não implica na aproximação do pensamento e dos conceitos de autores de tempos e de perspectivas epistemológicas diferentes, e sim na utilização dos conceitos de educação, sujeito, subjetivação, conhecimento, ser humano e auto-edificação como ferramentas necessárias a minha ação de esculpir. Ou seja, apropriando-me dos conceitos presentes nas suas obras não para afirmar o que eles queriam dizer ou significar, mas para dar voz ao que eu posso perceber e dizer a partir das relações que estabeleço no meu processo de análise monumental.

A BNCC, aqui em análise, tem como eixo norteador, a questão da eficácia do ensino que refletirá diretamente na qualidade da educação. Ou seja, a orientação da educação para o aprendizado técnico e de aplicação, assim como, para a avaliação do aprendizado pelos resultados em sistemas de ranqueamento e indicadores avaliativos, pode ser vista como maneira de desumanizar a educação. Essa desumanização se refere ao seu objetivo principal que não seria a formação subjetiva calcada no desenvolvimento do homem, e sim uma instrumentalização para a eficácia.

De acordo com Orrú (2018), a BNCC acaba referenciando um ensino de treinamento para os exames nacionais, por estabelecer condições necessárias para a aprendizagem de competências, determinadas por faixas etárias em relação aos campos de experiência pré-estabelecidos para o seu desenvolvimento. O que define a avaliação como um "farol" para a orientação dos currículos, representando o caminho para o atendimento das demandas mercadológicas[8].

De uma forma geral, entendo que quando educamos para o Saber Fazer[9], estamos instrumentalizando para desempenhar funções e aplicar conhecimentos já produzidos, e não com a preocupação do desenvolvimento mais amplo dos sujeitos que deveriam saber pensar, produzir, criar e também aplicar. O Saber Fazer pode vir a ser um componente de desumanização no sentido de diminuir a dimensão da ação social da formação humana.

> Essa abordagem centrada no treino de habilidades, na memorização, repetição, fixação, no individualismo, no controle disciplinar, na docilização dos corpos, na uniformização do que deve ser ensinado ano a ano escolar, por faixa etária, limita as possibilidades do desenvolvimento de uma aprendizagem significativa para o aprendiz e anula seu potencial criativo que é despertado pela liberdade de aprender a partir de projetos construídos por ele em conjunto com sua comunidade de aprendizagem. Aniquila todo um processo de educar para a autonomia e emancipação, o que refletirá negativamente em seu exercício da cidadania para o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária, desoprimida e menos excludente. (ORRÚ, 2018, p. 148).

Esse educar para o fazer, usar, aplicar para a utilidade, está voltado para a

[8] Um "farol", no sentido de iluminar e demarcar o caminho que se deve seguir e que se refere a uma inversão das orientações do discurso pedagógico das últimas duas décadas, colocando o foco na avaliação dos resultados medidos pelos indicadores de desempenho. Retomando as orientações das políticas educacionais que fundamentaram o ensino técnico/profissionalizante no Brasil.

[9] A opção da utilização da escrita da educação do Saber Fazer com letras maiúsculas foi para representar uma expressão desse ensino tecnicista, fundamentado na proposta positivista que requer a preponderância de certos saberes como os mais importantes, entre eles a matemática e as ciências, e que se mede pela eficiência de aplicação e lucro dos resultados gerados pelo aprendizado. Perspectiva está na qual a maioria das políticas públicas está centrada.

ética do mercado. O que no momento atual se reflete de forma muito significativa na organização dos processos e ofertas educacionais.

Bianchetti e Valle (2014), em sua discussão sobre o produtivismo acadêmico, destacam as mudanças implementadas no sistema brasileiro de educação, alavancadas pelas discussões e políticas internacionais, no contexto dos pesquisadores brasileiros e europeus. Os autores discutem o produtivismo acadêmico como uma das consequências na mudança dos sistemas de ensino e produção de conhecimento orientada pelos indicadores internacionais de avaliação, organização, financiamento e execução. Sabemos que a produção do conhecimento se reflete diretamente nos processos de ensino, impactando em sua qualidade e definindo sua finalidade. Ou seja, quando a qualidade da educação está atrelada a processos de padronização, e é medida por meio dos resultados, através de índices, classificações, indicadores e *rankings*, é que o produtivismo acadêmico predomina como quantidade de resultados que precisam ser apresentados para comprovar a eficiência da educação.

> Entre as principais decorrências do predomínio desses modelos, destacamos a predominância do quantitativo sobre o qualitativo, que interfere na produção científica e gera o que é denominado por “produtivismo acadêmico” De outra parte, constatamos um descontentamento e um desconforto com a interferência que essa aceleração provoca na produção acadêmica, uma vez que atinge diretamente a qualidade da formação de novos pesquisadores. (BIANCHETTI; VALLE, 2014, p. 97).

A demanda mercantil reflete uma organização educacional para a objetificação da pessoa, na medida que não prioriza o que se pensa, o que pode contribuir, e, ainda menos, sua capacidade de crítica e transformação. A prioridade é o que se sabe fazer. Educamos orientados pelas habilidades e competências dos sujeitos que devem se organizar para realizar o trabalho de forma eficiente. Quanto mais instrumentalizados, a partir do exercício e treinamento constante, do desenvolvimento de processos bem organizados e lineares e da apresentação de resultados eficazes, mais bem-sucedidos e consequentemente “bem educados” serão os indivíduos.

> A ideia de investimento em capital humano como motor de desenvolvimento econômico é uma determinada concepção de formação humana nos marcos restritos das necessidades de mercado. Enfatiza os conhecimentos úteis que o estudante deve adquirir para impulsionar a produtividade dos setores econômicos, a fim de potencializar a competitividade nos mercados local e internacional, ou para criar condições de empregabilidade, isto é, desenvolver habilidades e competências que potencializem a inserção do indivíduo no

> mercado de trabalho. A formação humana é diretamente articulada com a formação da força de trabalho, sendo esta considerada um dos fatores de produção, assim como o maquinário. Trata-se de uma concepção predominante na história da educação brasileira, legitimada em políticas públicas de educação em diferentes momentos dos ciclos do capital. No caso brasileiro, no período nacional-desenvolvimentista, difundia-se a necessidade de investir no capital humano, articulado ao projeto de modernização da nação, como um mecanismo para avançar etapas de desenvolvimento econômico e social; no atual ciclo de globalização neoliberal, esse investimento é justificado pelo aumento da competitividade no mercado internacional e para gerar condições de empregabilidade. (FRIGOTTO; DA MOTTA, 2017. p. 358).

Partindo do pressuposto de que a educação precisa estar a serviço da formação subjetiva, como condição de possibilidade da garantia da liberdade e da possibilidade de transformação de qualquer momento ou estrutura; de que ela deva fazer parte da experiência ética na medida em que deve fundamentar as possibilidades de desenvolvimento humano; e de que o Saber Fazer é apenas um dos elementos a ser considerado nas práticas educacionais, escolhi fazer essa discussão por meio da perspectiva freiriana de educação.

Esta etapa da pesquisa será organizada em dois momentos: iniciando pelo conceito de educação, e o quanto sua impossibilidade de definição unívoca conduz à discussão sobre a sua finalidade. O segundo momento da discussão, será uma tentativa de elaborar uma possível resposta para a minha inquietação inicial sobre as reverberações do educar para o Saber Fazer e sua interferência no educar para o ser e vir a ser.

2.2.2 As Educações e suas (im)possibilidades de definição

Definir o que é educação a partir de um autor como Freire, não é uma tarefa simples e talvez não seja possível se o objetivo for uma definição não ambígua. Minha escolha foi fazer um recorte a partir do Dicionário Paulo Freire,[10] buscando uma orientação mais sintética sobre o próprio conceito, para posteriormente sinalizar em algumas de suas obras o modo como esses conceitos se constituem e permeiam as possibilidades de educação como ação política que é central ao pensamento freiriano.

[10] O dicionário Paulo Freire (2018) foi escrito por diversos autores relevantes na área da educação, com o objetivo de reunir fragmentos e verbetes que possam de alguma forma considerar a amplitude do pensamento do autor em função das múltiplas possibilidades de entendimento e de reflexão sobre os impactos de seus conceitos no fazer pedagógico.

Faço esse recorte em forma de glossário, sem nenhuma pretensão de esgotar as possibilidades de análise conceitual e de entendimento das relações do conceito de educação na obra do referido autor.

> Do ponto de vista lexicográfico, um glossário configura-se como um *dicionário do discurso* – 'instrumento auxiliar de uma mais clara compreensão do texto e fonte de conhecimento de um estado da língua' caracterizado, portanto, por arrolar peculiaridades da fala, percebida como manifestação individual, produzida num tempo e lugar determinados. (VASCONCELOS; PIRES DE BRITO, 2006, p. 32).

Por que inspirada pela forma de um glossário? Porque, por definição, um glossário se diferencia de outras abordagens em alguns aspectos fundamentais: o primeiro é que não tem o objetivo da completude de análise dos verbetes e de uma relação lógica contundente que possa corresponder ao espectro da obra trabalhada em sua completude; o segundo é que constitui-se de entradas e definições escolhidas de forma singular, consideradas a partir das perspectivas interpretativas do autor envolvido nessas escolhas e de suas subjetividades de pesquisa. De modo que, decidi tomar essa liberdade em relação ao estudo da obra de Freire e sobretudo, em relação à definição do conceito de educação como um caminho que se estabelece livre do tradicionalismo científico, mas ainda assim, fiel ao rigor acadêmico do tratamento dos conceitos escolhidos ao longo da obra do autor, devidamente referenciados e trabalhados de forma sistemática.

Como discutir o que é educação sem situar os conceitos de aprender, aprendizagem, ser humano, pessoa, conhecimento e desenvolvimento? Essas são algumas das entradas que separei para buscar entender algumas das condições da educação que me proponho aqui a discutir e que serão trabalhadas a seguir.

A partir do Dicionário Paulo Freire e de alguns estudos da sua obra, podemos derivar duas grandes consequências: a primeira que se refere à disposição ontológica do homem à educação. Ou seja, o ser humano tem como impulso de sua própria essência o querer mais, o buscar mais, o poder se desenvolver. A educação é tomada aqui, de forma bem abrangente e numa primeira aproximação, como processo(s)[11] de humanização. Em uma perspectiva libertadora, é a pessoa quem vai decidir, a partir

[11] No meu entendimento, quando se fala de processo, não é possível adotar uma perspectiva unívoca, nem estabelecer uma linearidade baseada na estrutura formal de causalidade, na medida em que, é algo que se estabelece enquanto acontece. Ou seja, entendo que processo além de ser sempre dinâmico, precisa ser entendido também como múltiplo porque vai estabelecendo e viabilizando diferentes configurações durante seu desenvolvimento.

do desenvolvimento da consciência crítica, o que e como quer vir a ser com o mundo em que está. A educação tomada como processos de subjetivação em que a pessoa se constitui a partir de suas relações com o mundo, atravessa as concepções de homem e de mundo do autor e refere-se a essa disposição ontológica para se buscar ser mais através da educação.

Cabe aqui ressaltar um ponto de divergência entre os autores trabalhados: para Freire o homem está no mundo para libertar-se, para transformar-se enquanto transforma o mundo, em seu processo de auto-edificação; enquanto que para Foucault, o sujeito também está no mundo, mas se constitui dentro das relações históricas e se movimenta para subjetivar-se de diversos modos, sem orientação a priori de um universal a ser atingido como modelo. Ou seja, um sujeito que se educa para ser mais e outro que se movimenta para ser sujeito.

> A consciência do mundo e a consciência de si inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem história, sem por ela ser feito, sem cultura, sem "tratar" sua própria presença no mundo, sem sonhar sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível. (FREIRE, 1996. p. 33).

Embora haja esta divergência, dela resulta também uma aproximação possível, visto que para os dois autores podemos entender o ser humano como um ser de cultura que está no mundo com sua própria história, ainda que em sentidos radicalmente diferentes no que se refere as concepções de mundo. Nem se quisesse poderia ser passivo, pois, na medida em que está implicado e referenciado está em relação com o mundo e com relação ao mundo num tempo próprio. É por natureza um ser de relações e ações, é um sujeito agente, que se educa para existir e existe enquanto se relaciona. Como ser social é necessariamente um agente político que estabelece uma consciência crítica; como ser crítico e capaz de aprender é necessariamente um sujeito que busca a liberdade; como sujeito histórico não está preso ao presente, pois se implica, se reconhece, se reconstitui e ressignifica através da projeção da mudança e da transformação como parte de sua natureza.

> É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos inserta no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. 'Não sou esperançoso', disse certa vez, por pura teimosia, mas por exigência ontológica. (FREIRE, 1996, p. 34).

Por causa dessa inconclusão característica das pessoas é que Freire (1996) chamava uma parte da natureza humana, a vocação ontológica do ser humano para ser mais. De modo que quando o homem é impedido de conhecer, de agir, de pensar, está sendo impedido de ser e isso é uma violência que deve ser corrigida pela educação. O que conduz à segunda derivação dos estudos de Freire, mencionada anteriormente, que se refere a educação como múltipla e não unívoca.

A partir destas derivações destaco alguns aspectos: não podemos mais tomar o conceito de educação de forma tradicional, em sua perspectiva histórica, referido à determinada escola, período e/ou políticas. Esse conceito não pode ser considerado como unívoco de acordo com o sistema conceitual ao qual está relacionado. O que afirmo, é que não tomarei a educação como um conceito fechado e circunscrito em construtos teóricos contextualizados. Não me entendam mal, não estou afirmando que devemos abandonar a tradição e o desenvolvimento conceitual do discurso pedagógico. Antes, estou propondo outra aproximação inspirada pela perspectiva freiriana, ou seja, considerando a existência de educações e não da "Educação". Pretendo pensar mais aproximadamente a partir do conceito de Paidéia freiriana, em seus principais aspectos: primeiramente considerando a relação com a ideia grega de Paidéia entendida como cultura, de onde as manifestações culturais são o entendimento da produção do mundo humano que se articula em um horizonte de relações e pode ser referida a produção cultural do homem no sentido de leitura de mundo. Além disso Paidéia entendida como educação formação ética que compreende o desenvolvimento e evolução do ser humano para sua completude, ou seja, para sua evolução. Como podemos destacar pelo ato de ler como uma atitude de auto formação do homem sobre seu próprio contexto:

> Implica, não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas – mas numa atitude de criação e recriação. Implica numa autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre o seu contexto. (FREIRE, 2000, p. 110).

Toma-se essa ideia somada à consideração do ser humano como o único sujeito de educação e cultura, como o ponto de partida de toda a ação pedagógica. Principalmente pelo estabelecimento da ação educativa como o lugar da mudança da vida das pessoas e do mundo em que estão se relacionando.

O que se estabelece aqui, a partir de Freire, é a necessidade do homem de se educar como vocação ontológica para ser mais. Necessidade que requer um libertar-se, desenvolver-se, estabelecer-se fora do conformismo, da ingenuidade, dos determinismos. A educação entendida como uma força que impele o homem a ser mais por sua própria natureza e que só poderá se efetivar à medida que se determina como processos e relações.

Ao invés de estudar e fixar os conceitos, podemos discutir e analisar os sentidos não da educação e dos conceitos de educação, mas dos processos educacionais com as relações que os compõem. Dito de outra forma, proponho analisar as educações como processos dinâmicos, múltiplos e encharcados de significações e contextos que compõem o mundo e as pessoas que os efetivam.

Pensar as educações a partir de Freire requer o estabelecimento de algumas condições: a primeira é o reconhecimento da dualidade entre as educações possíveis, a saber, a bancária e a libertadora, para a manutenção dos sistemas sociais vigentes. Essa dualidade é necessária para a classificação dos modelos e para a justificação das ações que são implementadas em relação aos processos educacionais. Na tradicional se faz necessária a opressão do homem, que precisa ser adequado, enquadrado, capacitado e útil ao próprio sistema, e que, portanto, deve ser instrumentalizado. Em oposição à possibilidade de educação libertadora cuja principal função é humanizar o homem para que ele possa ser autônomo a partir de seu próprio desenvolvimento político e social, implicando-se e entendendo suas relações com o mundo.

> Para Paulo Freire, não existe a educação, mas educações, ou seja, formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser. Basicamente, as várias ‘educações’ se resumem a duas: uma, que ele chamou de ‘bancária’, que torna as pessoas menos humanas, porque alienadas, dominadas e oprimidas, e outra, libertadora, que faz com que elas deixem de ser o que são, para serem mais conscientes, mais livres e mais humanas. A primeira é formulada e implementada pelos(as) que têm projeto de dominação de outrem; a segunda deve ser desenvolvida pelos(as) que querem a libertação de toda a humanidade. (STRECK; REDIN; ZITKOSKI,

> 2008, p. 150-151).

Essa dualidade não se refere à restrição de duas educações somente, mas à ideia de categorizar as possibilidades de educação em um ou outro dos dois sentidos aqui discutidos. Por este motivo, mencionei anteriormente a questão de estudar as educações por seus significados e não por seus conceitos, a fim de poder ampliar as possibilidades de categorização para além dos rótulos em que nos encontramos referenciados historicamente. De acordo com Freire, a concepção de educação está diretamente ligada com a sua finalidade. Não é possível definir o que é educação sem dizer qual seu objetivo. O educar é necessariamente um educar para quê. Uma ação intencional, política e, portanto, de modo nenhum neutra, e que não precisa necessariamente restringir-se a uma determinada categorização.

2.2.3 A finalidade das educações e suas possibilidades de sentido

Até aqui discuti a finalidade da educação como uma das partes mais significativas do se fazer sujeito. Se a educação implica na ação do próprio sujeito sobre si mesmo e sobre o mundo de diversos modos, a discussão sobre a aprendizagem e o aprender se faz necessária como princípio fundamentador dessa ação e que é condição de possibilidade para o estabelecimento da crítica.

No momento em que respondemos que a finalidade da educação é a humanização do homem que precisa se realizar a partir de um processo de crítica autêntica, para que possa se subjetivar a partir da sua trajetória de libertação, é preciso repensar a ideia de aprendizagem.

> Não é de se estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhe são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. (FREIRE, 1987, p. 34).

A aprendizagem se dá, pelo ponto de vista epistemológico, na medida em que não é considerada como um introjetar daquilo que se recebe externamente, é, antes, uma produção contextualizada que se ressignifica e somente se estabelece enquanto

crítica. Nesse contexto, não é a partir da perspectiva da objetividade do conhecimento que aprendemos. O que podemos processar de forma objetiva são as informações, os fatos e até mesmo alguns dos objetos com os quais nos relacionamos. Entretanto, quando a questão é a aprendizagem, depende de momentos de abstração em que a subjetividade emerge nas relações dos homens com o mundo, com as coisas, com os outros e consigo mesmo.

> Isso significa, exatamente, que a abstração que faz a consciência crítica para conhecer não implica ruptura com situações objetivas, mas, pelo contrário, uma aproximação a elas.
> A abstração, nesse sentido, é a operação pela qual o sujeito, num ato verdadeiramente cognoscente, como que retira o fato, o dado concreto do contexto real onde se dá e, no contexto teórico, submete-o à sua ad-miração. [...]
> Se a ad-miração do real que, implicando um *afastamento* que dele faz o sujeito para, objetivando-o, transformá-lo e conhecê-lo e, assim, *com* ele ficar, a re-ad-miração da ad-miração, que se dá no contexto teórico, implica não só o reconhecer o conhecimento anterior, mas o conhecer porque conheço. (FREIRE, 1987, p. 44).

A aprendizagem é fruto do movimento crítico que considera e implica a singularidade de quem aprende, as relações com as quais aprende, o contexto de inserção do aprendente para que possa ressignificar, ou seja, “apreender”. Considerar a aprendizagem deste ponto de vista epistemológico, modifica toda a referência de prática pedagógica que precisa ser repensada em seu processo e funcionamento dinâmicos.

> A educação como prática da liberdade, ao contrário naquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.
> A reflexão que propõe por ser autêntica, não é sobre este homem abstração nem sobre este mundo sem homem, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa. (FREIRE, 1987, p. 40).

De maneira alguma é possível considerar o aprender em Freire como ato de assimilação e processamento de informação ou mesmo conhecimento. Uma grande contribuição da sua obra é justamente o deslocamento da aprendizagem como ação essencialmente humana. O sujeito não age quando escolhe ou decide, ele age primeiramente quando aprende para então poder escolher e decidir. O que o autor chama de consciência crítica está intimamente relacionado com a aventura do

aprender, que se refere ao nosso modo de fazer e de ser:

> Ter a consciência crítica de que é preciso ser o proprietário de seu trabalho e de que “este constitui uma parte da pessoa humana” e que a “pessoa humana não pode ser vendida nem vender-se” é dar um passo mais além das soluções paliativas e enganosas. É inscrever-se numa ação de verdadeira transformação da realidade para, humanizando-a, humanizar os homens. (FREIRE, 1987, p. 107).

Se faço porque tenho que fazer, porque me mandam fazer ou porque devo fazer, estou ainda na condição de uma consciência ingênua e alienado das minhas próprias capacidades. Continuo na condição de objeto das demandas externas que podem manifestar-se sob todas as formas, desde normas morais até imperativos mercadológicos. Isso implica na desumanização, porque diminui o meu espectro de escolha, de decisão e de ação. Preciso fazer porque sei, se sei é porque aprendo, e posso constituir dinamicamente meu fazer. Coloco-me na condição de pessoa por meio do meu fazer e nessa condição estabeleço meu valor. Não de forma autômata, executando rotinas extremamente complexas e altamente especializadas; não a partir da expertise em determinado saber, cujo domínio vem do desenvolvimento de determinadas habilidades e da perícia com que posso aplicá-las; mas de forma autônoma, como estratégia e peculiaridade do meu próprio fazer, que está determinado no meu aprender, ou seja, na singularidade e na relação concreta do fazer de cada um que aprende à medida que faz, e segue aprendendo à medida que se relaciona.

Portanto, o aprender, além de ser dinâmico, é incerto e inesgotável, e por esse motivo a grande aventura humana:

> A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de aprender a substantividade do objeto que nos é possível reconstruir um mal aprendizado, o em que o aprendiz foi puro paciente da transferência do conhecimento feita pelo educador. (FREIRE, 1996, p. 41).

A consciência crítica é condição inicial e necessária para os processos de educação pensada na perspectiva dialógica, já que se aprende com mais sentido investigando a sua própria situação e as condições nas quais se está inserido para poder renovar suas possibilidades de expressão, conhecimento e ação. Esta abordagem reflete-se diretamente na necessidade de renovação, ampliação e

modificação dos conteúdos, pois considera o espaço da investigação como múltiplo e dinâmico. Por isso, a importância dos temas geradores na viabilização do aprendizado e da educação críticos. Esta perspectiva pedagógica parte de uma constituição de mundo a partir da visão dos educandos e não externa e estranha a eles, como a utilizada e perpetuada na educação tradicional, a qual o autor se refere também como bancária. Ao contrário, considerando a situacionalidade (FREIRE, 1987, p. 57) as pessoas precisam pensar sobre sua própria forma de estar, e sobre onde estão. Esse é um aspecto extremamente importante na proposta libertadora do autor que exige uma consciência e uma cultura crítica para poder gerar mudanças e condições de transformação. Somente a partir da consideração do contexto e da compreensão de sua estruturação, é que será possível estabelecer condições de crítica e de ação emancipatória, que são objetivos da educação, na perspectiva freireana.

> Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. (FREIRE, 1996, p. 41).

O aprender em Freire é uma vocação do homem, que somente poderá se fazer mais diante de suas ações e da negação da submissão à opressão e aos determinismos diversos. É condição de possibilidade da existência humana, na medida que se estabelece pelas relações e nas relações das quais participa. Quando o ser humano é impedido de conhecer e de aprender encontra-se privado de sua capacidade de realização, desumanizado, desqualificado, dessubjetivado, porque contradiz sua própria natureza de ser aprendente.

> Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos, a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra. (FREIRE, 1996, p. 41).

O que está em discussão neste momento é a finalidade da educação, o que se pretende como seu resultado, um educar para quê? Falar em educação dialógica, a partir de investigações temáticas e com a utilização de temas geradores, não se

resume a uma outra forma de estabelecer o mundo que deve ser considerado e levado para as relações pedagógicas. Mais ainda, busca não só novos modos, mas outros mundos e outras relações de conhecimento fundadas em objetivos também novos para a época.

Destaca-se uma certa distinção possível entre aprender como capacidade e aventura humana e aprendizagem como os resultados do conhecimento. O aprender compreendido como uma parte da natureza da pessoa que só é viável quando faz parte de seu modo de ser e de suas possibilidades de devir, e que se manifesta como processo; e a aprendizagem enquanto resultado da apropriação e dos processos de assimilação e compreensão do mundo e da realidade através dos conteúdos que lhe servem de subsídios, para que se possa crescer como indivíduo. O conhecimento é, portanto, ação essencial do desenvolvimento humano do sujeito que se subjetiva em seus processos de aprendizagem.

> O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação trans-formadora sôbre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sôbre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. (FREIRE, 1983, p. 16).

O conhecimento se dá por processos de investigação, produção, articulação e relação. De modo que não se pode, na perspectiva do autor, considerar a investigação de forma compartimentada que se estabelece na condição de objeto da observação quando necessário. É preciso considerá-la como um fenômeno complexo que está em movimento de vir a ser. Quando se trabalha com a ideia de investigação temática, a diferença é que os sujeitos da investigação são os que estão investigando e os que estão sendo investigados, simultaneamente porque há uma diversidade de relações que se implicam e constituem no próprio processo de investigação e a partir do estabelecimento de suas trajetórias. Outro ponto tematizado pelo autor, é a necessidade de modificar a cultura da investigação que tradicionalmente se coloca a serviço da solução, da resolução, da administração e raramente em favor da mudança. Entretanto, para pensar o mundo e os outros é preciso pensar de forma referida em sua situação de inserção, de modo que, é preciso considerar a realidade em que se movimentam e se relacionam os sujeitos que participam da investigação.

> Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer.
> Por isto mesmo é que, no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquêle que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquêle que é capaz de aplicar o aprendido- apreendido a situações existenciais concretas. (FREIRE, 1983, p. 16).

Importante ressaltar que Freire não utiliza, com frequência, o termo sujeito para designar o homem, apresentando uma certa preferência pela utilização dos termos homem, humano ou pessoa, ao longo de suas obras. Entretanto, quando se refere à definição do mundo humano pelas suas relações de cultura, no sentido de aprendizado, coloca-o como sujeito cognoscente. Neste aspecto se torna possível estabelecer mais uma aproximação entre Freire e Foucault, pois para ambos o sujeito será aquele a quem compete a ação de conhecer e de se constituir ao conhecer, aquele que se transforma em sujeito à medida que se estabelece aprendendo em processo do qual é protagonista e ao mesmo tempo personagem, narrador e narrado, imerso nas relações das quais participa e que só atribui sentido em seus próprios processos de subjetivação.

> Pelo contrário, aquele que é “enchido” por outro de conteúdos cuja inteligência não percebe; de conteúdos que contradizem a forma própria de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende.
> Para isto, é necessário que, na situação educativa, educador e educando assumam o papel de sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível que buscam conhecer. (FREIRE, 1983, p. 16).

A partir da aventura do aprender como experiência da singularidade humana, é que se pode discutir o conhecimento e consequentemente a educação em sua principal finalidade. Então educamos e seremos educados, não para assimilar conteúdos, desenvolver habilidades, realizar tarefas, mas antes para aprender e nos humanizarmos através da educação que é o autêntico caminho para ser mais.

A função da educação não deve se resumir à capacitação nem ao desenvolvimento das habilidades, do ponto de vista tradicional, que considera a capacitação como adestramento e treinamento. Capacitar significa necessariamente instrumentalizar a aplicação de certos procedimentos para o desenvolvimento de resultados determinados. Esses resultados podem ser alcançados de forma mais ou menos eficiente de acordo com as habilidades empregadas no processo de realização das atividades demandadas. Por este motivo a capacitação se manifesta como um

treinamento. Esse determinado espaço do Saber Fazer é efetivamente uma capacitação para determinadas ações em determinados contextos. Entretanto, a educação também não pode nem deve eximir-se da capacitação técnica que no entendimento do autor não se resume ao adestramento e ao treinamento:

> A capacitação técnica é mais do que o treinamento, porque é busca de conhecimento, é apropriação de procedimentos.
> Não pode nunca reduzir-se ao adestramento, pois que a capacitação só se verifica no domínio do humano.
> O homem, como antes afirmamos, ao contrário do animal, cuja atividade é êle próprio, é capaz de exercer um ato de reflexão, não somente sôbre si mesmo, mas sôbre a sua atividade, que se encontra separada dêle, como separado dêle se acha o produto de sua atividade [...] Desafiados a refletir sôbre como e por que *estão sendo* de uma certa forma, à qual corresponde seu procedimento técnico, e desafiados a refletir sobre por que e como podem substituir êste ou aquêle procedimento técnico, estarão sendo verdadeiramente capacitados. (FREIRE, 1983, p. 61-62).

A capacitação técnica deve ser entendida como parte necessária dos processos cognitivos, na medida que representa processos da aprendizagem que questiona os modos possíveis e estabelece novas condições e contextos de abordagem. Do ponto de vista epistemológico, o percurso do conhecimento está vinculado a sua historicidade, seja por modelos evolutivos, seja pela necessidade de reconhecimento das crises e estabelecimento de rupturas que possam gerar saltos qualitativos no nosso fazer. Discutir a educação para o fazer, que instrumentaliza o aprendizado, não significa eliminar a capacitação técnica, mas sim deslocar o seu lugar na finalidade da educação. Ela não pode ser o fim pretendido, o objetivo norteador dos processos pedagógicos e das políticas educacionais voltadas para o ensino técnico/profissionalizante. A educação deve ser considerada como meio para o desenvolvimento do conhecimento que implica nas aprendizagens e no avanço da aventura do aprender.

Entender as educações como processos de subjetivação, implica em diversos deslocamentos das relações pedagógicas conforme estabelecidas pela tradição e que, a partir de Freire, vão constituir uma codificação pedagógica.

> Diante de uma ‘codificação pedagógica’ (situação problema) que representa, como dissemos, uma situação existencial dada, os sujeitos interlocutores se intencionam a ela, buscando, dialógicamente, a compreensão significativa de seu significado.
> Como esta é uma situação gnosiológica, cujo objeto cognoscível é a situação existencial representada nela, não cabe ao educador narrar aos educandos (camponeses) o que, para êle, constitua seu saber da realidade ou da

> dimensão técnica que esteja envolvida nela. (FREIRE, 1983, p. 62).

Falar em uma codificação pedagógica é falar em uma reconfiguração das relações educacionais. Não mais definida pela linearidade dos processos educacionais em que os sujeitos apreendem o mundo dos objetos por suas capacidades classificatórias e de compreensão; mas sim como uma possibilidade de atribuição de novos sentidos referenciados nas implicações desses educandos **com o**, **e no** mundo. A educação, por meio destas possibilidades de reordenação, pode de certa maneira, ser orientada para um sujeito em construção, por meio de crítica e em processo de vir a ser, que não estará nunca completo, nem pleno, portanto, orientada para um sujeito em processo de humanização.

Esse é um dos principais alicerces do pensamento freiriano uma abordagem epistemológica da educação que a compreende como um sistema de relações mais amplo e complexo dos processos de ensino, que não se restringe às questões metodológicas no sentido da abordagem procedimental, nem ao estabelecimento de objetivos e metas, para os educandos. Por meio dessa perspectiva epistemológica, se evidencia a complexidade da educação como sistema de relações, considerado a partir destas implicações dos educandos com o mundo manifestadas e exercitadas através dos temas geradores, da evolução da consciência ingênua para a consciência crítica, dos círculos de cultura e da dialogicidade, como ferramenta de construção da libertação, mediante o desenvolvimento do conhecimento e da ação política. Essas educações/relações são as instâncias mediadoras da libertação subjetiva, e, portanto, não são, nem poderiam ser neutras.

A educação não pode e não deve ser neutra. De acordo com Freire, nem quando reproduzir o discurso opressor para perpetuar a situação corrente e manter a consciência ingênua da pior forma possível, que é a pseudo-consciência de que estamos sendo educados para viabilizar a mudança, mas que efetivamente não podemos mudar nada. Ao contrário, a educação tem de ter finalidade clara, que aponte para um educar para quê. Em primeiro lugar, não se pode nem se deve pretender uma educação neutra porque por definição não seria educação, seria sim treinamento, adestramento ou até catecismo. Em segundo lugar, a finalidade da educação, o seu para quê, norteia os processos, conceitos, contextos, relações e possibilidades pedagógicas. Precisamos estabelecer primeiro qual é essa finalidade para derivar as demais correlações das práticas educacionais.

> [...] É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. O conhecimento sobre os terremotos desenvolveu toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles. Não podemos eliminá-los mas podemos diminuir os danos que nos causam. Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. (FREIRE, 1996, p. 46).

Destaco mais uma aproximação entre os autores Freire e Foucault, o saber da história como o lugar onde o homem/sujeito está referenciado. Esse sujeito de ocorrências que interage com o mundo e é fruto/produtor destas relações porque para ser sujeito precisa intervir. E nesta trajetória a finalidade da educação não pode ser neutra, ao contrário é fruto a ação do sujeito sobre o mundo e sobre si mesmo.

Como discutido anteriormente, escolhi adotar o modelo de glossário a partir de determinados recortes que compõem as minhas entradas na obra de Freire, de acordo com os interesses da minha pesquisa neste momento. De modo que, gostaria de destacar que não vou me debruçar sobre as diversas nuances das definições das educações discutidas pelo autor, como a educação enquanto amor, esperança, direitos humanos entre outras, porque não tenho a pretensão aqui de fazer uma espécie de taxonomia do conceito de educação ao longo da obra de Freire. Somente pretendo problematizar as educações a partir da dicotomia entre educação opressora/bancária e libertadora/crítica sem adentrar nos detalhes de possibilidades de suas múltiplas aplicações. Mesmo porque não acredito que seria possível esgotar uma tarefa dessa magnitude sem ofender o próprio movimento de escrita do autor. Freire se redefine e rediscute constantemente ao longo de sua obra e dos diálogos com as críticas das quais se torna alvo ou interlocutor. Finalmente, assumo então como ponto de síntese sobre o conceito de educação norteado pela sua finalidade a **Educação Problematizadora,** que por definição antagoniza a educação bancária e opressora, à medida que, rompe com seus esquemas lineares e coloca em cheque a sua verticalidade metodológica. Verticalidade esta, tão familiar aos processos educativos correntes, deslocada por meio da inserção da criticidade através do

diálogo e da construção de uma consciência crítica que coloca a educação a serviço do homem, não somente como meio para, mas como fim de sua própria transformação.

> Assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a *imersão*; a segunda ao contrário, busca a *emersão* das consciências, de que resulte sua inserção *crítica na realidade*.
> Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada". (FREIRE, 1987, p. 40).

Algumas considerações derivadas desses desafios são, portanto, quase evidentes na minha percepção: (1) a finalidade principal da educação é desafiar os educandos para que possam movimentar-se estabelecendo conexões em um implemento crítico, para responder às próprias angústias e anseios, ou seja ao seu próprio movimento de devir; (2) esse desafio não exclui, nem antagoniza o ensino técnico e o desenvolvimento das habilidades, apenas o desloca como uma das etapas necessárias ao aprendizado. Etapa esta que corresponde à parcela técnica e necessária para desenvolver o Saber Fazer, instrumentalizando o educando no desenvolvimento das habilidades necessárias para sua sobrevivência e convivência na realidade social e profissional; (3) outra etapa do desafio da educação é a aventura do aprender como um processo do qual o educando precisa participar, pela sua própria natureza ontológica de querer ser mais, e que se desenvolve através das relações pedagógicas com as quais participa do e no mundo; e finalmente, (4) um alerta de que pensar as educações hoje, de modo plural, precisa partir do abandono desse antagonismo - dessa contraposição de que deve ser assim ou assado, isto ou aquilo, além ou aquém, tradicional ou libertador - visto numa perspectiva complexa, difusa e dinâmica. A educação para o Saber Fazer não pode desumanizar o conhecimento, como nenhuma outra pode. Conhecimento, habilidades, capacidades, ações são conexões e vínculos do sujeito em seu devir, e em seu se fazer constante, e, portanto, podem ser pensados e operados de forma múltipla no discurso, nas práticas pedagógicas e nas educações

Repensar ou pelo menos problematizar o fazer pedagógico, a partir dessa codificação, permite a proposição de outros operadores para as práticas pedagógicas. Essas práticas estão, de certa forma, atreladas aos discursos pedagógicos representados nas políticas educacionais e implementados nas realidades escolares. Discutir o conceito e a finalidade da educação, ou das educações/relações, conduz à discussão desses discursos a partir de outras lentes epistemológicas, com a aplicação de pressupostos diversos dos da lógica educacional contemporânea que pratica um ensino tecnicista em nome da formação do sujeito competente para o trabalho e para a cidadania.

O que podemos efetivamente constatar, é que o discurso pedagógico contemporâneo se apresenta como revolucionário, já que considera as possibilidades necessárias para a construção das políticas públicas como a BNCC. Está orientado para a educação crítica, coloca-se a partir de uma afirmação do sujeito respeitado em sua formação. Entretanto, na prática cotidiana e na realidade de cada escola, vemos mais a aplicação de um discurso que não se efetiva porque não consegue atender as demandas escolares, nem em sua formação, nem nas devidas adaptações do modelo às peculiaridades de cada situação, e muito menos às racionalidades presentes nos processos educacionais. Vemos também a aplicação de uma prática tecnicista voltada para o ensinar por competências que restringe e empobrece as experiências de subjetivação. Ou seja, continuamos falando e aprendendo de uma forma e, ensinando de outra.

> Não é possível preencher o fosso entre os discursos e as práticas se não houver um campo profissional autónomo, suficientemente rico e aberto. E nada será conseguido se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores. (NÓVOA, 2011. p, 535).

Seguimos falando e ensinando a partir do discurso pedagógico, contido nas políticas públicas nacionais, e de sua necessidade de implantação para o desenvolvimento do sujeito e de sua experiência cidadã. Aprendendo com uma distorção de sentido, por não considerar especificamente nossas reais condições de possibilidade em nossa realidade de inserção.

Dentro da lógica do ensino pelas competências, encontra-se implícita uma relação biopolítica, que consiste no fato de que as políticas educacionais, as escolas e os professores detêm os conteúdos, os saberes e os conhecimentos necessários

para transmiti-los aos alunos que deverão aprender de forma adequada e por meio da estrutura da explicação, da aula e da escola. Aqui podemos derivar algumas das consequências dessa lógica: a primeira é que a escola é o lugar da aprendizagem útil e necessária, porque detém os conteúdos, saberes e conhecimentos que precisam ser aprendidos pelos sujeitos para que eles possam ser bem-sucedidos profissional e pessoalmente:

> En esta lógica existe implícita una relación biopolítica, según la cual quien explica es el detentador de los conocimientos necesarios que le permitirán asumir la responsabilidad de transmitir los contenidos a quienes no los poseen, manteniendo una lógica normalizadora y reproductora de conocimientos. (ORBE; PAGNI; GELAMO, 2013, p. 96).

A segunda é que se a escola detém o que deve ser ensinado, cabe a ela transmitir, explicar, ensinar, o que carrega uma abordagem necessariamente instrumental dos processos de ensino e consequentemente dos processos de aprendizagem como esperança de condicionamento, recepção e reprodução:

> Con este tipo de enseñanza se privilegia la transmisión de un tipo de información, marcada por el saber técnico, cuyo objetivo es enseñar a reconocer la forma y el contenido de un determinado saber. Por medio de la estructura de la explicación, la enseñanza corre el riesgo de convertirte en una adecuación causal entre los que se aprende y lo que fue enseñado. O dicho en otros términos, en el acto de aprender la relación entre los alumnos y el contenido pasa a través de un proceso de instrumentalización del aprendizaje que reside en la explicación presentada por el profesor como una forma legitima de captar la verdadera significación de las ideas que les son presentadas a aquéllos. (ORBE; PAGNI; GELAMO, 2013, p. 96).

A terceira, é que a manutenção do abismo entre teoria e prática é inexorável porque na escola deve-se aprender o mundo necessário através das habilidades e competências, por meio de uma experiência condicionada pelos processos pedagógicos, enquanto que o mundo de inserção desse sujeito não é explicado nem cabe à escola explicar. De modo que, ele não será habilitado para compreendê-lo, a partir da experiência de ressignificação necessária à formação do sujeito em seus processos de subjetivação.

Entendo que os docentes são os mediadores entre as políticas públicas e os processos de ensino e responsáveis pela consequente viabilização dos processos de formação subjetiva. O foco da minha pesquisa não é discutir a finalidade e o conceito de educação, e sim, o quanto e o como ele está considerado na formação docente.

Para discutir os processos de mediação[12] necessários ao ensino e que regem as relações pedagógicas, começo considerando uma certa distinção possível entre aprender como capacidade e aventura humana. Ou seja, o aprender como uma parte da natureza do ser humano que o viabiliza enquanto tal, à medida que faz parte de seu modo de ser e de suas possibilidades de devir, diferentemente de aprendizagem enquanto resultado da apropriação e dos processos de assimilação e compreensão do mundo e da realidade através dos conteúdos que servem de subsídios, para que ele possa crescer como indivíduo.

Não tenho a intenção de estabelecer a preponderância de nenhuma das duas formas, ao contrário, considero que ambas são etapas fundamentais da formação subjetiva. Entretanto, minha intenção é justamente, discutir as relações pedagógicas quando pensamos o conhecimento como tarefa do sujeito. Tarefa pela qual ele deve responsabilizar-se, por um lado como sua autêntica aventura de aprender, por outro, mediante as ações docentes responsáveis pela mediação dessa aventura, através da qual se relaciona com o mundo, com os outros e consigo mesmo de um ponto de vista menos subjetivo e individualista (FREIRE, 1983). A partir da aventura do aprender como experiência da singularidade humana é que se pode discutir os saberes e consequentemente a educação, em sua principal finalidade. Então educamos e seremos educados, não para assimilar conteúdos, desenvolver habilidades, realizar tarefas, mas antes para aprender e nos humanizarmos através de saberes, como o autêntico caminho para ser.

Os professores se formam e são agentes de formação desse ser, cujas visões de mundo e comportamentos, influenciam tanto os educandos, quanto os conteúdos e as experiências concretas do ensino. As relações pedagógicas são decisivas na ampliação dos horizontes de formação subjetiva, pois o papel social e político do professor é oportunizar mediações entre os sujeitos, os saberes e o mundo. Esses aspectos das relações e da constituição simbólica devem estar presentes nos processos pedagógicos e precisam ser objeto das políticas e práticas da formação docente para que essa mediação possa realmente refletir essa ampliação da experiência e a riqueza das possibilidades de subjetivação.

[12] Expressão que se refere, em geral, ao relacionamento professor-aluno na busca da aprendizagem como processo de construção de conhecimento, a partir da reflexão crítica das experiências e do processo de trabalho. EDUCAÇÃO BRASIL. **Mediação pedagógica**. Disponível em: https://www.educabrasil.com.br/mediacao-pedagogica. Acesso em: 17 set. 2019.

De acordo com Veiga-Neto (2011 p. 22)

> Podemos entender a Educação como um conjunto de ações que têm por objetivo principal conduzir os que não estavam aí – os recém chegados, as crianças, os estranhos, os estrangeiros, os outros – para o interior de uma cultura que já estava aí [...].

A educação, nesta concepção, deveria considerar como objetivo a própria possibilidade de formação do sujeito, cuja finalidade seria estabelecer as condições necessárias para que os sujeitos efetivem suas relações, escolhas e ações. Seria necessário distinguir a ideia de finalidade intrínseca e extrínseca, ou seja, a educação como fim em si mesma e a educação como meio.

A educação como fim em si[13] mesma seria entendida como um processo de desenvolvimento e formação subjetivos, que considera a aprendizagem e a estruturação críticas como capacidade e responsabilidade do sujeito. O que significa que o objetivo da educação é fazer a mediação entre a realidade e a apreensão subjetiva. A finalidade da educação é educar: proporcionar as condições de possibilidade para que o sujeito escolha, se conscientize e se responsabilize por suas ações.

Já a educação entendida como meio, estrutura-se enquanto ação política que busca determinados resultados como educar para a cidadania, para a autonomia, para a liberdade, entre outros objetivos. Pressupõe que o sujeito educado irá estabelecer um certo entendimento da realidade que refletirá em certos comportamentos e implicará em um desenvolvimento de suas habilidades de convívio social. De forma bem direta, sujeitos devidamente educados comportar-se-ão de forma correta e farão o que deveriam fazer.

A finalidade da educação deveria ser mediar no sentido de estabelecer o acesso e viabilizar o entendimento subjetivo. Quando pensada desta forma, estamos descrevendo as possibilidades de uso dos operadores, ou estabelecendo condições para oportunizar o acesso do sujeito ao mundo concreto com o qual se relaciona.

[13] É necessário fazer a distinção entre o uso dos termos objetivo e finalidade da educação. O Objetivo responde à questão *aonde* se quer chegar? De modo que, deve ser estabelecido a partir das ações necessárias para percorrer o caminho. Enquanto finalidade responde à questão *para que* percorrer este caminho?

> A ação educativa da escola visa essencialmente a criar consciência da realidade, isto é, da realidade humana e do mundo que nos cerca. Criar condições que permitam ao homem e à população identificar problemas e buscar as soluções mais adequadas. Neste sentido a educação se define como uma maneira de compreender, interpretar, e transformar o mundo. (PAVIANI, 1991. p. 29).

Não se objetiva definir como, com quem e porque o sujeito deve se relacionar através da educação. Por este motivo, ela não pode ser tomada como meio para determinar nem as condições prévias, nem os resultados pretendidos, mas como fim em que o sujeito ao ser educado constitui-se como tal, capaz de agir e ser consciente de suas ações e de si mesmo, numa perspectiva crítica.

De acordo com Freire (1996), a educação para a autonomia concebe o sujeito como atuante, livre e responsável e a sua formação como um processo que o instrumentaliza para realizar sua liberdade e não para definir como fazê-lo. Há uma diferença entre educar com o objetivo de que se faça o certo, se sigam modelos, se apresentem respostas, se estabeleçam contextos, e educar para a autonomia onde se objetivam as capacidades: *decisória*, por um lado, para que se possa oportunizar um horizonte maduro e dinâmico das escolhas; e por outro lado, *crítica* onde se possibilite a consciência subjetiva como critério para pensar e agir. Nesta direção, o autor propõe uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando (OLIVEIRA, 1996, Prefácio[14]).

Tanto para Freire como para Foucault, os sujeitos não são educados para a libertação, para a acomodação social, para isto, ou para aquilo. Eles são educados e decidem o que fazer com suas condições. Os homens educam-se a si próprios mediados pelo mundo. De acordo com Freire ninguém educa ninguém, mas nos educamos para ser mais e sendo mais transformar a realidade e a nós mesmos. Enquanto em Foucault, a partir de seus escritos concernentes à ética e estética, pode-se afirmar que o sujeito se educa para fazer da vida uma obra de arte, como experiência estética. Para ambos pode-se conceber a educação como fim.

O que se está discutindo efetivamente são as possibilidades de subjetivação, ou seja, as condições sob as quais o sujeito pode estabelecer-se como tal se conscientizando e se responsabilizando por suas escolhas e ações, tanto individuais como sociais. Essa discussão que será efetivada a partir do olhar dos estudos

[14] Prefácio do livro **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa de Paulo Freire. Autoria: de Edina Castro de Oliveira.

foucaultianos.

O primeiro movimento para discutir a educação a partir de Foucault, deve ser um deslocamento conceitual, a medida em que ele não deixou nenhum legado a respeito da educação explicitado em obras específicas sobre o assunto, nem diretamente tematizado como projeto de sua produção. A educação pode ser pensada de forma transversal em sua obra, atravessando as suas problematizações sobre a constituição subjetiva e as relações de poder, saber e ser dos sujeitos em seus processos de subjetivação.

> De uma maneira resumida, podemos dizer que a articulação de todo o pensamento de Foucault com a educação pode ser feita tomando o sujeito como uma dobradiça, isso é, como o elemento que, por excelência, é capaz de fazer a conexão entre ambos. De um lado, como vimos, o sujeito foi o "tema geral da pesquisa" do filósofo; de outro lado, o sujeito é o elemento central para qualquer pedagogia, isso é, por estranho que possa parecer, o sujeito é o objeto-objetivo de qualquer teorização ou prática educacional. Dessa maneira, é justamente o sujeito que acaba funcionando como um, digamos, denominador comum à perspectiva foucaultiana e ao pensamento pedagógico. Mas aqui é preciso um alerta. Enquanto Foucault entende o sujeito como uma invenção moderna, a imensa maioria das correntes pedagógicas - senão sua totalidade... - entende o sujeito como uma entidade pré-existente, como um a priori, a ser "trabalhado", isso é, a ser educado. A rigor, cada um não vê o sujeito da mesma maneira que o outro está vendo; no limite e por mais paradoxal que pareça, não se trata de um mesmo sujeito aquilo que cada um chama de sujeito. Mas, seja como for, para cada um a educação tem a maior importância. Para Foucault, ela funciona como um conjunto de dispositivos e estratégias capazes de subjetivar, ou seja, constituir/fabricar os sujeitos. Para a Pedagogia, a educação funciona para "transformar" algo que estava desde sempre aí, isso é, dar o "acabamento" em algo que já existia como potência e que estava à espera de ser realizada. (GALLO; VEIGA-NETO, 2007, p. 4).

O que se coloca, a partir de Gallo e Veiga-Neto, é que nesses movimentos de produção e relação do sujeito com o mundo e consigo mesmo, a educação emerge como condição de possibilidade desses processos, como condição necessária e intrínseca dos modos do sujeito se subjetivar. Emerge não como meio para que ele se conforme, adeque, normalize, transgrida, progrida; emerge como fim para que ele possa saber-se sujeito e ser sujeito em diversos modos. A educação entendida como os múltiplos espaços de subjetivação nos quais o sujeito movimenta-se e referencia-se. A educação considerada não como a ferramenta para formar o sujeito que se pretende a partir do referencial positivista moderno, mas como tecnologia para a fabricação dos sujeitos em seus processos de constituição.

> Talvez simplificando um pouco — mas sem que isso implique qualquer incorreção —, costuma-se dizer que os “usos” que se pode fazer do pensamento foucaultiano para a educação são de dois tipos. Tanto se pode trazer para as nossas pesquisas e práticas educacionais os conceitos que o filósofo construiu — a seu modo e para dar conta de suas investigações —, tais como poder, disciplina, governamentalidade, discurso, dispositivo, quanto se pode assumir a perspectiva foucaultiana como um “fundo” sobre o qual pensamos nossas investigações e desenvolvemos nossas práticas educativas. No primeiro caso, costuma-se falar em aplicação da analítica foucaultiana “sobre” temas educacionais; isso significa tomar aqueles conceitos desenvolvidos por Foucault como ferramentas para o trabalho investigativo. No segundo, fala-se em “repensar” a educação; isso significa tornar uma vez mais o pensamento possível em educação, mas agora a partir de outra perspectiva. (GALLO; VEIGA-NETO, 2007, p. 5).

Essa outra perspectiva a respeito da educação, viabilizada pelos estudos foucaultianos, é a justificativa da escolha de Foucault para problematizar as condições da educação e os sujeitos pretendidos nos processos educacionais manifestos na BNCC, pelas lentes da biopolítica. Uma educação que não tenha como objetivo uma modelagem dos sujeitos diante de um ideal historicamente constituído, que deve ser formado ao fim de determinados processos para atingir resultados previamente estabelecidos. Ao contrário, uma educação, que possa ser pensada como horizonte de constituição subjetiva, onde possam manifestar-se e emergir múltiplas relações, sem fim pré-definido, sem pressupostos fixos, sem meios unívocos. Portanto, desde uma outra perspectiva epistemológica que possa pensar a educação contemporânea como uma parte muito importante do horizonte no qual o sujeito se constitui, “[...] para além das certezas prontas do universo educacional” (GALLO; VEIGA-NETO, 2007, p, 6). Uma educação para pensar, não o sujeito que se educa ou que deve ser educado, mas o sujeito que precisa da educação para se fazer e se saber sujeito.

2.2.4 Sujeito como um “entre” múltiplo e diverso

Problematizar a educação e as condições a partir das quais os educandos se subjetivam através de suas experiências de aprendizagem é, antes de mais nada, problematizar por que o sujeito precisa aventurar-se nesses processos e qual a finalidade dessa aventura em primeiro lugar. É da natureza humana a vontade de aprender como já vimos a partir de Freire, mas também é da natureza humana o movimento constante de tornar-se, de vir a ser, de devir. O ser humano é um ser em movimento que busca sentido a partir de sua constituição autônoma e crítica e que se

relaciona com a realidade da qual participa.

Já foi discutida anteriormente nesta investigação sobre a sua necessidade de autoedificação e humanização e a importância da educação nesses processos formativos. Agora entendo que preciso aprofundar essa discussão tematizando qual concepção de ser humano será considerada aqui, como lugar desses sujeitos que se formam também pela educação. Esses sujeitos, ou melhor dizendo, estas concepções de sujeitos, que estão em xeque, nos discursos, nas políticas e nas práticas pedagógicas. Qual a concepção de sujeito vai embasar os discursos e práticas educacionais, primeiramente determinando qual a finalidade da educação? Posteriormente, qual a concepção de sujeito que se pretende formar? Quem são esses sujeitos que deverão, com os processos educacionais, serem formados por uma educação de qualidade? Que educação de qualidade é essa? Qual o referencial para estabelecer-se uma educação de qualidade?

A discussão sobre a finalidade da educação como parte de sua reflexão epistemológica conduz à problematização do sujeito pretendido nos processos educacionais. Estes aspectos antropológicos e epistemológicos são elementos correlacionados que não podem ser pensados em separado como independentes. O conceito de sujeito é o pressuposto fundamental dos processos educacionais: o ponto de partida de qualquer definição de modelos e estruturas pedagógicas, que define quem é o sujeito em formação e consequentemente como e por que deverá ser formado.

A minha escolha epistemológica foi analisar a questão do sujeito a partir de Foucault por ter encontrado em sua obra a possibilidade de buscar uma concepção diferenciada dos ideais da Modernidade e do estabelecimento da subjetividade. Concepção esta pensada como um entrelugar de movimento e reconfigurações possíveis, tematizadas como processo de constituição da própria natureza subjetiva como vontade de se constituir. Essas formas de subjetivação serão analisadas a seguir pela apresentação das condições de constituição subjetiva a partir do autor.

Para começar a problematizar a questão do sujeito em Foucault, é preciso destacar alguns elementos da Modernidade que foram estruturantes no desenvolvimento de seu pensamento. (1) A Modernidade é, por excelência, o lugar de estabelecimento, ou poderíamos até dizer, da invenção do sujeito. No período moderno com o estabelecimento do antropocentrismo radical, o sujeito emerge a partir do reconhecimento de sua autonomia frente ao mundo que consegue desvelar por

meio de seus processos cognoscitivos. (2) Configura-se a institucionalização dos saberes científicos como caminho para a dominação da natureza e da realidade concreta por meio do reconhecimento do poder advindo do saber. (3) A libertação da tutela religiosa é legitimada pelo poder que a ciência confere ao sujeito, o poder de desvelar e transformar o mundo sem a necessidade de intervenção ou explicação metafísica. (4) Postula-se o saber como meio para o poder, conduzindo à reconfiguração das estruturas sociais fundamentada no reconhecimento da autoridade científica. (5) No projeto moderno, o sujeito é um sujeito dado como algo pronto, estabelecido a partir de princípios universais. “Enfim, a dialética assegura a constituição, através da história, de um sujeito universal, de uma verdade reconciliada, de um direito em que as particularidades teriam enfim seu lugar ordenado” (FOUCAULT, 2005, p. 69). Sujeito entendido como autonomia que se fabrica enquanto sujeito de si mesmo.

A partir da afirmação de Gallo[15], a educação atendeu a Modernidade porque esse sujeito pronto deve receber o conhecimento que lhe é externo e precisa ser transmitido. O conceito predominante de sujeito na educação, é o conceito clássico em que o sujeito é algo dado que pode e precisa ser educado. O papel da educação é moldar, formar esse sujeito para que ele seja aquilo que deveria ser. A grande consequência foi a educação estabelecida como conformação do sujeito moderno a serviço dos dispositivos de controle.

Ao contrário do sujeito em Foucault, que é uma produção histórica, um sujeito histórico, um sujeito produtor de saberes, que somente foram possíveis em seus contextos, que representam uma multiplicidade de coisas em seu processo de produção e construção. Ainda de acordo com Gallo[16], entender o sujeito a partir da formação de sua autonomia nas relações sociais implica no reconhecimento da existência de distintos sujeitos em diferentes condições, que estão em processo de subjetivação. Emerge a ideia de subjetivação como processo (FOUCAULT, 2006) de fabricação histórica dos próprios sujeitos, construídos, produzidos, através de determinadas ferramentas. A educação passa a ser entendida como uma dessas ferramentas de subjetivação e não mais como dispositivo de dessubjetivação e

[15] FOUCAULT E A EDUCAÇÃO. In: Youtube, 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3eQgOy_5Ibg. Acesso em: 12 jun. 2018.
[16] FOUCAULT E A EDUCAÇÃO. In: Youtube, 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3eQgOy_5Ibg. Acesso em: 12 jun. 2018.

docilização. Uma outra concepção de sujeito e outra ideia de subjetivação trazem a possibilidade de outras formas de educação.

Para poder manter sua autenticidade a constituição subjetiva precisa caminhar contra esse olhar coletivo à medida que lhe entende de forma consciente e que, possa estabelecer outras relações para poder concretizar-se:

> Deve-se, antes de mais nada, pensar numa crise do sujeito, ou melhor, da subjetivação: numa dificuldade na maneira pela qual o indivíduo pode se constituir enquanto sujeito moral de suas condutas, e nos esforços para encontrar na aplicação a si o que pode permitir-lhe sujeitar-se a regras e finalizar sua existência. (FOUCAULT, 1988, p. 101).

É necessária uma crítica ferrenha ao projeto moderno de objetividade do pensamento científico e da tecnologia, que parece ser o lugar do fazer e realizar onde o indivíduo silencia, pela redução da experiência nos seus processos de subjetivação. É preciso retomar a ideia de contemporaneidade não como aquele que entende o seu tempo, mas aquele sujeito que se implica de forma múltipla nas relações de seu tempo.

Esse sujeito que se vê implicado precisa ser pensado como sujeito ético, um ser de relações que vai posicionar-se de acordo com o modo como se entende e avalia. A produção desse sujeito é, e deve ser vista como processo de autoprodução. De certa forma, ser entendida como ação deliberada, intencional e consciente do próprio sujeito que se inicia no espaço de experiência ética, à medida que ele pode reconhecer-se e singularizar-se a partir da justificação de suas escolhas e ações, ou seja, a partir do exercício da liberdade do ponto de vista crítico. Um dos principais elementos de constituição do sujeito será sua capacidade de discernimento diante de suas ações pela conduta moral.

> Em suma, para ser dita “moral” uma ação não deve se reduzir a um ato ou a uma série de atos conforme a uma regra, lei ou valor. É verdade que toda ação moral comporta uma relação ao real em que se efetua, e uma relação ao código a que se refere; mas ela implica também uma certa relação a si; essa relação não é simplesmente “consciência de si”, mas constituição de si enquanto “sujeito moral”, na qual o indivíduo circunscreve a parte dele mesmo que constitui o objeto dessa prática moral, define sua posição em relação ao preceito que respeita, estabelece para si um certo modo de ser que valerá como realização moral dele mesmo; e, para tal age sobre si mesmo, procura conhecer-se, controla-se, põe-se a prova, aperfeiçoa-se, transforma-se. Não existe ação moral particular que não se refira à unidade de uma conduta moral; nem conduta moral que não se implique a constituição de si mesmo como sujeito moral; nem tampouco constituição do sujeito moral sem “modos de subjetivação”, sem uma “ascética “ou sem “práticas de si” que se apóiem.

> (FOUCAULT, 1988, p. 28).

O fazer-se sujeito é mais do que se autoproclamar ou reconhecer-se. É o estabelecer-se como alguém que fala, que age, que se relaciona e que escolhe seu lugar nas infinidades de relações das quais participa. É sua responsabilidade conhecer as práticas que permitam transformar seu próprio modo de ser, e essa é uma condição necessária para se subjetivar.

> [...] liberdade real não consiste em contar as nossas verdadeiras histórias e encontrar o nosso lugar no seio de alguma tradição ou código moral; em determinar as nossas ações de acordo com princípios universais; nem em aceitar as nossas limitações existenciais numa relação autêntica com o nosso próprio eu. Somos, pelo contrário, “realmente” livres porque podemos nos identificar e mudar aqueles procedimentos ou formas através dos quais nossas histórias tornam-se verdadeiras, porque podemos questionar e modificar aqueles sistemas que tornam possíveis (somente) certas espécies de ação; e porque não existe nenhuma relação “autêntica” com o nosso próprio eu a que tenhamos de nos ajustar (FOUCAULT, 1999, p. 169).

A constituição da própria autonomia é condição para o estabelecimento do sujeito. Não existe sujeito que não seja livre, ao menos parcialmente, e/ou capaz de lutar pela sua liberdade. O que a perspectiva foucaultiana nos traz é que os seus processos de subjetivação devem ser fundamentados na autenticidade das relações, mais do que nos padrões e modelos estabelecidos pelas instituições sociais, ou pelas ideologias dominantes. O que poderia ser entendido como um esvaziamento do sujeito submetido pelas relações produtivas e pelos dispositivos de controle é também elemento do processo de crítica necessário à reestruturação de novas subjetividades e de novos processos de subjetivação. Este é um elemento bem importante desta perspectiva, a dinamicidade das relações intersubjetivas - de poder e de convivência - lugar de possibilidade de crítica e de consciência.

> Aqui os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos falantes. Eles são postos não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes não em relação a uma verdade sobre si mesmos, que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si, que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzi-la. (ZANOTTO, 2011, p. 26).

Parto a seguir para discutir o cuidado de si como o próximo elemento dos processos de subjetivação.

> Com efeito, vemos que, ao longo dos textos de diferentes formas de filosofia, de diferentes formas de exercícios, práticas filosóficas ou espirituais, o princípio do cuidado de si foi formulado, convertido em uma série de fórmulas como “ocupar-se consigo mesmo”, “ter cuidados consigo mesmo”, “retirar-se em si mesmo”, “recolher-se em si”, “sentir prazer em si mesmo”, “buscar deleite somente em si”, “permanecer em companhia de si mesmo”, “ser amigo de si mesmo”, “estar em si como numa fortaleza”, “cuidar-se” ou ”prestar culto a si mesmo”, “respeitar-se”, etc. (FOUCAULT, 2006, p. 16).

Antes de discutir como o sujeito se entende e se relaciona nos processos de seu cuidado, seria interessante ressaltar que o autor postula a modernidade como uma atitude, muito mais do que um período, porque a considera pelo estabelecimento de certos pressupostos para o entendimento e manejo da realidade. Esses pressupostos seriam a institucionalização dos saberes científicos; o antropocentrismo radical; a libertação definitiva da tutela religiosa em relação à explicação do mundo; e, a autonomia do sujeito relacionada aos seus modos de fazer, a sua produtividade e proatividade em relação às demandas sociais. O cuidado pretendido e averbado pela Modernidade não é o de si, individualmente entendido como autocuidado. O cuidado de si é o cuidado social, a qualidade de vida coletiva por meio da normalização e organização eficientes.

Quando Foucault postula o cuidado de si como parte inerente e essencial dos processos de subjetivação, está destacando uma outra forma de subjetivação que não é a da Modernidade e nem anterior a ela. O assunto não é novidade, como já foi trabalhado nesta investigação, mas o modo como define o cuidado de si e a sua relação com a subjetivação assume outra forma, a partir de uma experiência de qualificação subjetiva em uma espécie de estética da existência em que o homem quer viver de forma bela, não apenas correta ou produtiva.

Estabelecendo a noção que quando nos cuidamos estamos nos constituindo e podemos nos construir de diversas maneiras, sendo que a mais adequada no sentido estético, tende para uma ampliação da experiência humana no que se refere à constituição de múltiplos sentidos e lugares de onde podemos nos relacionar com o mundo. O que equivale a dizer que existem constituições mais amplas e mais ricas que as fundamentadas no modelo tecnicista e que dependem da consideração do cuidado de si.

> [...] Consequentemente, aquele que tiver se ocupado consigo como convém – isto é, aquele que tiver efetivamente analisado quais são as coisas que dele dependem e quais as que não dependem – ao ter cuidados consigo de tal maneira que, se alguma coisa vier à sua representação, saberá o que deve e

> o que não deve fazer, este saberá, ao mesmo tempo cumprir os seus deveres enquanto parte da comunidade humana. Saberá cumprir seus deveres de pai, de filho, de esposo, de cidadão, etc., precisamente porque terá se ocupado consigo. (FOUCAULT, 2006, p. 242).

Há que se referir uma distinção importante na obra do autor entre outras formas de governo e o governo de si. Ele define “a governamentalidade como um campo de correlações de poder (FOUCAULT, 2006, p. 310-324) responsável pela organização e pelo governo de todos em suas diversas formas”. Assim define o governo de si como participante destas relações de poder, implicado nelas, como condição da experiência autêntica do sujeito em construção.

> O cuidado de si, neste estudo, pode ser entendido como uma possibilidade ética de constituição do sujeito político, uma vez que o cuidado de si não é outra coisa, explica Foucault (1985), senão essa atitude desafiadora diante da existência, ou seja, não é outra coisa se não o convite inquietante à ação, um convite a situar-se no mundo como cidadão. Insistir no reconhecimento legal dos direitos significa salientar o reconhecimento de si mesmo como sujeito ético, comprometido com ações e criações (inclusive de novos direitos) que potencializam a vida. É uma atitude de cuidado consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Por meio de práticas e tecnologias (de saber, de poder, de si), o sujeito se estabelece na experiência. (ZANOTTO, 2011, p. 44).

O cuidado de si aparece como um alargamento da experiência subjetiva, à medida que permite sua constituição como sujeito político, como ser de relações e de responsabilidades e como cidadão. Somente reconhecendo seu próprio valor e percebendo-se como sujeito de direitos é que se torna possível comprometer-se com sua existência social e apesar dela também.

A constituição subjetiva dá-se tanto pela acomodação, concordância e pertença, quanto pelos conflitos e questionamentos. Somente os movimentos entre essas correlações podem permitir a experiência subjetiva necessária aos processos de construção subjetiva.

> Compreendendo a ética como o domínio das relações que se estabelecem de si para si, Foucault traçou uma história da moral, tomando como parâmetro não as regras nem as condutas, mas a maneira como deve se constituir a si mesmo como sujeito moral na ação relacionada à regra, ou seja, a subjetivação em função das práticas de si. (ZANOTTO, 2011, p. 45).

O cuidado de si passa assim, a ser requisito e fator decisivo para o estabelecimento da autonomia subjetiva que se responsabiliza e se relaciona a partir das percepções de si mesmo e além de si. Uma das grandes consequências dessa

abordagem é a impossibilidade de ensinar-se a ser sujeito. A finalidade dos processos educacionais não pode, desde sempre, estar vinculada à formação, ou à estruturação do sujeito, porque é uma estruturação processual interna, dele mesmo. Caberá à educação viabilizar as condições para que ele possa estabelecer-se e apreender-se como sujeito, e a capacidade de aprender é sem dúvida alguma uma das habilidades mais significativas para desencadear esses processos. Além disso, os pressupostos epistemológicos do fazer pedagógico podem de certa forma levar em consideração, enquanto ponto de partida que é um fazer dele, próprio e independente, que embora esteja vinculado com as relações em que se tece, é responsável pelo seu próprio fazer.

O projeto moderno considerava o sujeito como parte de um todo que sempre existiu e que se distancia dos objetos sobre os quais se debruça para conhecer. Uma relação em que algo está dado em que as coisas devem ser descobertas pelo sujeito que vai se aproximando de sua completude, à medida que aumenta sua autonomia através da sua educação. Esse conceito clássico de educação não considera o sujeito como um ponto zero, que se estabelece como processo de subjetivação no qual vai evoluindo, progredindo e desenvolvendo racionalidades até poder se definir como um sujeito.

Conforme a proposta foucaultiana, o sujeito torna-se sujeito ao subjetivar-se, como ação própria, em que ele é visto como produtor de saberes. Saberes que não descobre nem desvenda, ao contrário fabrica, produz à medida que produz entendimentos e sentidos historicamente referenciados. Nessa lógica, do sujeito que precisa e quer se fazer, a educação é assumida como uma ferramenta de subjetivação. Sabe que somente é possível se subjetivar por um processo de fabricação dele sobre si mesmo, historicamente referenciado. Reconhece que as suas relações também são ferramentas de subjetivação à medida que vai se formando a partir delas e com elas.

Esse fazer-se sujeito requer um alargamento de suas experiências incluindo: **as experiências políticas**, relativas às relações sociais e de poder, onde pode exercitar seus diferentes modos de sujeição, crítica, conflito e libertação; as **experiências éticas**, através das quais exercita sua existência moral e estabelece a qualidade de suas relações e do conhecimento com e no mundo; e as **experiências estéticas** a partir das quais estabelece as múltiplas possibilidades de percepção, julgamento e criação acerca da produção cultural.

Outro aspecto muito importante a ser destacado, é que a produção das subjetividades relaciona-se ao contexto histórico e aos momentos culturais de inserção dos indivíduos. Os dispositivos de controle, as relações de poder, as resistências e os demais movimentos de produção das subjetividades referenciam-se historicamente nos contextos em que elas se tornam possíveis, passíveis ou necessárias.

Dois conceitos são trazidos por Foucault na Hermenêutica do Sujeito e são fundamentais, dentro de um deslocamento conceitual, para entender qual a concepção de sujeito pode ser pensada enquanto horizonte na educação orientada para a autoedificação subjetiva. O primeiro refere-se à subjetivação por práticas de si; e o segundo é o cuidado como arte de se fazer.

Em relação ao primeiro conceito, destaca dois aspectos das práticas de si, o de conhecer a si mesmo para ser capaz de "derivar o saber necessário para governar os outros" (FOUCAULT, 2006, p. 65); e o de que é preciso "[...] ocupar-te contigo mesmo: és tu que te ocupas; e, não obstante, tu te ocupas com algo que é a mesma coisa que tu mesmo, [a mesma coisa] que o sujeito que 'se ocupa com', ou seja, tu mesmo como objeto" (FOUCAULT, 2006, p. 66). O que se evidencia aqui é a orientação das práticas de si para poder entender-se e entender o horizonte existencial de seus processos de subjetivação "(com toda a polissemia da palavra: sujeito de ações, de comportamentos, de relações, de atitudes)". (FOUCAULT, 2006, p. 72).

O sujeito, portanto, não é esvaziado de suas relações, ao contrário se subjetiva a partir e através delas em constante movimento e de múltiplas formas. O que conduz ao segundo conceito de que suas experiências de subjetivação estão relacionadas com a sua constituição. Não importa onde se está, nem de onde se começa, mas o que se constrói, agrega, edifica como processo constitutivo. O sujeito é esse que se desenvolve à medida que vivencia, aprende, envelhece e conhece:

> Trata-se, realmente, de um deslocamento, um certo deslocamento - sobre cuja natureza precisaremos interrogar - do sujeito em relação a si mesmo. O sujeito deve ir em direção a alguma coisa que é ele próprio. Deslocamento, trajetória, esforço, movimento: é o que devemos reter na idéia de conversão a si. Em segundo lugar, na idéia de conversão a si temos o tema do retomo, tema também importante, difícil, pouco claro, ambíguo. O que significa retomar a si? Que círculo é este, que circuito, que dobra é esta que devemos operar relativamente a algo que, contudo, não nos é dado, senão apenas prometido ao termo de nossa vida? Deslocamento e retorno - deslocamento do sujeito em direção a ele mesmo e retomo do sujeito sobre si. (FOUCAULT,

2006, p. 302).

Em síntese, o sujeito através de suas práticas de subjetivação se estabelece por esse duplo deslocamento em direção a si e em retorno a si mesmo, no movimento de dobra, de se colocar como possibilidade de deslocamento em sua estrutura que não é linear nem referente às categorias e expectativas externas. Foucault (2006) utiliza a metáfora da navegação para explicar esses movimentos de retorno e deslocamento sobre si e para si, referenciando o papel do piloto que define sua trajetória, referenciando a arte da pilotagem como técnica no sentido de arte: “[...] uma arte, um sistema refletido de práticas relacionado a princípios gerais, a noções e a conceitos” (FOUCAULT, 2006, p. 303). A possibilidade de se criar nesses entremeios das dobras é, portanto, a possibilidade autêntica de subjetivação.

Até aqui fui fazendo a escolha dos materiais e delineando quais os marcadores serão utilizados no processo de análise da minha pesquisa. Primeiramente as ferramentas/conceito que serão norteadoras da minha perspectiva, a saber, educação, sujeito e formação, e os marcadores que serão aplicados para a construção da minha análise, através da delimitação das lentes biopolíticas. Sigo com a intenção de descrever os passos para delimitar a metodologia de análise da minha pesquisa, a respeito da Formação Docente na BNCC. Durante o processo de pesquisa, que durou dois anos até chegar ao momento da qualificação da tese, deparei-me muito mais com os elementos que queria abandonar do que com aqueles que poderia me munir para seguir minha trajetória. Faço agora um breve apanhado do que encontrei e como fui fazendo a escolha de deixar pelo caminho os elementos que não consegui transformar em minhas ferramentas, mas que foram absolutamente necessários para delimitar meu arcabouço teórico por meio de sua substituição e ou superação.

Após debater-me com a perspectiva positivista moderna decidi que ela era insuficiente para dar conta do meu objeto de pesquisa que se manifesta de modo múltiplo e não se molda as condições de possibilidade de uma lógica da representação. Também abandonei a ideia de uma interpretação unívoca que pudesse estabelecer critérios capazes de fundamentar minhas percepções e afirmações a partir de um olhar externo, objetivado nas condições da experiência. Distanciei-me também das rotulações e classificações históricas da tradição do discurso pedagógico, por entender que não são suficientes para dar conta das relações contemporâneas sobre o que ainda está sendo pensado e proposto em

termos de educação a partir da política em análise nesta pesquisa. Esse caminho foi difícil e doloroso, mas necessário, pois ocupo-me da educação enquanto processos de subjetivação e não como uma ferramenta de instrumentalização dos sujeitos. Foi uma trajetória que se auto evidenciava à medida que ia aprofundando a minha pesquisa e não encontrava nem as respostas sobre como as coisas deveriam ser nem como elas são, somente como nós as percebemos dentro no nosso contexto de inserção e o que podemos entender a partir desses movimentos. Por fim, assumi a fluidez do contexto como referência necessária à problematização da realidade contemporânea, principalmente no que se refere ao tema da minha pesquisa que é a educação.

3 ESCULPINDO A BNCC (DES)CAMINHOS E (DES)HARMONIAS: PERCURSO METODOLÓGICO

O segundo momento da minha escultura refere-se aos novos movimentos de modelagem dela a partir de si mesma, ou seja, ao aperfeiçoar as formas na intenção de atribuir sentido ao primeiro esboço do que se pretende. De uma certa forma um situar-se do próprio artista sobre o que está sendo formado nos movimentos de manipulação e manuseios dos materiais para ver aonde a ação de esculpir conduz. Parto do pressuposto de que o observador direciona os resultados das observações e o faz a partir dos seus modos de olhar:

> O característico básico de hábito é o de que toda a experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer o queiramos ou não, a qualidade das experiências subseqüentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências. [...] A concepção ampla envolve a formação de atitudes tanto emocionais, quanto intelectuais; envolve toda a nossa sensibilidade e modos de receber e responder a todas as condições que defrontamos na vida. Desse ponto de vista, o princípio de continuidade da experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subseqüentes. (DEWEY, 1971. p. 25).

A modelagem da escultura representará o caminho trilhado por meio da análise documental da Base, por considerar relevantes: o horizonte de experiência da observação; a dinamicidade da realidade na qual essas experiências são referenciadas e as análises dos documentos como resultado das estratégias metodológicas que vão se constituindo no processo de investigação, contextualizado no sistema referente de realização da pesquisa. Começo pela breve apresentação das considerações oriundas da minha trajetória profissional, na qual fundamento a escolha do meu objeto de pesquisa e sigo pela sua caracterização.

A formação de professores precisa considerar a educação como fim em si mesma, para que o professor se entenda e reconheça-se como um mediador de fato entre o conteúdo e o aprendiz, entre a realidade e o sujeito, entre os discursos e as práticas. Até aqui nenhuma grande novidade, esta perspectiva está contemplada na maioria dos discursos pedagógicos, nas políticas educacionais e até mesmo na BNCC. Dizer que o abismo encontra-se entre o que se diz e o que se faz também não seria nenhuma novidade! Frequentemente podemos criticar e destacar que se fala uma coisa e se faz outra em praticamente todas as áreas do saber e nas experiências

pedagógicas.

A novidade está no ponto de divergência, na origem deste abismo, no que está por trás desta esquizofrenia pedagógica, ou seja, desta dissociação entre discurso e ação. O argumento a ser defendido neste trabalho é que não só este abismo existe, mas é intransponível porque sua origem está na própria estruturação do discurso em forma de dispositivo de controle aqui representado pela BNCC.

O que pretendo investigar é que a própria perspectiva epistemológica sobre a qual a Base foi pensada e o modo como ela foi construída e está sendo proposta, pode inviabilizar a transposição deste abismo, desta distância entre o que é determinado e as possibilidades de sua efetivação. Dito de outra forma, o abismo não está entre o discurso e a prática como pensamos automaticamente; ao contrário está no fato de o discurso subsidiar a prática pedagógica eficiente, já que ele é formado a partir das concepções que diz combater e vem disfarçado de ultramoderno, diferenciado, inovador e vanguardista. Afirmam-se novas condições para o processo de formação das subjetividades, entretanto não se permitem flexibilizações, diversidades ou múltiplas possibilidades, mantendo a estrutura clássica do sujeito formatado a partir dos pressupostos da modernidade. Por fim, será discutida a intencionalidade da BNCC em relação ao seu contexto de elaboração correlacionado com suas possibilidades de explicitação, no que se refere à formação de professores.

A BNCC por ser uma política nacional, tem como pressuposto a padronização e a estruturação normativa. Como toda norma, precisa regulamentar o todo sem considerar exceções sob a pena de perder sua viabilidade, já que não é possível ter uma norma para cada situação. Visa definir uma norma geral para a educação que tem como objetivo atingir determinado fim que possa ser medido e avaliado. Apoia-se nos resultados ineficientes das ações escolares, tendo como referenciais os indicadores nacionais e internacionais sobre a educação para afirmar que as unidades escolares não estão dando conta de suas tarefas e precisam de uma base mais uniforme para garantir a qualidade da educação.

Esta contradição performativa encontra-se implicitamente presente no alicerce das políticas educacionais nacionais. Estabelecer uma base norteadora que sirva de referência, imbuída como um dispositivo de controle para conduzir os processos e as relações pedagógicas, a fim de garantir os resultados desejados, não pode ser considerado como estabelecer uma base de referência para a educação cuja finalidade seja o desenvolvimento do sujeito. Por isso, uma contradição performativa,

a Base afirma que contribui e objetiva a formação do sujeito através do direito à educação de qualidade e às condições de aprendizagem, mas avalia o resultado desta formação sem considerar a diversidade destes sujeitos e de seus contextos de experiência.

O meu processo de pesquisa foi desenvolvido, a partir da abordagem qualitativa tendo por horizonte a hermenêutica reconstrutiva para viabilizar uma análise das intencionalidades pretendidas nas políticas educacionais como a BNCC, em relação à formação de professores:

> A hermenêutica reconstrutiva pode ser compreendida como uma abordagem teórica importante para as investigações sociais e educacionais e, no caso da presente discussão, para tratar da formação atual do professor inserida nas contingências de suas demandas. Apresenta-se com o ensejo de produzir uma teorização dialógica, histórica, crítica e confiável encaminhada à formação voltada a uma qualificação mais ampla, com a atitude de lidar com as exigências dos contextos particulares sem abandonar a possibilidade de contribuição ao universal do qual faz parte. (TREVISAN; DEVECHI, 2011, p. 423).

A partir da minha experiência com a formação de professores, nos cursos de graduação no ensino superior, pude perceber a impossibilidade de ignorar uma grande distância entre o discurso e as práticas pedagógicas, no que se refere à estruturação das políticas educacionais, fundada na incapacidade de abarcar as particularidades das diversas realidades escolares em referenciais únicos e gerais. Essa problemática, de constituir uma síntese representativa e organizadora de múltiplos contextos é um dos principais elementos da abordagem hermenêutica, que se estabelece na necessidade de inter-relacionar o saber técnico com a situação histórica para poder proceder uma crítica autêntica do “modelo” moderno:

> De ahí que se plantee el problema de como aclarar [...] la própria utilización práctica de saber técnico em el contexto de la situación histórica, de como poder traducir de modo vinculante el saber técnico a consciencia práctica. El tipo de reflexión que vendría aqui al caso y que há de versar sobre la inserción de médios técnicos em el mundo social de a vida tiene que cumplir simultaneamente estas dos cosas: tiene que *analizar* las condiciones objetivas de la situación, así las técnicas disponibles o factibles como las instituiciones existentes y los interesses efectivos, y al mismo tempo *interpretarlo s*in el marco de la autocomprensión de los grupos sociales determinada por la tradición. (HABERMAS, 1996, p. 101-102).

O que se discute na crítica ao modelo cientificista consiste de certa maneira na incapacidade de fundamentar sua objetividade cognoscitiva, à medida que pressupõe

a abordagem do fenômeno de forma neutra. Essa pretensa neutralidade científica compromete a compreensão e o estabelecimento de significados, porque limita as condições sobre as quais o conhecimento é possível. Por outro lado, nas trilhas da ferramenta hermenêutica, torna-se possível considerar a interpretação como parte do saber científico, e buscar a compreensão da realidade fenomênica a partir de múltiplas abordagens. A vinculação do sujeito ao resultado de suas observações é um resultado da crítica da modernidade e faz parte do estabelecimento de uma nova perspectiva epistemológica.

As razões de realizar minha pesquisa sobre a formação de professores, a partir desta ferramenta hermenêutica referem-se à necessidade de poder considerar as multiplicidades das relações pedagógicas e dos sistemas educacionais. Com este intuito, busco um entendimento dinâmico de suas particularidades e o estabelecimento de referenciais norteadores comuns para a sua reflexão crítica e para o seu funcionamento. A compreensão, será tomada nesta perspectiva, como forma de reconstruir esses espaços de relações, onde inserem-se as práticas pedagógicas normatizadas na forma de políticas educacionais. Busca-se também, o entendimento dos processos de subjetivação pretendidos na educação, a partir de uma interpretação que não se restringe ao paradigma positivista da ciência moderna, mas antes direcionada às ciências contemporâneas.

Discutir a formação docente a partir de uma outra abordagem epistemológica significa problematizar os fundamentos da educação à luz de uma crítica capaz de desconstruir as certezas e seguranças em nome de um outro horizonte investigativo das práticas docentes.

De acordo com a leitura de Trevisan e Devechi (2011, p. 420), a utilização da ferramenta hermenêutica reconstrutiva aplica-se na minha pesquisa a partir da consideração de três principais aspectos: (1) são consideradas múltiplas compreensões sobre o mesmo assunto, ou seja, não há um ponto de vista predominante nem preponderante e a construção deve se dar de forma dialógica. Esta fundamenta-se a partir da perspectiva habermasiana, de que é possível um consenso racional fundamentado na predisposição de universalidade e nas condições de possibilidade dialógicas; (2) a possibilidade de diálogo somente efetiva-se considerando as discussões históricas, ou seja, interagindo com as demais discussões já realizadas através da construção teórica e das práticas pedagógicas. Estas discussões podem ser tomadas como objetos dos diálogos e das investigações,

a fim de que possam constituir um quadro referencial, como nos modelos cientificistas, mas também possibilidades múltiplas de interpretação e reconstrução a partir da crítica dessa base referencial; (3) a interpretação pretendida deve viabilizar o consenso de acordo com o reconhecimento das categorias que ela utiliza e dos resultados a que se propõe. Pode se conceber que não é uma interpretação hermenêutica no sentido clássico, a partir de critérios previamente estabelecidos e com pretensa validade objetiva fundada na sua aplicação correta. Ao contrário, considera-se a construção e a reconstrução dos próprios critérios como estratégia metodológica que se efetiva enquanto processo e fundamenta-se nas relações intersubjetivas de sua aplicação, construção, reconstrução e legitimação.

> A interpretação ligada à compreensão refere-se ao texto e ao mundo ou à realidade como texto e, nesse sentido, também privilegia a linguagem. Entretanto a relação causal-explicativa, isto é, as relações sujeito e objeto são revistas por uma nova compreensão (hermenêutica) do fenômeno da linguagem. Ao se investigar o objeto, questionam-se ao mesmo tempo as condições subjetivas do conhecimento do sujeito. (PAVIANI, 2013, p. 71).

Aplicar a hermenêutica reconstrutiva como ferramenta metodológica para problematizar a educação e suas relações pedagógicas é pressupor que o conhecimento deve ser construído considerando o conjunto de percepções e relações que compõem o horizonte das experiências subjetivas. Implica propor um outro processo para minha pesquisa diverso do método positivista clássico; não mais partir de um ponto de fora, externo, de recortes objetivos submetidos a um rigor metodológico que possa validar a base empírica e garantir a confiabilidade das minhas afirmações. Ao contrário, não implica um ponto do qual pretendo partir, mas antes um estar dentro, envolvida e encharcada, de modo que as minhas percepções e escolhas ao longo de toda a trajetória da minha tese, sejam consideradas em suas abordagens fenomênicas e coloquem-se a serviço da construção de respostas e não da descoberta. O caminho metodológico deve ser uma estratégia mais do que uma sequência de passos a ser seguida, porque a educação não é um conceito estanque e fechado, mas um processo complexo e multifacetado que se manifesta na diversidade de relações sociais e culturais dos humanos em seus processos de subjetivação.

Uma política educacional que pretende constituir um referencial nacional para a educação, não deve assumir no seu estabelecimento e aplicação o formato de um

manual de receitas sobre a educação, para formar sujeitos capazes de fazer bem feito, ou seja, sujeitos competentes, mensurados pela sua produtividade para o trabalho.

Seguindo a construção do meu percurso metodolológico, precisei decidir como procederia a análise do meu objeto a partir dos marcadores e das ferramentas que havia destacado no meu conjunto. E escolhi fazer uma análise monumental a partir de Foucault.

Escolher Foucault não é uma ação simples, visto que ele mesmo coloca em sua obra a necessidade de distanciar-se dos sistemas:

> Ora, ao fugir da sujeição aos sistemas – vistos enquanto tentativas de totalização a serem evitadas – é o próprio Foucault que nos coloca em dificuldades, senão impossibilidades, de fazermos uma taxonomia com a qual se possa articulá-lo em reação aos demais pensamentos do nosso tempo. (VEIGA-NETO, 1996. p. 145).

Minha escolha é apropriar-me de alguns de seus conceitos como ferramentas para constituir minhas análises e fundamentar meus achados de pesquisa. Dito de outra forma, não tenho a intenção de chamar Foucault para fundamentar minhas afirmações sobre a realidade, mas antes para fundamentar meus olhares, como recurso metodológico de constituição das possibilidades de análises, sobre o meu objeto de pesquisa e o que ele representa no meu contexto de inserção. O que almejo como resultado das análises não é a descoberta da verdade e sim uma análise das tessituras históricas nas quais a realidade se manifesta e a partir das quais se significa de forma singularizada. Assumo o reconhecimento de uma razão histórica que considera a contingência do mundo como constitutiva dos discursos e das práticas de modo múltiplo. Por este motivo precisa ser considerada e explicitada nos processos de análise da realidade percebida. “[...] E o mundo é visto como conjunto de estruturas que se articulam e que adquirem vida graças à ação dos agentes humanos, aos quais cabe alterá-las”. (VEIGA-NETO, 1996. p. 153).

Tomei como objeto da análise monumental os transbordamentos do documento BNCC. Não aquilo que a BNCC explicita e sobre o que legisla e faz parte das suas descrições e da sua estruturação interna, mas o que eu percebi a partir dessa leitura como externalidade. Os movimentos de estruturação e reestruração da BNCC necessários pelos atuais embates na arena educaional; suas intencionalidades biopolíticas de qualificação e acomodação do sujeito produtivo e útil para a sociedade, sujeitado pela maquinaria educacional; e ainda as

reverberações a respeito da BNCC que emergem na realidade educacional em seus diversos níveis.

De acordo com Veiga-Neto, não se deve utilizar o termo fases, nem períodos para descrever os momentos que marcam a obra do Foucault – a arqueologia, a genealogia e a ética, porque implicariam em momentos estanques, com rupturas e algum tipo de relações de sucessão. Enquanto que utilizando o conceito de "[...] eixos, fica claro que eles se mantêm como referenciais (claro que sucessivos), ao longo de toda a obra do filósofo." (VEIGA-NETO, 1996. p. 158).

Pelo horizonte foucaultiano a epistemologia continua sendo a possibilidade de reflexão intrínseca do conhecimento científico, mas em função da arqueologia ela não tem mais o objetivo de buscar uma fundamentação última da origem do conhecimento.

> A epistemologia não consegue encontrar a origem ou, talvez melhor dizendo, não consegue fundamentar ultimamente o conhecimento porque, numa perspectiva pós-moderna, simplesmente não existe, ou melhor, desaparece a busca de tal fundamentação. Como espero já ter deixado claro, essa pretensão — porque não tem sentido numa filosofia edificante — está fora do horizonte foucaultiano. (VEIGA-NETO, 1996. p. 161).

Essa mudança epistemológica emerge como uma das possibilidades da perspecitva contemporânea em que os saberes e o conhecimento estão vinculados às percepções do sujeito em seu contexto de inserção e de relações, ou seja, em sua história. Cabe aqui explicitar o que isto significa para estabelecer o horizonte das análises desta pesquisa. Não se refere à perspectiva kantiana de condicionamento do conhecimento pelas condições de possibidade a partir das quais o sujeito percebe o mundo e constrói os objetos que pode e como pode perceber. Mas deve ser entendido pela persepctiva foucaultiana, em que as práticas são um conjunto das manifestações, percepções e significações que somente são possíveis em certo contexto e a partir dos movimentos e relações das quais emergem. A leitura por meio da arqueologia não significa uma possibilidade de objetividade externa dos objetos e das condições, ao contrário refere-se à ideia de um olhar submerso, transversalizado que considere as relações incluídas no olhar e nos contextos de experiência dos olhares possíveis.

> A análise arqueológica busca, também, as articulações entre as práticas discursivas e toda a outra ordem de coisas que se pode chamar de práticas não-discursivas, tais como as condições econômicas, sociais, políticas, culturais, etc. (...) Assim, o que interessa para a história arqueológica é buscar as homogeneidades básicas que estão no fundo de uma determinada episteme. Essas homogeneidades são regularidades muito específicas, muito particulares, que formam uma rede única de necessidades *na*, *pela* e *sobre a* qual se engendram as percepções e os conhecimentos; os saberes, enfim. (VEIGA-NETO, 1996. p. 163).

Com base em Veiga-Neto, a análise arqueológica manifesta-se a partir do conjunto de elementos constituintes dos discursos, que não se esgotam nas proposições, ao contrário, se manifestam também nas articulações, nas reverberações, nas relações e nos contextos nos quais são possíveis. Mais do que análises históricas que consideram os fatos e os contextos em que eles acontecem a partir de um olhar externo e aposteriori, com o olhar metodológico da genealogia, Foucault amplia o espectro da análise discutindo o que é condição para que determinados saberes sejam possíveis em contextos específicos.

> Se não encontramos em Foucault propriamente uma teoria do poder, o mesmo acontece em relação ao *saber*. O filósofo não tematiza o conhecimento como uma faculdade humana (natural, biológica, cerebral), mas como um acontecimento articulado ao poder, como uma estratégia. (VEIGA-NETO, 1996. p. 173).

Ou seja, a análise deve considerar que condições históricas contribuíram ou oportunizaram os movimentos e acontecimentos que possibilitam a emergência dos discursos. Essas condições de possibilidades entendidas de forma fluida, como algo que não está localizado no presente, mas que se presentifica atravessado pelas irradiações das condições históricas do seu passado e que contém as condições de possibilidade para as irradiações futuras. Não mais proceder a análise a partir da ideia de separação dos tempos e dos saberes, de forma linear, e organizada em períodos representativos, mas como constituição dinâmica e fluida em que o caminho da análise precisa compreender as relações nas quais os discursos manifestam-se, as relações das quais eles emergem e as relações que poderão reverberar a partir deles. Prodecer a análise como abordagem metodológica que considera as interpretações possíveis da realidade de modo crítico e multirreferenciado, conduz a um entendimento de que o saber é uma construção histórica resultante dos movimentos de subjetivação. Este modo de análise será chamado de análise monumental.

Fazer uma análise monumental é fazer uma distinção a partir de Foucault. É definir a moldura, a janela pela qual se está olhando as coisas (BUTLER, 2018). É trabalhar com a materialidade dos fenômenos percebida pelo sujeito que ao perceber dá significado às coisas em seu contexto[17].

É preciso distinguir documento de monumento[18] (1) O documento é o que está posto e diz respeito ao que está apresentado. A leitura documental é uma leitura interna daquilo que o documento traz, sua qualidade, sua estrutura normativa, coesão e clareza, as informações que apresenta e quem foram os autores. (2) O monumento é um conceito inventado por Foucault, que possibilita um outro tipo de leitura, que considera uma leitura externalista a partir das relações do que está posto com as coisas e os contextos que o cercam. A leitura continua sendo documental, mas a análise é monumental.

> Tal análise se dá a partir de materiais que são usados — como o eram na arqueologia — mais como monumentos do que como documentos. Isso significa, como já referi, que a leitura é feita pela exterioridade dos textos, sem entrar propriamente na lógica interna dos enunciados, mas procurando estabelecer as relações entre esses enunciados e aquilo que eles descrevem. Por isso, o filósofo nos dirá que a "genealogia é cinza. Ela trabalha com pergaminhos embaralhados, riscados, várias vezes reescritos" (Foucault, 1992e, p. 15), que são lidos no seu volume e externalidade (monumental) e não na sua linearidade e internalidade (documental). (VEIGA-NETO, 1996, p. 189).

A análise monumental não se restringe à leitura das informações do documento e de sua estrutura, mas à análise dos contextos em que foi escrito, por que foi escrito, por quem foi escrito e do que isto implica no sentido e no significado que esta produção, este monumento assume e representa. A ideia de monumento refere-se ao registro não de uma imagem, mas de um acontecimeno relevante em sua realidade histórica e na perpetuação de sua memória. Sua função é transmitir a grandiosidade de um acontecimento, buscando significados pelo que ele é, representa e pode evocar pela apreciação estética

Nesta abordagem, o documento seria uma estátua, uma pedra, um objeto, mas que se refere ao simbolismo em que foi criado. As condições em que aquilo foi feito e o que representa, definem seu significado. O significado emerge de acordo

[17] De acordo com a perspectiva de negação dos universais necessários, após a virada linguística a realidade é aquilo que eu chamo de realidade por meio do uso da linguagem.
[18] A partir de digressão feita em comunicação oral por Veiga-Neto e Maura Corsini, em seminário Na Serra com Foucault, em setembro de 2019.

com os contextos em sua superfície de contato com a cultura. Esse é o movimento de análise monumental, tomar o objeto não mais como um documento, uma estátua, uma produção, mas transformando o objeto em um monumento que ocupa um espaço no mundo referenciado em seu tempo. Essa leitura monumental, que transborda para análise

Ao tomar a BNCC como objeto, o primeiro passo de sua análise será fazer uma leitura documental, que considere que ela está dentro de uma estrutura normativa imperativa. Por sua especificidade a lei não permite a excessão e deve estabelecer de forma objetiva suas considerações assim como prever o máximo possível de possibilidades de sua aplicação. Passar da leitura documental para uma análise monumental é perguntar quais foram os efeitos daquela lei? De onde ela veio? Quais os contextos que fizeram com que ela fosse possível e ou necessária? É perceber que este documento só tem esta configuração e só é possível desta forma nas relações em que está concebido, e mais ainda nas relações que emergem da sua forma de concepção e das relações que reverberam a partir de seus movimentos de estruturação.

Devemos começar na leitura documental, identificando o que compõe o documento, sua estrutura, suas condições e objetivos. Esses são os elementos internos que direcionam a leitura e permitem a identificação de seu conteúdo proposicional. Mas “leitura monumental transborda o documento” (VEIGA-NETO, 2019)[19], vai além da borda, faz uma movimentação do que está sendo olhado com as relações de quem está olhando e o que direciona este olhar dentro da perspectiva considerada na análise.

Ao adotar a análise monumental como estratégia metodológica da minha pesquisa, não estou comprometendo-me com uma leitura arqueológica fundada na investigação da origem dos significados dos conceitos. A partir de análise monumental que me permite outros modos de olhar para o material desencadeados justamente pela minha análise documental da BNCC. Esses modos foram atravessados pela trajetória da minha pesquisa em que fui abandonando as perspectivas que analiticamente organizadas para o texto da minha qualificação, foram se apresentando insuficientes para os discursos enunciativos que iam emergindo das minhas relações com meu objeto de pesquisa e das relações do

[19] A partir de digressão feita em comunicação oral por Veiga-Neto e Maura Corsini, em seminário Na Serra com Foucault, em setembro de 2019.

objeto com a realidade em que ele vai se movimentando e redesenhando, requerendo movimentos de ressignificação.

Emergem então os seguintes questionamentos: Quais os pressupostos que serviram de base para a construção desse referencial? Quais os objetivos dessa política educacional? Quais os fundamentos da educação são explicitados na BNCC? Quais intencionalidades biopolíticas referentes ao manejo social estão manifestas na BNCC? Como a formação docente está explicitada na BNCC? Qual o papel da formação doente a partir das análises da BNCC?

Para discutir essa problemática, visando uma análise crítica da BNCC no que se refere a formação de professores, sigo fazendo uma caracterização do documento pela construção a partir das bases legais em que foi fundamentado. Procedo a análise documental investigando a sua elaboração; e a evolução das versões, desde sua proposição até sua homologação, bem como as modificações e acréscimos que continuam sendo feitos posteriormente a essa.

4 A ESCULTURA BIOPOLÍTICA: CARACTERIZAÇÃO E HISTÓRICO DO DESENVOLVIMENTO DA BNCC

Esse movimento da escultura, é o que vai permitir-me transformar o documento em monumento. Começo pelo olhar da análise documental da BNCC e das políticas de formação de professores nela referida. Um olhar de sua internalidade e de suas condições, representando o objeto que está em modelagem na minha escultura, de onde pretendo estabelecer os marcadores para fazer uma análise das intencionalidades biopolíticas. Continuo buscando a transformação desse olhar, transbordado por meio da externalidade do documento que pode fornecer-lhe sentido. Ou seja, buscando entender o significado da minha escultura a caminho de transformar a obra por meio de um olhar monumental.

A concepção de uma política educacional elaborada como uma base nacional, remonta à Constituição Federal (Art. 210, 1988) que destaca a necessidade de "assegurar formação básica e comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais"[20]. Ela foi pensada a partir da garantia da educação como direito universal, estabelecida como princípio pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) e prevista no Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) que no artigo 6º, parágrafo 1º, inciso II afirma que a união: "[...] promoverá a articulação das conferências nacionais de educação com as conferências regionais, estaduais e municipais que as precederem."

Muito embora uma Base Nacional já tenha sido tematizada de diversas formas, ainda não foi implantada por vários motivos. Dentre eles destaco a falta de coordenação e articulação política entre a diversidade das unidades escolares; a incapacidade de padronizar as práticas pedagógicas em uma realidade escolar tão diversa; e o medo de que em nome da organização sistematizada perca-se a autonomia docente e colonizem-se alguns traços culturais regionais que compõem a singularidade dos sujeitos participantes dos processos educacionais.

O discurso político contemporâneo pretende justificar a implementação e a necessidade de uma Base como política educacional nacional justamente para poder abarcar as singularidades de uma forma minimamente relacionada, nos processos de

---

[20] BRASIL. Senado Federal. **Atividade legislativa**, 2016. Disponível em: http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_12.07.2016/art_210_.asp. Acesso em: 13 out. 2017.

ensino através do estabelecimento de um conjunto mínimo de conhecimentos e condições de ensino para todos em todo o país. Pretende justificar também porque a instauração de uma política nacional se fundamenta na ideia de que a autonomia docente das unidades escolares não garantiu a efetividade do ensino e do aprendizado já que os indicadores nacionais e internacionais demonstram uma grande desigualdade, no que se refere aos resultados alcançados pelas diferentes instituições. De modo que a BNCC deve ser estabelecida como meio de articulação entre as unidades escolares e, também para qualificar, os processos de educação brasileiros.

A construção da BNCC, de acordo com o discurso oficial, se deu a partir da formação de um Comitê de Assessores Especialistas, formado por: professores universitários com experiência em docência, formação de professores e pesquisa na educação básica; por representantes das Secretarias e Conselhos de Educação; e a partir de uma consulta pública disponibilizada pela Secretaria da Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de abarcar as diversas contribuições do maior número possível de sujeitos envolvidos nos processos educacionais brasileiros.

A BNCC está vinculada ao sistema educacional brasileiro em consonância com as seguintes leis e diretrizes:

Parte da Constituição da República Federativa no Brasil, 1988 que reconhece a educação como direito:

> a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, Constituição Federal de1988, Artigo 205).

Continua em confluência com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional– LDB, Lei nº 9.394/96 e suas respectivas alterações, que no caput do artigo 9º estabelece as incumbências da União, e no inciso IV apresenta a seguinte prerrogativa:

> 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.

Sendo de extrema importância destacar que de acordo com a introdução da BNCC no portal da base no site no MEC[21], a função desse marco teórico é estabelecer legalmente qual o fundamento do que deve ser comum, ou seja, as competências e diretrizes e do que deve ser diverso, respeitando as particularidades pedagógicas das diferentes unidades escolares em sua estrutura regionalizada, a saber, os currículos.

> Nesse artigo [Artigo 9º, Inciso IV], a LDB deixa claro 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 a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÂO, BNCC, 2017, p. 10).

Cabe aqui salientar a distinção entre currículo e política educacional. A LDB na qual a BNCC se fundamenta dispõe sobre a ideia de uma política em forma de diretrizes gerais que possam definir as referências comuns que devem ser aplicadas nas diferentes realidades escolares e devidamente adaptadas em suas organizações curriculares. Ou seja, sua proposição original referida nos artigos, 26, 27, 32 e 33 da LDB nº 9.394/96, onde esclarece o que deve ser abrangido pela BNCC, destaca a valorização e o respeito das características regionais que devem ser consideradas a partir da construção de um currículo mínimo comum derivado desse levantamento e dessa composição das singularidades que compõem o sistema escolar. Embora esse tenha sido o lastro da LDB e da Constituição, a Base acaba afastando-se dos saberes que deveria legitimar, e é apresentada como um plano nacional do governo projetado pelo MEC e que deve ser implantado obrigatoriamente.

> 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).[22]

---

[21] BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** - Marcos Legais que Embasam a BNCC. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introdução. Diversos acessos entre set. 2016 e jun. 2018.

[22] BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** - Marcos Legais que Embasam a BNCC. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introdução. Acesso em: mar. 2017.

Essa relação entre o básico-comum e o diverso, pretende assegurar o respeito à diversidade cultural e a pluralidade dos horizontes pedagógicos espalhados pela realidade brasileira. O que a LDB preconiza é o respeito e a articulação da pluralidade desses elementos para que componham uma **base** para a educação brasileira que sirva de referencial para a estruturação dos currículos e para o estabelecimento da formação subjetiva. Mas os sistemas de ensino encontram-se submetidos a um plano nacional de educação, chamado **Base** (BNCC), configurado nas diretrizes comuns que garantam uma uniformidade nos processos e resultados da educação brasileira, a partir do estabelecimento das aprendizagens essenciais para o desenvolvimento das competências que devem fazer parte do ensino.

Mais do que uma diferenciação entre a grafia de Base[23], iniciada por letras maiúsculas e uma base comum escrita em letras minúsculas, o destaque aqui é sobre as intencionalidades e os movimentos de construção da própria proposta. A base comum se refere à origem dessa discussão pelos sujeitos envolvidos, na sua possibilidade de construção e sua composição referida na Constituição e na LDB, com o objetivo de qualificar a educação brasileira, mediante o estabelecimento de um referencial articulado pelas diferentes instâncias do sistema educacional. A Base ou a BNCC refere-se ao discurso oficial do Ministério da Educação, a respeito da proposição dessa política, que se configura-se mais como um plano prescritivo de educação que será qualificado, pela padronização dos conteúdos, pelo alinhamento dos materiais didáticos, pela adequada formação dos gestores e professores, pelo alinhamento das matrizes de avaliação dos resultados das unidades escolares, e pelo distanciamento dos horizontes epistemológicos que norteiam os processos educacionais.

A Base considera também as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2009) e o Plano Nacional de Educação - PNE, instituído pela Lei nº 13.005/2014, que determina as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional do Brasil em um período temporal de dez anos, de 2014 a 2024.

> Em 2017, com a alteração da LDB por força da Lei nº 13.415/2017, a legislação brasileira passa a utilizar, concomitantemente, duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação:
> Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá **direitos e objetivos de aprendizagem** do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho

[23] Distinção feita com base na interlocução com a Profa. Dra. Maria Beatriz Luce da UFRGS, na banca de qualificação da Tese.

> Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...]
> Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas **competências e habilidades** será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017[8]; ênfases adicionadas).[24]

Analisando o PNE (2014), o primeiro aspecto que se destaca é o período de 10 anos previsto para o estabelecimento da BNCC, dos quais já se passaram 5 anos, ou seja, a metade do tempo previsto e ainda estamos em fase de construção dos documentos orientadores, pelas unidades escolares. Documentos esses que devem conter os planos de ação das escolas, toda a organização dos processos de ensino e avaliação e ainda os componentes curriculares alinhados à BNCC. A meta 7.1, prevê o alinhamento das escolas pelo estabelecimento de uma base curricular comum conforme seu texto:

> 7.1. estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local; (BRASIL, Plano Nacional de Educação, 2014. p. 62).

Esse alinhamento prevê também na descrição dos aspectos da meta 7, a constituição da colaboração entre os estados e o Distrito Federal, de um conjunto nacional de indicadores de avaliação institucional (7.3); um processo contínuo de avaliação das escolas (7.4); a formalização e execução dos planos de ação (7.5); melhorar o desempenho dos estudantes nos índices de avaliação de desempenho internacionais.

Verificando-se estas metas, observa-se que grande parte delas ainda não está em execução, aliás pode-se observar que ainda está em construção a BNCC, que precisaria ser implementada, e avaliada para cumprir as determinações do Plano Nacional de Educação até 2014. Se já passou a metade do prazo e ainda nem começou a execução, cabe questionar sua viabilidade quanto ao objetivo de qualificar a educação brasileira e melhorar o desempenho junto as avaliações nacionais e internacionais.

Pelo direcionamento do ensino organizado para o desenvolvimento de

[24] BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** - Marcos Legais que Embasam a BNCC. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introdução.

competências e habilidades, a BNCC parece engessar seu próprio objetivo. Isto se deve ao seu caráter autoritário e extremamente conservador, diante da forma como pretende uma abordagem padronizada dos conteúdos que possa ser medida pelo ranqueamento dos resultados em indicadores avaliativos e pelo desempenho profissional dos educandos. Não traz de forma articulada e com a devida clareza, proposições para a formação integral subjetiva e para os processos de estabelecimento da crítica como condição para uma educação do ser, em suas possibilidades de subjetivação e humanização.

As competências gerais e as habilidades correlacionadas às faixas etárias, promovem uma generalização e um nivelamento do desenvolvimento subjetivo e limitam a abordagem escolar de processos pedagógicos singularizados que considerem as devidas distinções entre a multiplicidade de sujeitos que educam.

A reestruturação final do documento parece objetivar um modelo mercantilizado de educação que serve à instrumentalização dos sujeitos competentes e úteis para as demandas mercadológicas e políticas. De modo que, evidencia-se uma distorção, ou no mínimo, uma reinterpretação do que está instituído na legislação brasileira que serve de base legal para a estruturação da BNCC.

Para poder analisar as intencionalidades da BNCC e de que maneiras elas estão explicitadas no texto e nos seus processos de construção, é necessário entender como ela foi elaborada e quais as reverberações durante sua construção. Pela versão do Ministério da Educação, a sua elaboração se desdobrou em 3 versões.

De acordo com a BNCC (2016, p. 24), no capítulo: “Sobre a Construção da Base” a **primeira versão** foi encaminhada ao chamado comitê de assessores especialistas, formado por professores universitários com experiência em docência, formação de professores e pesquisa na educação básica. Essa versão também foi estudada por representantes das Secretarias e Conselhos de Educação. A ponderação foi feita através de diversos eventos promovidos nas cinco regiões do país e incluiu participação dos sujeitos envolvidos com a educação básica. De acordo com o MEC essa versão teve mais de 12 milhões de contribuições durante o ano de 2015.

Os resultados desse amplo processo de discussão e participação política das unidades escolares e dos agentes da educação foram sistematizados na **segunda versão,** que foi publicada em maio de 2016. Amplamente divulgada, a partir da organização das discussões que reuniu o Conselho Nacional de Secretários da

Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e 9 mil professores, gestores e especialistas[25], esta versão disponibilizada e encaminhada para apreciação nas unidades escolares foi discutida por meio de consulta pública através do site do MEC para que as considerações necessárias fossem agregadas ao processo de reflexão e se organizasse o documento final.

Em abril de 2017 o MEC entregou a **terceira versão** da BNCC para o Conselho Nacional de Educação para sua apreciação, por meio do Portal da Base e pela realização de cinco audiências públicas delimitadas pelas regiões brasileiras. Esse documento foi publicado como resultado desse amplo processo de participação política e homologado em dezembro de 2017[26]. Esta versão foi complementada em 2018, com o acréscimo da etapa correspondente ao Ensino Médio, que foi nominada no portal do MEC como versão final, e que não passou pelos processos de discussão e estruturação porque foi considerada homologada em conjunto com a 3ª versão de 2017.

A seguir irei detalhar um pouco cada uma destas etapas e como elas foram dando forma ao documento final, na intenção de proceder a análise rigorosa desse documento e os movimentos que foram responsáveis por sua disposição.

4.1 O ESBOÇO DA ESCULTURA: ALGUNS NÚMEROS DA CONSULTA PÚBLICA REFERENTE AO DOCUMENTO APÓS SUA 1ª VERSÃO, PARA ESCULPIR A 2ª VERSÃO[27]

Conforme explicação anterior, essa primeira versão foi desenvolvida por um comitê de especialistas[28] com a função de servir de base para a proposição de uma

[25] Os nomes dos colaboradores que participaram da elaboração do documento estão publicados na BNCC (2016, p. 4-15) indicando suas funções e as instituições de origem.
[26] Importante ressaltar que embora o discurso oficial considere três versões da Base, somente existem documentos de acesso público disponibilizados, referentes a duas versões, a 2ª e a 3ª. Após 3 anos de pesquisa, em relação a 1ª versão foram encontrados relatos e alusões sobre um documento que não está acessível e do qual não se tem registros a não ser de forma indireta por suas citações no portal da Base. Inclusive esta informação foi confirmada, no momento da qualificação desta pesquisa, pela integrante da banca professora Maria Beatriz Luce da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
[27] BRASIL. Ministério da Educação. **Educação é a base**, [s. d.]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/numeros-contribuicao. Acesso em: 15 set. 2016.
[28] BRASIL. Diário Oficial da União, de 18 de junho de 2015. Portaria que institui o comitê de especialistas. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/diarios/94124972/dou-secao-1-18-06-2015-pg-16. Acesso em: 10 jul. 2019.

nova política educacional. Política que deveria ser embasada na Constituição Federal, em consonância com o Plano Nacional de Educação para promover a articulação nacional dos sistemas de ensino. No PNE foi estabelecido o prazo de dois anos para elaboração da BNCC. Isto 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. Neste período foi desenvolvida uma versão inicial do texto, estudada e discutida entre setembro de 2015 e março de 2016. Essa discussão foi divulgada pelo governo como uma construção política coletiva e de ampla participação.

O documento que deu origem a BNCC e que foi trabalhado junto aos comitês de especialistas, não foi publicado. Permaneceu de acesso restrito aos participantes das comissões e somente foi disponibilizado em algumas informações que faziam parte da consulta pública no site. Parece ser uma primeira "versão fantasma" da BNCC, pois até hoje, procurando nos portais, sites oficiais e documentos referentes à Base, não é possível encontrar a sua 1ª versão. O que está disponível ao público são a 2ª e a 3ª versões em seus desdobramentos e uma menção nos documentos de quem foram os especialistas responsáveis pela 1ª versão, assim como de que ela existe e foi a base da segunda versão efetivamente encaminhada para a apreciação e discussão pública oficial. Essa primeira versão deu origem às consultas populares que tiveram um total de mais de 12 milhões de contribuições recebidas. Apresento agora alguns dos números da consulta pública:

Quadro 1: Cadastramentos no Portal[29]

Cadastramentos no Portal	
Indivíduos	305.569
Organizações	4.298
Escolas	45.049

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Quando o foco recai sobre a análise de alguns dados da consulta pública da primeira versão da Base, causa estranheza o baixo número de escolas cadastradas: 45.049 de um total de 188.673 escolas de educação básica das redes pública e privada de ensino, de acordo com os números publicados pelo Portal do MEC[30],

[29] BNCC (2016, p. 29).

[30] BRASIL. Ministério da Educação. **Dados do censo**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17044-dados-censo-2015-11-02-materia&Itemid=30192. Acesso em: 22 set. 2016.

referentes aos anos de 2008/2014. Ou seja, do total de escolas de educação básica no país entre 2008/2014 apenas 23,93%, delas participou de alguma forma da consulta pública para a elaboração da BNCC.

Quadro 2: Número de Contribuições[31]

Número de Contribuições		**12.226,510**
Áreas de Linguagens	5.534,288	**45,26%**
Matemática	1.709,065	**13,97%**
Ciências da Natureza	1.657,482	**13,55%**
Ciências Humanas	2.599,153	**21,25%**

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Outro elemento que se destaca é a desproporção entre os representantes das diversas áreas, assim como o fato da área da matemática que possui uma das maiores concentrações da carga horária no currículo escolar, ter tido um número muito reduzido de participantes. Além disso, cabe ressaltar que o Ensino Religioso foi aprovado na terceira versão como área de conhecimento e neste momento de discussão e da estruturação do documento, sequer era objeto da consulta, nem foi contemplado nas classificações das participações.

Quadro 3: Professores Participantes[32]

Participantes da Consulta (Indivíduos, Organizações e Escolas)	309.859	
Professores participantes na consulta	212,457	68,56%
Total de Professores Atuantes na Educação Básica 2013	2.1milhões	10,12%

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A proporção de somente 10% dos professores atuantes na Educação Básica no país, terem participado da consulta e mesmo assim o discurso oficial considera que o documento foi amplamente discutido e que a consulta popular cumpriu sua função na estruturação do mesmo do documento.

Tais destaques serão importantes no decorrer desta pesquisa porque muitas questões levantadas pela BNCC, nas primeira e segunda versões, vão atrelar alguns

[31] BRASIL. Ministério da Educação. **Educação é a base**, [s. d.]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/numeros-contribuicao. Acesso em: 18 set. 2016.
[31] INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2013**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf. Acesso em: 15 set 2016.
[32] De acordo com o Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2013**,** publicado pelo INEP (2013).

aspectos negativos em relação às avaliações da educação básica na atuação dos professores. O resultado das discussões e análises da primeira versão da BNCC deu origem à segunda versão do documento que será discutida a seguir.

4.2 A PROPOSTA DA ESCULTURA PARA A APRECIAÇÃO PÚBLICA: A 2ª VERSÃO DA BNCC

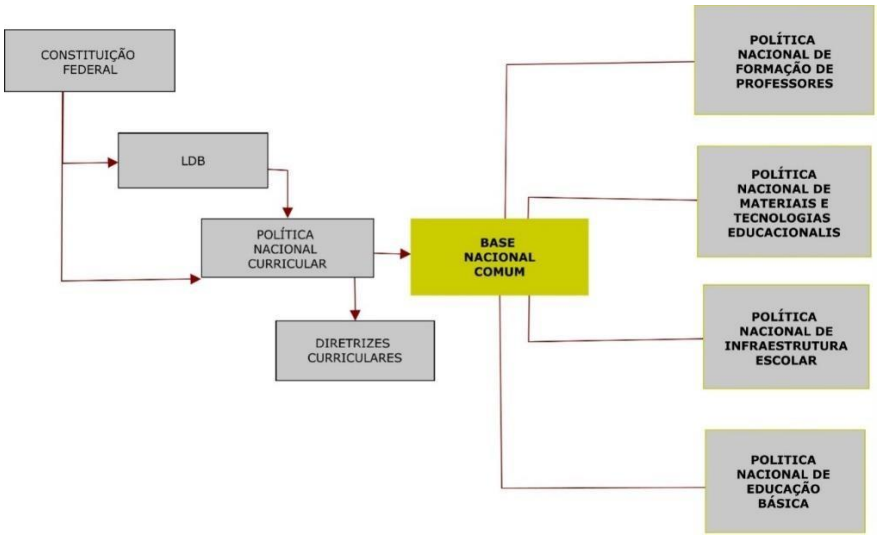
Apresento agora os movimentos de estruturação da 2ª versão da BNCC, mas antes preciso delimitar algumas condições que me trouxeram até aqui, ou seja, as limitações dos materiais que utilizo na minha escultura. A primeira é a impossibilidade de ter encontrado a 1ª versão e portanto, a impossibilidade de sua comparação com as versões subsequentes; e a segunda condição refere-se ao fato de que a cada nova versão, se tem um outro documento e portanto, é preciso começar da leitura documental para depois fazer a ampliação do olhar e incluir na análise monumental os movimentos de construção da BNCC que efetivamente definem seu significado. Dou continuidade ao texto explicitando os marcadores que irei utilizar, a partir da análise da 2ª versão da BNCC, mas lembrando que esta estratégia metodológica acontece como caminho da pesquisa e não em momentos estanques, ou seja, dando segmento aos processos de esculpir.

A BNCC em sua segunda versão:

> Configura-se como parâmetro fundamental para a realização do planejamento curricular, em todas as etapas e modalidades de ensino a ser consolidada no Projeto Político Pedagógico – PPPs) das Unidades Educacionais (UEs), de acordo com o inciso I, do artigo 12, da lei 9.394 – LDB.
> No processo de implementação da BNCC, como norma que deve subsidiar a elaboração de currículos, e em consonância com as Diretrizes Nacionais Curriculares Gerais para a Educação Básica, recomenda-se estimular a reflexão crítica e propositiva, que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica face a esta norma. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, BNCC, 2016, p. 28).

A Figura 1 demonstra a estrutura geral de organização da BNCC em relação as políticas públicas educacionais brasileiras. Nela é possível observar que está sendo pensada com o objetivo de estabelecer uma diretriz normativa geral para a educação brasileira, voltada para o desenvolvimento social e para a formação integral do sujeito.

Figura 1: A Base Curricular Nacional integra a Política Nacional de Educação Básica



Fonte: BNCC (2016).

A 2ª versão da BNCC está organizada em quatro políticas públicas, são elas:

1) Política Nacional de Formação de Professores;
2) Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais;
3) Política Nacional da Infraestrutura Escolar;
4) Política Nacional de Educação Básica.

Na segunda versão da BNCC:

> As quatro políticas que decorrem da BNCC – Política Nacional de Formação de Professores, Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais, Política Nacional de Avaliação da Educação Básica e Política Nacional de Infraestrutura Escolar – articulam-se para garantir as condições que geram a qualidade na Educação Básica, ou seja, o direito de aprender e de se desenvolver dos/das estudantes da Educação Básica, acolhidos em sua diversidade e em uma perspectiva inclusiva. Desse modo, a existência de uma base comum para os currículos demandará ações articuladas das políticas dela decorrentes, sem as quais ela não cumprirá seu papel de contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica brasileira e para a construção de um Sistema Nacional de Educação (MINSTÉRIO DA EDUCACÃO, BNCC, 2016, p. 26).

Devo destacar que não foi localizado no documento disponibilizado pelo MEC: **Base Nacional Comum Curricular – 2ª versão revista**[33] um capítulo específico sobre as políticas citadas, nem a explicitação da forma como elas serão articuladas. Ainda que exista a proposta de entendimento da BNCC como:

[33] BRASIL. Ministério da Educação. **Educação é a base**, [s. d.]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf. Acesso em: 01 set 2016.

> [...] os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, **expressos nas políticas públicas** e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; nos movimentos sociais (Parecer CNE/CEB nº 07/2010, p. 31 BRASIL, 2016, p. 25)[34].

Ao ser responsável pelo estabelecimento dos elementos e diretrizes curriculares nacionais, a BNCC parte da premissa que os sujeitos podem ser atendidos em sua diversidade de condições de acordo com um horizonte norteador homogêneo que lhe sirva de fundamento.

O documento que compõe a BNCC identifica e estabelece quais os princípios éticos, políticos e estéticos que fundamentam o direito à educação e suas esferas de aplicação.

Quadro 4: Princípios éticos

As crianças, adolescentes, jovens e adultos, sujeitos da Educação Básica, têm direito:
▪ ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizados seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual devem se comprometer;
▪ à apropriação de conhecimentos referentes a área socioambiental que afetam a vida e a dignidade humanas em âmbito local, regional e global, de modo que possam assumir posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmos, dos outros e do planeta.

Fonte: BNCC (2016, p. 34).

A referência aos princípios éticos estabelecidos no texto da BNCC direciona-se ao respeito às diversas convicções e posicionamentos que fazem parte dos processos pedagógicos, à medida que se efetivam de forma intersubjetiva. Entretanto, ao mesmo tempo que estabelece o acolhimento à diversidade pressupõe a padronização dos sujeitos pela faixa etária e pelas habilidades que devem ser desenvolvidas. Pode-se de certa forma, evidenciar a contradição entre o discurso que é progressista e crítico, e a prática que não pode ser efetivada nos moldes em que ele é proposto. A BNCC afirma que está voltada para a alteridade e focada em uma ética do cuidado de si, em que o sujeito se veja implicado nas reverberações de suas ações, mas manifesta a perspectiva da educação moderna focada no sujeito que se constitui a partir de

[34] Grifo do autor.

universais necessários que podem ser atingidos como ideal na formação. Esse sujeito que a escola deve atingir e modelar uniformemente e que deve seguir seus deveres para com a sociedade.

Quadro 5: Princípios políticos

As crianças, adolescentes, jovens e adultos, sujeitos da Educação Básica, têm direito:
▪ às oportunidades de se constituírem como indivíduos bem informados, capazes de exercitar o diálogo, analisar posições divergentes, respeitar decisões comuns para a solução de conflitos, fazer valer suas reivindicações, a fim de se inserirem plenamente nos processos decisórios que ocorrem nas diferentes esferas da vida pública.
▪ à apropriação de conhecimentos historicamente constituídos que lhes permitam realizar leitura crítica do mundo natural e social, por meio da investigação, reflexão, interpretação, elaboração de hipóteses e argumentação, com base em evidências, colaborando para a construção de uma sociedade solidária, na qual a liberdade, a autonomia e a responsabilidade sejam exercidas.
▪ à apropriação de conhecimentos e experiências que possibilitem o entendimento da centralidade do trabalho, no âmbito das relações sociais e econômicas, permitindo fazer escolhas autônomas, alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social.

Fonte: BNCC (2016, p. 34).

Ao analisar os princípios políticos propostos, entendo a orientação de uma educação para a cidadania e para um sujeito implicado em suas experiências sociais. Um sujeito de direitos que se realiza e se estabelece a partir da educação e, inclusive, um sujeito que possa construir uma sociedade mais justa. O que também transparece aqui no discurso da Base é uma concepção de educação como meio para a construção da autonomia e para uma modelagem dos sujeitos sociais que educados, construirão uma sociedade melhor. A Base contempla ainda a orientação para a construção de um sujeito crítico, histórico e responsável, mas ao mesmo tempo um sujeito que deve atender a expectativas e demandas para que possa se ajustar à vida profissional e social.

Quadro 6: Princípios estéticos

As crianças, adolescentes, jovens e adultos, sujeitos da Educação Básica, têm direito:
▪ à participação em práticas e fruições de bens culturais diversificados, valorizando-os e reconhecendo-se como parte da cultura universal e local;
▪ ao desenvolvimento do potencial criativo para formular perguntas, resolver problemas, partilhar ideias e sentimentos, bem como expressar-se em contextos diversos daqueles de sua vivência imediata, a partir de múltiplas linguagens: cientificas, tecnológicas, corporais, verbais, gestuais, gráficas e artísticas.

Fonte: BNCC (2016, p. 35).

Pelos princípios estéticos que trazem uma dimensão pouco formalizada nas políticas educacionais, a BNCC remete para o potencial criativo, legitimando a cultura como parte da estrutura que deve ser considerada nos processos educacionais. Referindo um olhar menos instrumental e mais livre de aprendizagem. Olhar que se coloca em contraposição ao fundamento das aprendizagens por competências, com foco nos resultados e na orientação dos indicadores avaliativos que são formas de nivelamento e padronização e não de criação e revolução.

A BNCC organiza-se a partir da perspectiva inclusiva considerando como pressuposto a inclusão entre os sujeitos da educação e o acesso sem distinções, no sentido de equidade. Todos devem ter acesso à educação e as condições de aprendizagem devem proporcionar acessibilidade e atendimento de forma ampla e irrestrita:

> Em conformidade com os princípios éticos, políticos e estéticos; anteriormente referidos e para que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, decorrentes desses princípios, sejam garantidos, são definidos os objetivos gerais de formação para cada etapa de escolarização e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados aos componentes curriculares. Em cada uma das etapas da Educação Básica, esses princípios e direitos são retomados, considerando as peculiaridades dos sujeitos e da própria etapa de escolarização. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, BNCC, 2016, p. 35).

A BNCC deve subsidiar, portanto, a elaboração dos currículos, bem como a estrutura norteadora dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das diversas escolas e realidades educacionais nacionais. Esta, busca estabelecer uma aprendizagem integral e um desenvolvimento subjetivo para a cidadania. No contexto regional, os PPP definem as estratégias didáticas e metodológicas levando em consideração as particularidades dos agentes que compõem o processo pedagógico em suas comunidades de pertença, mas considerando como horizonte determinante a política nacional.

> É fundamental que cada unidade escolar se organize para a formulação do PPP, considerando: o Plano Nacional de Educação (PNE), bem como os demais Planos Estaduais e Municipais; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; a BNCC e os documentos orientadores das políticas educacionais, produzidos pelas secretarias ou departamentos de educação; as avaliações nacionais; as avaliações regionais realizadas pelos órgãos dirigentes da educação e pelas UEs em relação aos processos e resultados de trabalho do ano anterior. Vale destacar, nesse caso, a necessidade de que os professores e professoras conversem, no início do ano letivo, sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. (MINISTÉRIO DA

> EDUCAÇÃO, BNCC, 2016, p. 30).

De acordo com o documento, o planejamento pedagógico deve ser feito a partir da prospecção de cenários regionais, vinculados aos objetivos nacionais, levando em conta as particularidades locais. Dessa forma, pretende viabilizar que as ações pedagógicas não fiquem individualizadas e restritas aos objetivos ou opiniões de certos professores e contextos. Além disso, considera que no processo de aprendizagem progressiva devem ser consideradas as transições entre as diversas etapas da educação básica, para que os professores possam desenvolver estratégias de manejo das necessidades individuais considerando o percurso formativo dos educandos em toda a sua vida escolar.

Em conformidade com a Base, o grande argumento para a efetivação de uma política nacional basilar encontra-se nos resultados, em grande parte, ineficientes das avaliações do ensino básico no Brasil, atribuídos aos processos educacionais condizentes com as políticas públicas da educação, pelas unidades escolares. As responsabilidades pelas dificuldades dos educandos, relativas às suas condições de desenvolvimento e aos resultados apresentados pelos indicadores nacionais e internacionais da educação e pela qualificação da mão de obra educada no sistema escolar, necessitam de certa forma de um diagnóstico. O diagnóstico deverá servir para poder distinguir quais sujeitos são os responsáveis por quais dos aspectos refletidos pelos resultados da educação no país. De modo que, os direitos à educação de qualidade socialmente referenciada, aprendizagem e desenvolvimento subjetivos possam ser garantidos:

> Trata-se de superar as orientações que, ao longo da história, têm transferido aos/às estudantes toda a responsabilidade por suas dificuldades. Para que sejam garantidos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, o trabalho educativo não pode estar restrito às práticas de cada professor, mas deve ser parte de um planejamento mais amplo, de toda a UE. A complexidade do processo educativo requer mais que a soma de ações individuais dos/das professores e professoras. Requer investigação, análise, elaboração, formulação e a tomada de decisões coletivas. Promover o trabalho coletivo pode ser uma tarefa complexa, face às diferentes jornadas dos educadores, às distâncias físicas a percorrer em pequenos, médios e grandes municípios, em regiões ribeirinhas, urbanas e no campo. No entanto, o desafio das secretarias ou instituições responsáveis pela educação, em cada município e estado, é buscar criar espaços e momentos de reflexão e de elaboração, a partir das práticas dos professores e das professoras. Tanto no plano das práticas individuais, como coletivas, é necessário que os educadores se vejam e sejam vistos como intelectuais que constroem o pensamento crítico sobre os diferentes campos da cultura e da tecnologia (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, BNCC, 2016, p. 31).

Essa garantia será viabilizada a partir de elaborações, formulações e decisões coletivas que considerem a complexidade dos sujeitos e dos processos de formação, criando um espaço crítico para a discussão das necessidades particulares de cada contexto de inserção e comunidade de pertença em relação ao estabelecimento de uma educação de qualidade. Por meio da BNCC espera-se que, além de proporcionar esta ampla reflexão e discussão coletiva que pode subsidiar o estabelecimento de cenários organizados para o desenvolvimento dos processos pedagógicos, também seja possível viabilizar a avaliação das unidades escolares e de suas práticas internas, atendendo as demandas de avaliação institucional continuada, conforme preconiza a LDB.

Essa segunda versão foi submetida a um processo de debate em seminários estaduais, entre 23 de junho e 10 de agosto de 2016, realizados pelas Secretarias Estaduais de Educação. De acordo com o MEC, este debate aconteceu nos estados com a coordenação do CONSED e da UNDIME. Também houve a discussão em audiências públicas, realizadas de junho a setembro de 2016 em Recife, Manaus, Florianópolis, São Paulo e Brasília.

Continuo o processo de transformação do documento em monumento por meio da análise da 3ª versão da BNCC, cuja função, de acordo com o MEC, era finalizar o processo de estruturação do documento, mas teve acréscimos mesmo depois de sua homologação. Cabe investigar o que aconteceu.

4.3 OUTRA PROPOSTA DA ESCULTURA: A OBRA OFICIALIZADA NA 3ª VERSÃO DA BNCC

Como resultado da sistematização dos estudos da 2ª versão foi elaborada a 3ª versão da BNCC[35], chamada pelo MEC de versão final, com o objetivo de complementar e revisar a 2ª versão e ser encaminhada ao Conselho Nacional de Educação homologada pelo então Ministro da Educação, José Mendonça Bezerra Filho em dezembro de 2017. Conforme o cronograma disponibilizado na linha do

[35] Após apresentar a estrutura e a organização da BNCC a partir de sua segunda versão, reservo-me o direito de somente destacar os pontos de divergência da versão final ou 3ª versão por entender que os pontos comuns já foram devidamente tratados no texto.

tempo do portal da Base, a partir da homologação deveria começar a formação dos professores que devem ser devidamente capacitados e o apoio aos sistemas escolares para sua implementação.

Torna-se importantíssimo ressaltar que:

> Em abril de 2017, considerando as versões anteriores do documento, o Ministério da Educação (MEC) concluiu a sistematização e encaminhou a terceira e última versão ao Conselho Nacional de Educação (CNE). A BNCC pôde então receber novas sugestões para seu aprimoramento, por meio das audiências públicas realizadas nas cinco regiões do País, com participação ampla da sociedade. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, BNCC, 2017, p. 5).

Ou seja, as audiências públicas foram realizadas posteriormente à entrega do documento ao Ministério da Educação para homologação com a sistematização do mesmo concluída, conforme texto do documento final reproduzido acima.

Em sua 3ª versão:

> 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. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, BNCC, 2017, p. 5).

Diferentemente da segunda versão, a versão final da Base estabelece como objetivo estruturar as aprendizagens essenciais a partir do desenvolvimento de dez competências gerais que possam garantir os direitos do estudante e capacitá-lo para a vida social.

De certa forma, encontra-se dificuldade em discutir as competências propostas pela BNCC sem comentar, ainda que de forma breve, as aprendizagens essenciais elecadas por ela. Não pretendo discutir profundamente nem adentrar aos detalhes das aprendizagens porque para fazê-lo seria necessário discutir cada componente curricular e cada área de ensino da proposta, já que elas estão diretamente relacionadas aos eixos de conteúdo a serem trabalhados e aparecem como objetivos de aprendizagem vinculados aos saberes necessários em cada etapa da educação básica.

Por outro lado, não posso deixar de explicitar como elas se apresentam na Base e qual a sua função de modo geral, mesmo porque estabelecem as competências que

serão tratadas a seguir. “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” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, BNCC. 2017. p. 13). Então de uma forma bem genérica, as aprendizagens essenciais podem ser entendidas no contexto da base, como habilidades que devem ser desenvolvidas associadas aos conteúdos que irão servir de subsídio para que possam ser trabalhadas. Apresentam-se sob a forma de comportamentos, habilidades, conhecimentos e vivências no decorrer do texto, vinculados a cada etapa da educação que devem atender às condições de desenvolvimento dos sujeitos da educação em seus diferentes contextos escolares:

> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais**[36] que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, BNCC, 2017, p. 7).

É possível perceber que esta proposição de aprendizagens essenciais alinha-se com a ideia central do documento de que a padronização pode ser assegurada respeitando as individualidades das unidades escolares. Dito de outra forma, o que se propõe é o desenvolvimento de competências expressas pelas aprendizagens essenciais que orientam a formulação dos conteúdos, de modo que serão instrumentalizados para os saberes necessários em sua formação, devidamente orientados pela Base. Pode-se perceber também que o discurso sobre o respeito às singularidades dos sujeitos envolvidos nesses processos pedagógicos dá-se na aplicação e implementação, pois tanto os conteúdos mínimos como as habilidades e as aprendizagens vêm definidos na política educacional de forma imperativa e pré-formatada.

As dez competências gerais necessárias ao desenvolvimento deste estudante para o exercício pleno da cidadania e o desempenho profissional de acordo com a BNCC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÂO, BNCC, 2017, p. 9-103) são:

[36] Grifo do próprio documento

Quadro 7: Competências BNCC

Competências gerais da base Nacional Comum Curricular	
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 digitais 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 as dos outros, com autocrítica e capacidade para 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 preconceitos de qualquer natureza.
10	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BNCC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 9-103).

A definição de competência é associada à capacidade específica para realização de alguma ação com qualidade. Ou seja, ser capaz de realizar algo de forma competente é fazê-lo de maneira adequada, correta e ainda gerando os melhores resultados possíveis. Na BNCC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, BNCC,

2017, p. 8): **Competência** vem definida como “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”. De forma bem genérica, como possibilidade de formar um sujeito competente, capaz de saber fazer o necessário social e profissionalmente.

Ao estabelecer o foco nas competências para que a educação venha a ser eficiente está de certa forma direcionando-se a educação para a padronização e formalização do ensino que precisa gerar resultados previamente determinados e que possam ser medidos.

> A referência será a Base e não os saberes e as vivências compartilhadas e apreendidas pelos próprios aprendizes em sua comunidade de aprendizagem. Logo, a avaliação processual perderá seu real significado, uma vez que avaliações e exames nacionais se intensificarão para compor os indicadores de qualidade relacionados a BNCC e seus pressupostos. Os professores e os alunos ficarão reféns dos exames anteriormente aplicados, isto porque se debruçarão por horas, dias e meses para estudá-los com a finalidade de se treinarem com testes simulados para conquistarem um bom ranqueamento na posterior avaliação promovida pelo MEC. (ORRÚ, 2018, p. 147).

O fato de estabelecer a qualidade da educação nos índices de desempenho, coloca os professores na condição de preparadores dos alunos, que por sua vez encontram-se em treinamento para os exames na qualidade de reféns dos indicadores, capturados pelos dispositivos de avaliação e controle dos resultados dos processos educativos. O que por si só se configura como uma contradição no próprio discurso da BNCC, que prega a formação integral do sujeito assegurada pelo direito a aprendizagem. Nem a integralidade da formação, nem o direito à aprendizagem, podem ser ensinados ou medidos de forma objetiva, analisando exercícios e avaliações padronizadas estabelecidos independentemente das singularidades envolvidas no fazer pedagógico.

> A BNCC, apesar de se constituir apenas numa base para se fazer e pensar o currículo, tem sido apresentada como uma promessa de regular a educação básica no país e melhorar a qualidade do seu ensino reconhecido como falido. No entanto, dentro do contexto, das lutas e interesses políticos e econômicos imersos num certo clamor por “eficiência” que se insere, essa base pode vir a ser o marco de um grande retrocesso, pois da maneira que tem sido encaminhada e discutida, promove a formalização de um ensino focado em conteúdos, apostilas, avaliações e rankings. Como se “qualidade de educação” (um termo surrado, apesar de seus sentidos não serem nada

> acordados) fosse algo facilmente mensurável e a uniformidade fosse desejável. Exames nacionais/internacionais em larga escala não combinam com dialogia e diversidade! (MOZENA; OSTERMANN, 2016, p. 329).

A BNCC não deveria ser um currículo indicado, mas uma base para a elaboração dos currículos fundamentada em aprendizagens essenciais para desenvolver as competências necessárias à formação subjetiva. O que deveria estar sendo discutido é esse pressuposto instrumental do ensino para a eficiência e para a capacitação, que além de representar um retrocesso no que se refere às políticas e propostas educacionais brasileiras, configura-se no documento, carente de fundamentação epistemológica:

> Como já afirmamos, a BNCC não se constitui no currículo propriamente dito, mas numa base para sua elaboração. No entanto, por ter força de lei, esse documento precisa salvaguardar certa concisão e clareza, mas não pode se furtar ao objetivo principal de um currículo, que apesar dos acordos de sentidos parciais e localizados para essa acepção, se refere à ideia de qual conhecimento deve ser ensinado e qual o tipo de ser humano queremos formar para uma determinada sociedade. E essa discussão não pode deixar de levar em conta as desigualdades sociais em nosso país. (MOZENA; OSTERMANN, 2016, p. 330).

Atualmente as unidades escolares estão discutindo a implantação da BNCC, pelas proposições das publicações de guias como o do CONSED e UNDIME, fazendo formações e discussões pedagógicas de como seguir as normativas de implantação que deveriam ocorrer em 2019. O que de fato vem sendo feito é a discussão e o alinhamento das unidades escolares à BNCC por meio da construção dos Documentos Orientadores, que devem conter a reformulação dos projetos pedagógicos e a organização dos planos de ação.

Neste cenário, há que se questionar no sentido de problematizar a fundamentação do documento: qual o seu referencial epistemológico? Quais os pressupostos que serviram de base para a construção desse referencial? Quais os objetivos dessa política educacional? Porque a BNCC vem sendo de certa forma, considerada como uma cartilha que deve ser seguida sem questionamento?

Diante dos questionamentos mencionados emerge outro: em que medida estão discutindo a finalidade e os objetivos dessa política para poder explicitar sua intencionalidade e suas possibilidades de qualificar a educação? De acordo com Cury (2013), para atender às políticas educacionais a educação precisa estar voltada para a construção da cidadania e para o reconhecimento dos sujeitos a quem se referem,

como sujeitos de direito.

> A Constituição da República do Brasil de 1988 inicia o capítulo da educação com o artigo 205 no qual se afirma ser o objetivo da educação o pleno desenvolvimento da pessoa. E para alcançá-lo, a educação é definida como direito do cidadão e dever do Estado. Este desenvolvimento da pessoa não poderia se realizar de modo pleno, especialmente na educação básica, sem o concurso de várias mediações entre as quais a gratuidade, a obrigatoriedade, o financiamento e a valorização dos docentes. Tais mediações concorrem para o preenchimento das finalidades da instituição escolar: o desenvolvimento efetivo e de qualidade da capacidade cognitiva, marca registrada do homem, e a incorporação de valores ligados à cidadania e aos direitos humanos. (CURY, 2013, p. 198).

O que se configura como um direito nas políticas educacionais deve ser o fato de que como sujeitos de direito e a partir do exercício da cidadania os sujeitos são iguais perante a lei e perante o acesso à educação. Isso não significa que uma educação de qualidade seja uma educação padronizada que assuma uma equalização dos processos de ensino.

> A equidade é, pois, a adequação contextuada e prudente dos fenômenos não regulados pelo caráter amplo da lei universal. Aqui é que entra o direito à diferença no sentido da redução das desigualdades e, sobretudo, das discriminações. O caráter multirracial, multiétnico e multirreligioso de nosso país obriga-nos a encarar as diferenças, não como deficiências, mas como elementos culturais constituintes de nossas relações histórico-sociais. (CURY, 2013, p. 200).

Ao contrário, entender que a igualdade em que todos tenham os mesmos direitos, se distingue da equidade, que reconhece as condições diferenciadas que precisam ser atendidas de modos diversos. Portanto, é a equidade neste sentido, que garante o direito à educação preconizado na constituição brasileira. O direito à educação deve, portanto, ser garantido e compor a finalidade intrínseca de qualquer política educacional que se estabelece sob a égide de viabilizar a formação integral do sujeito.

Podemos verificar, analisando os documentos em suas diversas versões que a cada reedição a BNCC vai diminuindo sua argumentação mais geral e rompendo o diálogo com os próprios documentos nos quais se apoia para legitimar sua necessidade. Como vemos, por exemplo, na discussão do ensino de Física, em um editorial específico sobre a BNCC:

> Nesse viés, é importante observar na base a ruptura do diálogo com os PCN, pois a desvinculação entre conteúdo e as outras competências gerais (contextualização, investigação e linguagens) descaracteriza o ensino por competências fundamentado nos PCN, já que neste a finalidade dos conteúdos é o desenvolvimento de competências e habilidades. Tal separação eleva a importância de um ensino mais tradicional, cujos conteúdos são tratados como fins em si mesmos. (MOZENA; OSTERMANN, 2016, p. 331).

Apesar de afirmar que a BNCC não se resume a um conjunto de conteúdos curriculares e à prescrição procedimental de sua aplicação, em vários aspectos do documento encontramos referências à imperatividade de sua aplicação de forma padronizada e específica em cada nível de ensino, estabelecendo os objetivos de aprendizagem, as competências a serem desenvolvidas e os conteúdos necessários para seu adequado desenvolvimento em cada idade. De acordo com a BNCC, a partir do desenvolvimento das competências pode-se medir a qualidade da educação considerando o quanto se está apto para a realização de certas ações, comportamentos e tarefas. Como é possível observar no texto original:

> 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, atitudes 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. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, BNCC, 2017, p. 12).

A problematização deveria ser sobre como a base, em relação ao ensino das competências, pode se estabelecer enquanto algo que se coloca a serviço do encolhimento do horizonte educacional e consequentemente como um dispositivo de acomodação social:

> A BNCC é um modelo homogeneizador de ensino, de avaliação, de currículo, de professorado e de escola que dita o ritmo em que cada aluno deve aprender. É um paradigma que fere a diversidade, o respeito às diferenças individuais e os processos de inclusão. Ela restringe a autonomia dos espaços de aprendizagem e atribui exagerado valor à escolarização por meio da supervalorização de determinados conteúdos em detrimento de outros. Ela não se centra nas características diversas e singularidades do Brasil para organizar seu núcleo de currículo mínimo comum, mas copia modelos curriculares de outros países que também foram alvo de críticas devido ao impacto social e educacional em sua sociedade. Ela se mostra centralizadora em um número exagerado de competências a serem desenvolvidas pelos alunos, menosprezando a subjetividade nos processos de ensinar e aprender

> de cada aluno em seu contexto, de cada escola em sua diversidade. (ORRÚ, 2018, p. 144).

A BNCC, nesse formato, de certo modo, engessa seu próprio objetivo por seu caráter autoritário e extremamente conservador diante da forma como pretende uma abordagem padronizada dos conteúdos que possa ser evidenciada pelo ranqueamento dos resultados em indicadores avaliativos e pelo desempenho profissional dos educandos. Nesta perspectiva, pode ser implementada em desconformidade com a formação integral subjetiva e com os processos de estabelecimento da crítica como condição para uma educação do ser em suas possibilidades de subjetivação e humanização.

> A BNCC engessa a possibilidade de promover seu objetivo de preparar o país com uma educação de qualidade para a geração futura quando impõe a essa geração um rol de habilidades a serem cumpridas por todos os estudantes, como se fosse uma produção em massa de operários brasileiros cujo propósito é o preparo tão somente para o mundo do trabalho. O conteudismo fragmentado é simplesmente o cerne da Base a ser adquirido. As possibilidades de ações pedagógicas inovadoras e emancipadoras por meio dos eixos de interesse e projetos construídos e desenvolvidos pelas próprias crianças com real autonomia, curiosidade e desenvolvimento do conhecimento científico por experiências vivenciadas em seu contexto de aprendizagem se esfacelam diante do documento norteador do que deve ser ensinado às crianças do século XXI. (ORRÚ, 2018, p. 145).

O estabelecimento das competências norteadoras do ensino, na BNCC, pode representar um retrocesso em relação às possibilidades da educação buscando um horizonte crítico da formação subjetiva.

> Na perspectiva da BNCC não se vê mudanças revolucionárias para a qualidade da educação brasileira. O que se nota é a manutenção ou piora do ensino no país e da ação de tornar irrealizável processos pedagógicos dialógicos, inovadores e inclusivos nos distintos espaços de aprendizagem presentes na diversidade regional e local desse país continental. Aponta-se para o retrocesso das conquistas de uma educação na perspectiva da educação inclusiva, onde o ritmo, os modos de aprender, as diversas maneiras de compartilhar saberes, os interesses que movem o desejo pelo aprender, as diferenças individuais e coletivas, as singularidades subjetivas, os princípios de solidariedade, aceitação e tolerância, a valorização da heterogeneidade, a diversidade curricular são dispersas em conteudismos fragmentados e uma infinidade de habilidades que restringirão aprendizes criativos em cabeças informadas sob a égide do método do século XVII baseado na memorização, repetição e fixação em prol de um ensino tecnicista e meritocrático pelo controle da aprendizagem dos alunos. (ORRÚ, 2018. p. 145).

Neste modelo focado no ensino das competências, podemos entender que a

BNCC não visa à educação como possibilidade de desenvolvimento da autonomia, à medida que se funda na equidade de direitos e oportunidades, a partir da padronização do ensino e não no sistema referente da constituição das subjetividades.

> A BNCC caminha na contramão da construção de uma educação que tem por princípio a equidade de direitos e oportunidades. Em um processo pedagógico que seja valorizado o diálogo, a autonomia, a liberdade e a diferença, a homogeneização do ensino é inaceitável, uma vez que cada aprendiz aprende de seu próprio jeito, ritmo, levando-se em conta suas singularidades pessoais e seu contexto histórico-sócio-cultural. (ORRÚ, 2018, p. 150).

Precisamos como educadores, problematizar qual é o objetivo desse ensino que deve ser avaliado pelos indicadores de resultados? Qual o objetivo desse ensino que desconsidera os processos singulares constituintes da aprendizagem? Que desconsidera a aprendizagem entendida como ação subjetiva e interna? Que não considera os indivíduos que se fazem mais ao estabelecerem-se em sua individualidade crítica para fundamentar suas possibilidades de autonomia?

A orientação das políticas públicas a partir da mercantilização do ensino útil, estruturado a partir das competências necessárias para o desenvolvimento de sujeitos capazes, bem formados e competentes, pode ser considerada de certa forma intencional. Pois parte da lógica do mercado em que o produto educação deve ser eficiente para a sociedade. Isso implica em formar mão de obra qualificada e sujeitos acomodados aos seus papéis sociais. Não se problematiza o porquê da educação, ou seja, sua instância crítica a não ser nos discursos e na apresentação dos princípios integrantes das políticas. Mas as ações e deliberações tematizam o “o quê” da educação. O que deve ser ensinado, quando e para quem a fim de estabelecer a escola como o lugar da qualificação dos sujeitos eficientes. “Assim, a escola se transforma numa empresa, o aprendizado vira índice e o aluno é forjado numa lógica de empreendedorismo de si, primando pela eficiência.” (DA SILVA, 2017, p.30).

O estabelecimento da eficiência como critério conduz ao sequestro dos processos de subjetivação que deveriam ser resultantes da educação. Estabelece saberes, aplicações, valores e necessidades que vão compor um campo circunscrito de experiências pedagógicas e que resultarão em uma formação cerceada, condicionada por uma determinada Base. No caso aqui em discussão a BNCC que estabelece não só os campos de experiência que devem ser considerados, mas as aprendizagens essenciais encadeadas a cada um deles e a cada etapa do

desenvolvimento na educação infantil.

> 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, atitudes 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. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, BNCC, 2017, p. 13).

Ou seja, define que tipo de sujeito devemos ser em cada etapa da nossa vida escolar e do nosso desenvolvimento educativo de forma padronizada, como é possível ver na estruturação da educação infantil por campos de experiência.

De acordo com Fochi (2017), um dos especialistas responsáveis pelas primeiras versões da BNCC, o saber compartimentado não faz sentido na educação infantil, porque a criança não é capaz de entender dessa forma, por esse motivo foram propostos os campos de experiência. O conhecimento não se dá de forma modular, em disciplinas estanques e sem relações múltiplas. Ao contrário, ele se estrutura a partir das relações e dos nexos que consegue articular em processos conectivos. Sobretudo na etapa da educação infantil, em que as crianças dependem das relações concretas e do aumento progressivo da complexidade para poder construir conhecimento. A escolha dos especialistas responsáveis pela educação infantil, nas primeira e segunda versões da BNCC, foi pelos campos de experiência como forma de não compartimentalizar o conhecimento e desenvolver os saberes inter-relacionados a partir da ação da criança, embasado na reforma pedagógica italiana em 1990. Esse referencial abre a possibilidade de pensar o currículo em outra forma de organização que não fossem as disciplinas e sim os campos como grandes áreas de experiência vinculadas aos processos de desenvolvimento e às etapas da aprendizagem e não de conhecimentos.

> Nos campos de experiência, conseguimos também ter lugar para essas questões do cotidiano além do acesso ao patrimônio que a humanidade sistematizou. Ou seja, para nós não significa apenas atividades de cuidado para com as crianças, significa algo muito importante porque, inclusive, diz respeito à construção da identidade, do “eu” no mundo – como eu cuido de mim, como eu cuido do outro e como eu cuido do mundo. (FOCHI, 2017, p. 49).

É muito importante fazer essa distinção proposta pelo autor nessa entrevista, a fim de problematizar os campos de experiência e os direitos de aprendizagem presentes na proposta da BNCC. Fochi coloca que se chama educação infantil, porque não é ensino. Não se tem aulas, matérias, alunos e sim experiências, cuidados e crianças que estão em processos educacionais mais amplos e complexos do que aqueles que cabem nas áreas de conhecimento. O que configura uma outra forma de experiência em relação à aprendizagem, ao conhecimento e consequentemente às práticas pedagógicas.

O problema não é reconhecer ou admitir um horizonte de experiências diferenciado de acordo com as etapas de desenvolvimento humano e os períodos educacionais previstos nas políticas públicas. O problema é delimitar esses campos de acordo com as idades e os critérios de desenvolvimento que esses sujeitos são capazes de experimentar, de forma centralizada e padronizada. Como se ter a mesma idade significasse que somos capazes de fazer as mesmas coisas, da mesma maneira. Destaca-se que a origem do estabelecimento dos campos de experiência era justamente flexibilizar os processos de construção cognoscitiva para poder respeitar a dinamicidade da educação subjetiva.

A experiência não precisa ser tomada de forma individualizada tampouco, não é essa uma possibilidade dos processos pedagógicos que são coletivos e sociais. Mas pode ser tomada como um conjunto de possibilidades dentro das quais diferentes sujeitos possam fazer diferentes relações e aprendizagens. “Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, BNCC, 2017, p. 38)

A ideia de campo, nasce como uma contradição performativa. Propor os campos de experiência como o lugar da ampliação das possibilidades de subjetivação é uma predicação sem sentido porque o campo é por definição uma restrição. Um campo estabelece necessariamente os limites em relação ao que pertence e não pertence a ele, assim como o que pode acontecer nele, um dentro e fora, o que lhe concerne e o que não lhe concerne, suas possibilidades e organização. Do contrário não seria um campo.

A origem da ideia de campo, a partir de Agambem (2017), estabelece-se pela instauração do estado de exceção em situações de guerra. Refere-se à modificação

da condição de sujeito de direito para o sujeito que está temporariamente privado de seus direitos e fica marginalizado das condições sociais e políticas asseguradas nos espaços democráticos. Portanto, fica sujeitado as determinações e necessidades do Estado em nome da proteção, dele mesmo, da soberania e da normalização da realidade.

> El campo es el espacio que se abre quando el estado de excepción comienza a devenir la regra. En él, el estado de excepción, que era esencialmente una suspensión temporal del ordenamento, adquiere um orden espacial permanente, que como tal, permanece, sin embargo, constantemente fuera del ordenamiento normal. (AGAMBEM, 2017, p. 47).

A necessidade de intervenção legitimada de várias formas, seja pelo estado de exceção, em nome da proteção dos cidadãos, em situações de guerra ou sob ameaças, mediante a desorganização social e política, justifica-se diante da existência de condições adversas, que demandam providências de acomodação e normalização, ou ainda qualificação da situação corrente. É nesse momento que estabelece-se o campo, dentro do qual as modificações e as novas ações podem ser efetivadas, já que as anteriores não dão conta dos problemas que se apresentam. O campo será por definição um elemento de confinamento que impede as relações livres entre o interior e o exterior na medida em que é criado para a proteção da situação, dos sujeitos, ou da soberania política e econômica.

> Si esto es verdade, si la esencia del campo en la materalización del estado de excepción e en la conseguiente creación de uno espacio para la vida desnuda como tal, deberemos admitir, entonces, que nos encontramos virtualmente en presencia de un campo cada vez que una estructura semejante se crea, independientemente de la entidad de los crímenes que allí se cometan, y cualesquiera sean su denominación y su topografía específica. (AGAMBEM, 2017, p. 49).

Se a experiência infantil se dá numa rede de relações que precisam ser respeitadas para fazer sentido e constituir educação, então o campo seria o primeiro passo para limitar o alcance dessa rede, desconectá-la de outras relações pedagógicas que compõem os processos de formação subjetiva. Sim, a ação do sujeito é condição de possibilidade da aprendizagem. Sim, o conhecimento se constitui relacionado ao horizonte das experiências em que esse sujeito se implica e relaciona. Sim, a aprendizagem não se dá descontextualizada da ação, da experiência e das relações com e no mundo. O problema é como estabelecer os limites, ou esses

campos sem desrespeitar o acesso fundamental do sujeito à aprendizagem não necessária para as demandas profissionais e mercadológicas, não suficiente para atender aos ranqueamentos e as padronizações, mas fundamentadora de sua subjetivação.

Outro elemento importante de ser analisado refere-se ao modo como os princípios de Igualdade e Equidade são tratados no contexto da referida política. A BNCC, a fim de respeitar as diversidades culturais e sociais das múltiplas estruturas educacionais que compõem a rede de ensino brasileira, estrutura sua proposta a partir de dois princípios: O da Igualdade (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, BNCC, 2017, p. 16-17), que pressupõe a padronização das aprendizagens essenciais a todos, independentemente das diferenças e particularidades de cada realidade escolar. E o da Equidade que pressupõem a consideração das diferenças que compõe os sujeitos sociais em suas realidades de inserção.

> Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, BNCC. 2017, p. 15).

As singularidades serão consideradas e atendidas pela adequação dos currículos a partir: da contextualização dos conteúdos curriculares através do uso de exemplos e de estratégias que pretendem torná-los significativos em relação ao seu contexto de aplicação; da qualificação pedagógica viabilizando estratégias metodológicas mais dinâmicas e efetivas para gerir os processos pedagógicos; da motivação e do engajamento dos alunos nas aprendizagens, pela possibilidade de aplicação de seus conhecimentos e pela discussão sobre a utilidade do saber; da avaliação constante para melhorar o desempenho das escolas e ser capaz de considerar as condições de aprendizagens diferenciadas em diferentes realidades escolares; e finalmente, da seleção e produção de recursos didáticos e tecnológicos para apoiar os processos de aprendizagem; assim como a partir da criação e disponibilização de materiais de orientação para os professores.

A implementação destes dois princípios discutidos aqui está relacionada às condições de aplicação, avaliação e padronização dos conteúdos curriculares que devem ser utilizados para garantir as aprendizagens essenciais. Dito de outra forma,

o que se pode fazer de forma múltipla são os procedimentos de ensino dos conteúdos definidos pela Base, relacionando-os aos contextos de aplicação dos diferentes sujeitos de aprendizagem.

É preciso problematizar aqui esse espaço forte e imperativo que é o alicerce de uma política nacional da educação. Quais são os referenciais mínimos, quais são as regras, quais são os limites, o que de fato será padronizado e o que pode ser adaptado e/ou reestruturado? É evidente que se não houver um norte claro com critérios pré-estabelecidos não se constitui uma política nacional. É também evidente que as diferentes unidades escolares não podem seguir as regras que lhes forem mais convenientes, nem constituir suas regras à revelia do Ministério da Educação e da legislação. Mas o quanto é possível, de fato, vislumbrar as características regionais e suas especificidades para que sejam respeitadas pela aplicação do princípio Equidade através do estabelecimento de uma estrutura curricular comum.

Na formulação da BNCC está destacado que as organizações curriculares desenvolvidas nas diversas instituições de ensino, com resultados considerados relevantes devam ser incorporadas. O interessante é pensar que se refere às práticas aplicadas muito mais do que aos currículos desenvolvidos, muito embora eles sejam adaptados às realidades concretas onde são trabalhados.

A Base apresenta-se, muito mais como uma construção padronizada de currículos que deve ser subsidiada por materiais didáticos especificamente desenvolvidos para dar conta das aprendizagens essenciais. Por outro lado, o seu papel como uma política nacional curricular, numa concepção mais avançada, poderia ser o de servir de parâmetro norteador dos movimentos pedagógicos necessários ao desenvolvimento subjetivo. Esta é uma distinção importante a ser pensada porque reflete diretamente na formação dos professores que é o objeto desta pesquisa. Quando a finalidade da educação é formar pessoas competentes, a função dos professores é instrumentalizar esses alunos no uso das ferramentas necessárias. Se a função dos professores é desenvolver eficiência, suas práticas precisam manter-se orientadas para os resultados pretendidos pelas demandas mercadológicas e não para os processos de construção cognoscitiva viabilizadores da subjetivação através da aprendizagem.

No que se refere à formação de professores, dentro dessa lógica neoliberal de atendimento das competências, Dias da Silva (2017, p. 36) destaca dois grandes aspectos a serem problematizados: o primeiro refere-se ao papel dos professores que

devem ser entendidos como gestores da aprendizagem, ou seja, os responsáveis pelos processos de mediação e pelo estabelecimento das condições sobre as quais se aprende, desresponsabilizando os aprendentes. O segundo refere-se à centralidade das práticas educativas, ou seja, se o professor detém o saber e é o responsável pelas condições da aprendizagem, precisa ministrar boas aulas que podem ser justificadas no desenvolvimento de materiais e currículos padronizados porque precisam gerar resultados efetivos.

Há intencionalidade no fazer pedagógico e ela permeia os aspectos envolvidos nessa discussão de modo constante. Então, o que se entende por educação reflete diretamente em como se deve educar e na formação dos professores que irão educar, assim como nas concepções de sujeito que se educa e como se quer educar, sujeito esse que encontra-se inserido em um contexto planetário, de país, região e de uma sociedade.

Mais uma vez, discuto aqui o alcance da experiência educativa pretendida nesse modelo educacional. Um educar para quê? Para ser competente, aplicar, fazer? Como esta questão já foi tematizada retomo o foco da amplitude da experiência pedagógica como diretamente relacionada com a qualidade da formação humana, pela sua problematização através da formação de professores.

Os primeiros movimentos dessa escultura foram os movimentos de adição em que acrescentei os elementos para formar o conjunto necessário e adequado ao desenvolvimento da obra. Sigo agora para uma outra etapa do processo criativo: a de redução, ou seja, de retirar o que não é imprescindível, de aparar as arestas e rebarbas, de alisar as ranhuras e aperfeiçoar as formas para poder deixar a escultura mais próxima do meu desejo de comunicar e provocar experiências diversas nas subjetividades que tiverem contato com ela. Continuo minha escultura discutindo a formação de professores buscando estabelecer quais os seus aspectos e como eles devem ser contemplados na minha pesquisa.

5 APARANDO AS ARESTAS E APERFEIÇOANDO AS FORMAS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SEUS MÚLTIPLOS ASPECTOS

Os meus deslocamentos, ou seja, os meus movimentos produtivos sobre o material analisado, devem ser originais em uma pesquisa de doutoramento, à medida que esta pressupõe ineditismo e relevância dos achados, que precisam ser construídos para atender a essa especificidade. Dando segmento à minha escultura, o principal objetivo deste capítulo é analisar a problemática educacional, a respeito da formação de professores a partir das lentes biopolíticas, buscando entender as possíveis intencionalidades da exclusão da formação docente na BNCC. Procedo a essa discussão desde os objetivos das políticas públicas, passando pela análise dos dispositivos de controle e normalização contidos e embutidos nas diretrizes educacionais, até a análise dos critérios e princípios que norteiam as políticas e práticas pedagógicas.

5.1 BIOPOLÍTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A APRESENTAÇÃO DA ESCULTURA MUDA

A reflexão acerca da formação docente é atravessada pela definição das atribuições docentes, à medida que elas são definidoras dos papéis, profissionais, políticos e sociais do professor. A partir de Nóvoa (1995a, p, 16), não podemos desconsiderar o início da profissão docente vinculado às instituições religiosas, que deixou de herança "[...] este duplo trabalho de produção de um *corpo de saberes* e de *um sistema normativo*". O que implica em uma função de responsabilização e cuidado na gênese da atuação profissional. Ao professor compete educar, mas isso não significa transitar na área dos saberes somente, ao contrário; precisa ocupar-se das relações interpessoais, dos comportamentos sociais e normas éticas.

> Os professores são funcionários, mas de um tipo particular, pois sua função e sua açcão está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projectos e às finalidades sociais de que são portadores. No momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar-charneira[37] nos percursos

[37] De acordo com o dicionário significa peça composta por duas partes que ligam ao mesmo eixo, permitindo movimento em portas, janelas, tampas, abas de mesa, etc. DICIONÁRIO PRIBERAM DA

> de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: *agentes culturais*, os professores são também inevitavelmente agentes políticos. (NÓVOA, 1995a. p. 17).

A função docente pode ser vista como a imagem de uma dobradiça, cuja função é ligar elementos que precisam ser articulados, que permitem abrir, fechar, sobrepor, ou seja, imprescindíveis para a articulação dos processos de ensino e para viabilizar os processos de aprendizagem, mas também fundamentais na mediação dos sujeitos com e no mundo, como vimos a partir de Freire anteriormente.

Também é preciso considerar que a identidade do professor se fez, no começo do século XX, pela constituição do corpo docente, enquanto unidade extrínseca que ganha força e voz como grupo comprometido com o conjunto de saberes, o estatuto, a definição da carreira e o protagonismo no poder simbólico de serem mediadores das mudanças. (NÓVOA, 1995b, p, 19).

Emerge a reflexão sobre quem é então esse agente responsável pelos processos educativos no cenário contemporâneo. Em que momento os professores deixaram de ser os protagonistas da educação e passaram a ser os funcionários da escola, ou os profissionais da educação?

> O campo educativo está ocupado por inúmeros actores (Estado, Igreja, famílias, etc.) que sentem a consolidação do corpo docente como uma ameaça aos seus interesses e projectos. Por outro lado, o movimento associativo docente tem uma história de poucos consensos e muitas divisões (Norte/Sul, progressistas/conservadores, nacionalistas/internacionalistas, católicos/laicos, etc.). A compreensão do processo de profissionalização exige, portanto, um olhar atento às tensões que o atravessam. (NÓVOA, 1995b, p. 21).

Analisar a formação docente por meio de uma perspectiva biopolítica, possibilita problematizar a subjetivação como processo e questionar os objetivos da utilização dos dispositivos de controle, para o desenvolvimento da sociedade nos processos educacionais. Embora reconheça-se a necessidade da utilização de dispositivos de controle, para o estabelecimento de referenciais que contribuam para a formação de uma sociedade que valorize a vida e implique a produtividade do sujeito, não se pode desconsiderar que o espaço de subjetivação deve ser flexível,

---

LÍNGUA PORTUGUESA, 2008-2013. Disponível em: https://dicionario.priberam.org/charneira. Acesso em: 15 jul. 2019.

dinâmico e pensado a partir de um conjunto categorial estabelecido em um horizonte epistemológico que considere a complexidade da realidade contemporânea.

5.2 OS MOVIMENTOS DE EXCLUSÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE NA BNCC

A biopolítica, enquanto categoria levada para o cenário pedagógico, de certa forma pode estabelecer-se na tensão entre a intensidade dos debates, discussões e ações afirmativas que legitimam e reconhecem a necessidade de uma educação voltada para a formação subjetiva do homem, pensado em seu contexto cultural. Somente o discurso tematiza estes aspectos da realidade social que devem ser abarcados na realidade educacional. Na prática pode verificar-se que os processos educativos e as leis educacionais servem mais à manutenção do controle e das condições existentes. Essa realidade fundamenta-se no pressuposto de que esse sujeito que se quer formar, concretiza-se como útil e competente para trabalhar e se comportar adequadamente e cuja experiência de cidadania reflete-se em legitimar as estruturas do poder vigente a partir do reconhecimento de sua necessidade.

Primeiro, preciso retomar que na segunda versão da Base um dos quatro eixos principais era o da formação de professores, que foi extinto na terceira versão. Embora não seja mais um eixo principal fica explicitada na parte geral da sua versão homologada a importância da formação de professores para que a base possa ser implementada:

> 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. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, BNCC, 2017, p. 21).

Entretanto, não explicita como deve se dar nem estabelece orientações específicas a respeito da formação de professores a não ser nos momentos em que referencia as resoluções do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Essas resoluções fixam as diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e direcionam um alinhamento com as demais políticas nacionais referentes à

educação:

> Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÂO, Pareceres: nº 6 de 2 de abril de 2014 e nº 1 de janeiro de 2017, p. 18).

Este é o motivo pelo qual sigo meu percurso de pesquisa discutindo a Política Nacional de Formação de Professores referenciada na versão final do documento.

5.2.1 Política Nacional de Formação de Professores - Trajetória das leis educacionais sobre a formação de profissionais do ensino, referenciadas na BNCC - decretos nº 6755/2009 e 8752/2016

Torna-se importante referir-se ao decreto nº 6755 de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, cuja finalidade era assegurar a formação inicial e continuada, de qualidade, para os profissionais do magistério das redes públicas de ensino. Pode ter sido uma inovação em termos de políticas públicas educacionais, à medida que visava garantias para a formação docente e o reconhecimento de que a qualificação da educação acontece em processos contínuos de atualização das bases e relações pedagógicas. Este foi revogado através do decreto nº 8752, datado de 9 de maio de 2016, ao qual irei me deter mais especificamente, já que ainda se encontra vigente.

O decreto nº 8752/2016, dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica através de sua consonância com o Plano Nacional de Educação (MEC, 2014)

> Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Duas considerações importantes sobre essa proposição: a primeira de que a lei sobre a aprovação do Plano Nacional de Educação refere-se a um plano de 10 anos, com as diretrizes sobre as condições, os princípios e os recursos da educação básica brasileira tendo em vista a melhoria de sua qualidade para atender a uma formação mais eficiente para o trabalho e para o exercício da cidadania. No que se refere à formação de professores, essa lei dispõe sobre 4 aspectos: No anexo Metas e Estratégias[38]: Meta 7 (7.5) fala sobre a formalização e execução dos planos de ação articulados ao cumprimento de metas de qualidade para a educação, impactando na gestão educacional; 7 (7/34) Articulação com os Estados, Municípios e o Distrito Federal de um programa nacional de formação de professores; Meta 12 (12/4) Fomentar a educação superior gratuita prioritariamente para a formação de professores das áreas de ciências e matemáticas e das que estiverem faltando professores; Meta 16 (16/2) Consolidar a política nacional de formação de professores definindo as diretrizes desde as áreas, instituições e processos de certificação.

Estes aspectos da lei nº 13.005 de 24 de junho de 2014, quando pensados como diretrizes gerais necessárias à organização de uma política educacional, devem ser considerados com o mesmo olhar das demais políticas aqui discutidas.

> De modo geral, a análise política necessita ser acompanhada da cuidadosa pesquisa regional, local e organizacional se nos dispusermos a entender os graus de "aplicação" e de "espaço de manobra" envolvidos na tradução das políticas práticas ou na diferencial "trapaça" das disciplinas da reforma. (BALL, 2011. p. 30).

Ou seja, em sua intencionalidade de padronização e controle, como também na manutenção do hiato entre o que se propõe e o que se pratica em termos de políticas educacionais, já que é um discurso acerca da eficiência mediada pela qualificação dos saberes docentes.

A segunda consideração importante, refere-se, ao artigo 61, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de dezembro de 1996, nos seus incisos de I a V, onde se estabelece quem são os profissionais da educação básica, que foi alterada pela Lei nº 12.014[39], de 06 de agosto de 2009:

---

[38] BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 05 abr. 2018.

[39] BRASIL. **Lei n. 12.014, de 6 de agosto de 2009**. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar

> nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação.

Antes dessa alteração referia-se aos profissionais do magistério, ou seja, especificamente aos professores, enquanto que na formulação atual refere-se aos profissionais da educação. Nos referidos incisos fica estabelecido que os profissionais da educação são aqueles que:

> I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
> II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
> III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.
> IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;
> V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

Também é possível observar que a partir desta reformulação pode ser levada em conta a composição de prática e teoria associada ao fazer pedagógico, seja como estágio, experiência profissional ou outras práticas pedagógicas.

O que se destaca aqui é uma flexibilização da formação docente que ao invés de fortalecer e reconhecer o espaço e o rigor necessários aos profissionais da educação visa incluir profissionais menos qualificados, seja por cursos menos específicos, com saberes mais restritos, seja por notório saber sem a sistematização necessária ao fazer pedagógico, para atender as demandas mercadológicas. Além disso, acaba por contribuir para a desvalorização da educação já que quase todo mundo pode ser professor, não se legitima como um campo de especialidade, que exija rigor metodológico, rigor científico e expertise.

---

profissionais da educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm#art1. Acesso em: 05 abr. 2018.

> [...] creio que o principal problema dos professores no Brasil não está na formação, mas em suas condições de trabalho. Os professores brasileiros ainda não são considerados e tratados como verdadeiros profissionais: são mal pagos, trabalham em condições difíceis muitas vezes, trabalham em duas ou três escolas para terem um salário decente, são pouco respeitados pelos dirigentes políticos. (TARDIF. 2017, p. 63).

A partir do entendimento de quem são os profissionais da educação, destaco que em toda a LDB, aparece uma única vez a expressão “formação de professores” na seção II, quando determina o acesso a vagas em cursos de formação, mas associado ao termo “demais profissionais da educação”. No restante da lei as ocorrências são por profissionais da educação. Minha intenção aqui não é descrever os detalhes da lei e o que ela propõe em seus artigos, mas destacar alguns aspectos mais gerais que acredito serem orientadores das suas intencionalidades sob as lentes da biopolítica.

O próprio uso do termo profissionais da educação na formulação da LDB nº 9.394, traz em si o conceito de empresariamento educacional e as suas consequências.

> Nesse cenário de disputas parece estar conquistando uma certa hegemonia o que estamos chamando por ‘empresariamento da educação’. Isso significa que o setor empresarial, que vê na educação uma mercadoria como outra qualquer, tem adquirido cada vez mais espaço, colocando em risco até mesmo o princípio constitucional de que a educação é dever da família e do Estado. (SILVA, 2017, p. 45).

Esta é uma reflexão que precisa ser feita. Ao estabelecer a ênfase no termo *profissionais* agrega-se toda a questão da gestão empresarial que se pauta pela produtividade e pelo lucro e funciona pelo estabelecimento de metas que devem ser alcançadas. Além disso, traz todo um modelo de consumo em que os alunos e pais de alunos são os clientes que devem ser satisfeitos dentro de sala de aula com aulas boas, divertidas e de conhecimentos úteis; e fora de sala de aula, com as primeiras posições nos ranqueamentos e avaliações. A educação passa a ser vista como um produto que, de certa forma, deve gerar resultados específicos, fornecido por profissionais qualificados e competentes, que sejam o reflexo das políticas bem aplicadas e fiscalizadas. Esses profissionais, de acordo com a lei, devem ser bem formados, ter acesso à valorização, à qualificação continuada, aos recursos e apoio de formação pedagógica constantes.

Para analisar meu objeto de pesquisa, torna-se importante continuar a reflexão

do decreto nº 8752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Professores[40]:

Seção I, Artigo 2ª, sobre os princípios:

> VIII - a compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar;
> IX - a valorização dos profissionais da educação, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;
> X - o reconhecimento das instituições educativas e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial e à formação continuada.

As políticas educacionais brasileiras carregam em seus discursos e formulações legais as condições de legitimidade e de reconhecimento da formação docente como condição para a qualificação da educação. Há o reconhecimento de que os profissionais da educação precisam de constante atualização para atenderem as demandas pedagógicas que são dinâmicas. O que se destaca, justamente na utilização do termo profissionais da educação, como sujeitos que devem ser qualificados e competentes no exercício de sua profissão a partir de uma visão mercantil de atender as demandas sociais e mercadológicas. Discutir a qualidade da educação pela qualificação dos seus profissionais é uma responsabilização de um dos protagonistas dos processos educacionais.

> Uma das pedras-de-toque da eficácia das escolas é a implementação de programas de formação contínua e profissional do seu pessoal, nomeadamente o pessoal docente. Esta formação deve estar intimamente articulada com o projecto educativo do estabelecimento de ensino, no quadro de dinâmicas de formação-acção organizacional e de incentivo à prática de trabalhos de investigação-acção que dêem um contributo efectivo à melhoria das escolas. Merece também uma referência, a montagem de dispositivos de avaliação dos professores, no âmbito de programas de desenvolvimento profissional. (DEAN, 1991 apud NÓVOA, 1999. p. 27).

Essa proposição legal, embora apregoe ser garantidora da valorização docente e das condições dignas de trabalho, precisa ser vinculada às possibilidades e

[40] BRASIL. **Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 04 maio 2018.

condições de aprendizagem. Pois sem essa vinculação, mantém a centralização dos resultados dos processos educacionais na ação docente e contribui para desresponsabilizar os educandos por seu aprendizado.

Seção II, Artigo 3º, dos Objetivos

> II - induzir avanços na qualidade da educação básica e ampliar as oportunidades de formação dos profissionais para o atendimento das políticas deste nível educacional em todas as suas etapas e modalidades, e garantir a apropriação progressiva da cultura, dos valores e do conhecimento, com a aprendizagem adequada à etapa ou à modalidade cursada pelos estudantes.

A qualidade dos processos educacionais não pode ser pensada como uma diretriz necessária em que bons processos de ensino conduzirão à aprendizagens efetivas de modo necessário. Somente responsabilizando os educandos por sua aprendizagem será possível uma educação de qualidade. Cabe a eles o interesse, o comprometimento e o aproveitamento do que é mediado pelos processos educacionais na figura dos docentes. Se cabe ao professor conduzir as possibilidades de mediação das relações com o mundo através da educação, cabe ao educando realizar essa mediação através do seu aprendizado.

Mais uma vez o que se destaca na política referenciada pela Base, é um discurso detalhado que estabelece as condições necessárias e desejáveis para a formação dos professores, desde o acesso à educação e qualificação permanentes, até o reconhecimento e a valorização de sua condição social e profissional, incluindo a destinação de recursos e planejamento estratégico para sua realização. Entretanto, o que se observa de efetivo é que há uma contradição entre o fundamento legal que é referenciado e a proposição da Base já que:

> Contudo, percebe-se que a BNCC se aproxima de alguns conjuntos de saberes, mas se distancia de outros que antes, apresentavam-se consolidados nos documentos que antecedem à Base. Não são poucos os críticos à formulação do texto que configura a BNCC. Um documento que a priori era para ser uma construção feita pelas escolas a partir de um currículo mínimo comum nacional e com relevância de suas singularidades locais e regionais e, agora, é estendida como um plano nacional de governo projetado pelo Ministério da Educação. (ORRÚ, 2018, p. 142).

De acordo com Gallo (2017, p. 40), a definição de Base traz em sua intencionalidade a ideia de unificação e de prescrição imperativa do que deve ser feito. Em verdade, os referenciais são anteriores a sua proposição e formulação, são os

pressupostos que justificam sua necessidade e sua estrutura e que fazem parte do seu discurso. Podemos destacar entre eles a referência para a formação integral dos sujeitos a partir da garantia do direito à aprendizagem, assim como o estabelecimento das aprendizagens necessárias condicionado ao desenvolvimento de certas competências relacionadas com campos de experiência previamente delimitados. A responsabilização pelo aprendizado e o estabelecimento do direito à aprendizagem, ao invés do direito à educação, atribui aos professores a incumbência de fazer com que as escolas se saiam bem nas avaliações e nos resultados.

Esse é o aspecto fundamental da BNCC sob uma lente biopolítica. Ela se estabelece como um dispositivo intencional de regulação dos processos educacionais, primeiro justificado nos resultados ineficientes dos processos de ensino vigentes; e segundo na necessidade de qualificar a educação, referenciada em padrões internacionais, como desenvolvimento humano, o que só será possível mediante: (a) padronização, já que aprendizagem é um direito; (b) controle, já que implica em aprendizagens necessárias relacionadas com os campos de experiência que as viabilizam na educação infantil ou em aprendizagens necessárias nas demais etapas da educação, ou seja, em condições que precisam ser garantidas e finalmente em (c) fiscalização, já que precisa demonstrar os resultados eficientes pelo desenvolvimento de competências.

Essa abordagem direcionada para a visão empresarial e mercantilista de uma educação neoliberal, que prioriza os resultados e não os processos, acaba por beneficiar uma prática instrumental conteudista que reduz o professor a uma espécie de treinador de competências. Por outro lado, diminui significativamente sua autonomia, já que vincula a qualidade do ensino às aprendizagens verificadas pelas políticas de avaliação em larga escala, engessadas em critérios internacionais, que não contemplam as singularidades das realidades e das unidades escolares.

5.2.2 Base Nacional de Formação de Professores lançada em 18/10/2017 ainda em construção e discussão: os novos movimentos de modelagem da escultura a partir de si mesma

Embora possa parecer finalizada, a discussão sobre a apresentação das leis referidas na BNCC sobre a formação docente não se esgota com as políticas aqui

apresentadas. Ao contrário, requer a apresentação da Base Nacional de Formação Docente, que integra essa política, embora não tenha sido descrita em nenhum momento no texto da BNCC homologado em sua 3ª versão em dezembro de 2017.

No dia 18 de outubro de 2017, foi lançada com grande alarde a Base Nacional de Formação Docente como a próxima ação da Política Nacional de Formação de Professores. O lançamento foi feito através de uma apresentação que está disponível no portal do MEC, com o título de Política Nacional de Formação de Professores[41], cujos dois aspectos mais destacados nas mídias e nos veículos de divulgação foram a Base Nacional de Formação Docente e a implementação de uma residência pedagógica que aponta seu ineditismo como proposta política de formação de professores.

De acordo com a fala do então Ministro da Educação João Mendonça Bezerra Filho:

> A boa formação de professores é fundamental e tem um impacto direto dentro da sala de aula, principalmente, na questão da qualidade do ensino e do aprendizado das crianças e jovens nas escolas de educação básica do Brasil. Um dos compromissos do MEC é valorizar o papel do professor e, ao mesmo tempo, iniciar essa valorização a partir da formação, com qualidade e reconhecimento[42].

A apresentação da nova política foi feita pela então secretária-executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro. Inicia com as premissas a seguir reproduzidas:

> **A QUALIDADE DAS APRENDIZAGENS DEPENDE DA QUALIDADE DO TRABALHO DO PROFESSOR**
> *Evidências mostram que, entre os fatores que podem ser controlados pela política educacional, o professor é o que tem maior peso na determinação do desempenho dos alunos* [43]

Já nesse primeiro momento de abertura do material, fica de certa forma, evidente, a responsabilização do professor pelo desempenho dos alunos como foco

---

[41] BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de formação de professores**, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 maio 2018.

[42] BRASIL. Ministério da Educação. **MEC lança política nacional de formação de professores com residência pedagógica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formaca. Acesso em: 07 maio 2018.

[43] BRASIL. Ministério da Educação. **MEC lança política nacional de formação de professores com residência pedagógica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formaca. Acesso em: 07 maio 2018.

da proposta. Indica ser o fator que melhor pode ser controlado dentre os que se referem ao desempenho discente. O foco nos resultados, bem como, a influência de fatores externos, fica explicitado nas premissas fundamentais da nova política nacional de formação de professores, bem como as escolhas que serão feitas em seus programas e ações.

Antes de definir as ações o material disponibiliza alguns dados de diagnóstico que justificam as suas diretrizes. O diagnóstico, feito a partir do Censo de 2016, apresenta o número de professores em relação às áreas da educação básica; o número de matrículas em relação aos estabelecimentos e o número de docentes; o conjunto das redes de formação docente; e o detalhamento da atuação docente a partir da formação em licenciaturas e bacharelados específicos ou não. As conclusões derivadas do diagnóstico indicam a insuficiência dos resultados atingidos pelos estudantes porque a educação não reflete na diminuição das desigualdades; a baixa qualidade da formação de professores; a inadequação dos currículos que são excessivamente teóricos; e a ineficiência dos estágios mal planejados e desvinculados das realidades escolares onde acontecem.

Essa proposta estrutura duas dimensões de formação docente: a formação inicial, que será implementada pelas seguintes ações: (1) pela implantação do Programa de Residência Pedagógica; (2) pela modernização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), mediante a oferta de bolsas e outras ações de adesão e avaliação pelas instituições formadoras; (3) pela Universidade Aberta com a retomada das vagas e a reserva de 75% das vagas para a formação de professores, além do aprofundamento dos conteúdos de tecnologias da informação, matemática e português; e (4) pelo Programa Universidade para Todos (ProUni) através da ampliação do benefício para os professores graduados e da flexibilização da legislação atual para o preenchimento das vagas ociosas.

A segunda dimensão será a da formação continuada: através de oferta de cursos formativos que possam permitir a qualificação, a formação e a gestão autônoma do desenvolvimento profissional. Esta formação deverá ser contemplada através da BNCC, da reforma do ensino médio, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), mediante a adoção de currículos diferenciados e específicos para a qualificação para a docência e do Plano de Ações Articuladas (PAR) de qualificação para a gestão.

A Base Nacional de Formação Docente como política de formação, consiste,

portanto, numa proposta em elaboração a ser articulada com estados, municípios e o Conselho Nacional de Educação, e deveria ter a consulta pública iniciada em meados de 2018. Na página do CNE, não há registro nem disponibilidade de audiência ou consulta pública referente a formação docente até agosto de 2019.[44]

Após pesquisa no site do MEC, realizada em agosto de 2019, não foi encontrado nenhum material ou nova referência a essa política. Ou seja, nenhum indicador de que a referida consulta popular tenha se iniciado, nenhum documento ou versão inicial do documento para que se possa consultar o detalhe da política, nenhuma menção em relação às ações que estejam sendo desenvolvidas com relação a ela. As únicas referências sobre essa política são as reportagens e o material em apresentação de Power Point discutido aqui e informativos em forma de vídeos e notícias, que reportam ao conteúdo e ao documento que teria sua primeira versão encaminhada para o Conselho Nacional de Educação. Na página do CNE tampuco há a disponibilização e sequer a menção à Base Nacional. de Formação de Professores. O que indica pelo menos duas possíveis derivações: (1) a de que será construída nos mesmos moldes da BNCC, ou seja, mediante um discurso de construção coletiva e ampla divulgação, mas que de fato acontece circunscrita a um grupo previamente escolhido e que depois se apresenta já como a segunda versão, previamente delineada; (2) na maioria das vezes, que se procura rastrear a documentação oficial disponibilizada ela é restrita e os acessos remetem às versões atualizadas sem comparação com ou disponibilização das versões anteriores, com um controle extremamente rigoroso da documentação.

5.2.3 Base Nacional do Ensino Médio, publicada em 2019: os novos movimentos de modelagem da escultura a partir de si mesma

Para poder finalizar esse momento de reflexão sobre a BNCC, destaco que o novo movimento realizado a seu respeito depois de sua homologação em dezembro de 2017, foi a publicação da BNCC para o Ensino Médio em 2019, instituída pela

[44] Na página do CNE, a última chamada que consta sobre audiência pública para formação de professores, convoca para participar se inscrevendo previamente até março para a sua realização em 6 de abril de 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/audiencias-e-consultas-publicas. Acesso em: 14 jun. 2018.

Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018, que segue as mesmas diretrizes da BNCC da educação infantil e do ensino fundamental. De acordo com seu texto introdutório:

> A BNCC é fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira e encontra-se organizada em um todo articulado e coerente fundado em direitos de aprendizagem, expressos em dez competências gerais, que guiam o desenvolvimento escolar das crianças e dos jovens desde a creche até a etapa terminal da Educação Básica. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÂO, BNCC – Ensino Médio, 2018, p. 5).

A versão homologada da BNCC incluía o ensino médio como parte integrante do documento, porém ainda não descrevia quais as especificidades de seus objetivos de aprendizagem nem os conteúdos que deveriam estar associados ao desenvolvimento de quais competências. Foi colocada como uma continuidade natural das demais etapas de ensino que deveria ser posteriormente detalhada de acordo com as demandas do MEC. O que vinha descrito era o fato de que deveria estar pautada pelas Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio, e que deveria priorizar como eixos de formação a capacitação subjetiva para a vida profissional e social. É muito curioso ver uma parte não detalhada aprovada em um documento homologado como uma espécie de “tábula rasa”, atrelada na credibilidade de que as especificidades das demais etapas de ensino estão organizadas de modo efetivo e qualificado para apenas ser transposto para o ensino médio como modelo.

> A BNCC é um documento plural e contemporâneo, resultado de um trabalho coletivo inspirado nas mais avançadas experiências do mundo. A partir dela, as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passarão a ter uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas, promovendo a elevação da qualidade do ensino com equidade e preservando a autonomia dos entes federados e as particularidades regionais e locais. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÂO, BNCC – Ensino Médio, 2018. p. 7).

Além disso, traz a mesma versão oficial de ser fruto de amplas discussões e consultas populares, de interlocução com especialistas altamente qualificados e da integração das redes de ensino. O documento discutido, revisado e homologado encerra-se na descrição da educação básica e fundamental, por determinação do próprio MEC, que decidiu postergar o detalhamento do ensino médio em função das controvérsias em torno da medida provisória nº 446, de 22 de setembro que foi

convertida em lei nº 13415[45] em fevereiro de 2017, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional no que se refere ao artigo 35 – A: “A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio”. O que cabe perguntar é: como pode ter sido postulado pelo discurso oficial de que ela é fruto de uma construção coletiva, se no documento discutido e homologado não havia nenhum detalhamento da proposta sobre o ensino médio?

Um primeiro detalhamento referente a Base do Ensino Médio foi publicado em março de 2018. A BNCC do Ensino Médio apresenta exatamente os mesmos moldes da BNCC para a educação infantil e ensino fundamental, ou seja, pelo desenvolvimento das dez competências gerais e dos mesmos marcos legais, que irão definir as aprendizagens necessárias, somente adequando-as às etapas de ensino a partir da definição das áreas de conhecimento e das competências específicas de área. Também diferencia os objetivos pedagógicos finais, de acordo com as etapas: na BNCC da educação infantil e ensino fundamental pelos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, na BNCC do ensino médio pelas habilidades, que estão vinculadas às unidades temáticas e aos objetos de conhecimento.

Em 2019 foi publicado o segundo detalhamento da parte da BNCC referente ao Ensino Médio. Esta versão foi nominada, pelo MEC no portal da Base, como versão final do documento da BNCC. Sendo que a 3ª versão tinha um total de 472 páginas, considerando encerrada a descrição do Ensino Fundamental na página 460, enquanto o documento reestruturado como versão final contém um total de 600 páginas, tendo o acréscimo de mais de 100 páginas relativas a esta etapa de ensino, que se inicia na página 461 e se encerra na página 580.

Por ter sido descrita em forma de acréscimo das demais etapas do documento, modifica fundamentalmente dois elementos: (1) a apresentação, que inclui a etapa do Ensino Médio como participante do documento e salienta a sua necessária rearticulação em função da baixa qualidade da aprendizagem, dos altos índices de repetência e de abandono do ensino, e da necessidade da preparação adequada para o trabalho; (2) descrição detalhada da referida etapa de ensino que acolhe como elemento da formação integral do indivíduo a construção do seu projeto de vida (BNCC, 2019), por meio da oferta de itinerários formativos, que considerem a

[45] BRASIL. **Lei n. 13,415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 14 jun. 2018.

relevância dos contextos sociais a fim de estabelecer o protagonismo do jovem em sua educação.

No que se refere a sua fundamentação epistemológica e pedagógica, a respeito do ensino por competências e da preparação para o atendimento das demandas mercadológicas, a Base do Ensino Médio não altera as proposições da 3ª versão homologada, assim como não especifica os aspectos da formação docente. Não será foco do meu escopo de pesquisa e não será apresentada aqui de forma detalhada, em função do meu entendimento de que os aspectos relevantes a minha investigação já foram adequadamente tematizados. Sigo meu percurso buscando explicitar as condições dos meus olhares sobre essa realidade tomada em questão.

5.2.4 Os dispositivos de controle e normalização contidos e embutidos nas diretrizes educacionais a serviço da desvalorização docente

Para seguir no intento demonstrar, a partir das minhas tessituras, que a BNCC não explicita uma política de formação docente, ao mesmo tempo em que atende às demandas da ideologia neoliberal na mercantilização da educação, sigo em um movimento bem foucaultiano das percepções que me são possíveis a partir das minhas condições interpretativas, mas também a partir dos contextos que são delimitados pelos cenários, pelos discursos e pelos acontecimentos onde estão situados. A análise do documento que precede este item da minha tese precisa ser continuada por esse movimento de análise monumental dos materiais, buscando um olhar além do documento em si, pelo entendimento de que ele está inserido em um momento histórico, vinculado às condições que o viabilizam.

> A análise do pensamento é sempre alegórica em relação ao discurso que utiliza. Sua questão, infalivelmente, é: o que se dizia no que estava dito? A análise do campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente; trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de um outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar. A questão pertinente a uma tal análise poderia ser assim formulada: que singular existência é esta que vem à tona no que se diz e em nenhuma outra parte? (FOUCAULT, 2008. p. 31).

O resultado da análise vai depender do repertório e das escolhas do pesquisador, sigo fazendo uma reconstituição interpretativa dos cenários das políticas educacionais que considero como definidores da estruturação da BNCC.

> A taxionomia clássica ou a análise das riquezas tais como existiram efetivamente, e tais como constituíram figuras históricas, compreendem, em um sistema articulado mas indissociável, objetos, enunciações, conceitos e escolhas teóricas. E, assim, como não seria preciso relacionar a formação dos objetos nem às palavras nem às coisas, a das enunciações, nem à forma pura do conhecimento nem ao sujeito psicológico, a dos conceitos, nem à estrutura da idealidade nem à sucessão das idéias, não é preciso relacionar a formação das escolhas teóricas nem a um projeto fundamental nem ao jogo secundário das opiniões. (FOUCAULT, 2008, p. 78).

Essa rede que se forma mediante os movimentos advindos das escolhas e das possibilidades de percepção das mesmas é que podemos chamar de análise monumental:

> A partir da obra de Michel Foucault, foi possível investir em um outro "jeito" de lidar com os materiais da pesquisa. Dito de outro modo, os materiais servem para uma análise que, mais do que documental, será monumental (Foucault, 2013). Numa leitura ou análise monumental, tratamos as fontes de pesquisa (textos, enunciações, práticas, etc.) como uma possibilidade de ler o conjunto de materiais em sua exterioridade; "isso significa que a leitura (ou escuta) do enunciado é feita pela exterioridade do texto, sem entrar na lógica interna que comanda a ordem do enunciado" (Veiga-Neto, 2003). Importante: fazer uma leitura na superfície - o que não significa dizer superficial. Também importante: lembrar que a leitura ou a análise monumental não exclui a leitura documental, pois cada uma tem suas particularidades e ambas nos servem para diferentes fins. (VEIGA-NETO; RECH, 2014).

Tomando essas possiblidades de análises que não estão necessariamente centradas na inferência de uma descrição das categorias a que deve se reportar e que deve espelhar, antes, análises que serão pensadas como um contexto de exterioridades que compõem o documento sem as quais ele não existiria dessa forma, nem poderia ser discutido. A partir destas leituras é que sigo meu percurso.

Atualmente estamos vivendo um ciclo da visão neoliberal que tenta encontrar e impor ao professor as maiores responsabilidades pelas condições da educação contemporânea. Nos encontramos num momento em que essa sociedade, procura responsabilizar os professores pelas dificuldades e pelos resultados negativos da educação. Como manifesto na versão final da BNCC (2019) já na apresentação:

> A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base. (BNCC, 2019, p. 5).

Esses resultados que são medidos pelos mesmos setores da sociedade, por meio de instrumentos restritos de avaliação, em provas de alguns tipos específicos, e apenas desses tipos, que não são confiáveis pela sua própria organização.

> A avaliação das escolas deve basear-se em dispositivos simples e exequíveis, que permitam uma regulamentação no decurso dos projectos e não apenas um balanço posterior. É frequente a aplicação descontextualizada de processos e de instrumentos de avaliação conduzindo a dissonâncias de diversa ordem: esquemas demasiado “pesados” para os objetivos que se pretendem atingir; processos pouco eficazes ou sem capacidade para apoiar a resolução dos problemas; métodos inadequados ou incoerentes; etc. (NÓVOA, 1999, p. 40).

A partir dessas práticas avaliativas querem com uma certa intencionalidade, de certa maneira responsabilizar os docentes e usam os resultados dessas provas de desempenho para estratificar o resultado dessa realidade extremamente complexa que é a escola. “Neste sentido, é importante que a avaliação respeite *critérios* de pertinência, de coerência, de eficácia, de eficiência e de oportunidade.” (NÓVOA, 1999. p, 40) Para que seja possível dar conta minimamente dos resultados de uma educação de qualidade socialmente referenciada, seria preciso implementar matrizes de avalição mais complexas e alinhadas com ramificação dos sistemas de ensino, não restritas aos resultados da aprendizagem. Esse constante foco no aprender direcionado pela BNCC, deixa os processos de ensino norteadores da produção das subjetividades em segundo plano, configurando-se numa espécie de dispositivo restrito de educação.

> Desse modo, afirmamos a BNCC como um antiacontecimento (Lazzarato, 2014) tanto no sentido de não refletir as Diretrizes Curriculares propostas em 2013 (Brasil, 2013), ou seja, desvirtuá-las em seu potencial de cooperação entre as instâncias políticas e os agentes envolvidos, como de diminuir o potencial de mundos possíveis devido à excessiva centralização de poder expressa não somente em seus princípios, mas fundamentalmente em sua proposta centralizadora de organização e planificação de conteúdos e competências para a Educação Básica. (CARVALHO; LOURENÇO, 2108, p. 237).

O conjunto de conhecimentos que temos e ao mesmo tempo o discurso

hegemônico em política educacional, atribui uma função política à formação de professores, nunca antes pensada ou vista. Ao mesmo tempo que considera importante a eficiência do ensino explicitada nos índices de desempenho e responsabiliza o professor pela mediação das condições de aprendizagem adequadas, reduz a importância do professor, porque a proposta explicitada é que ele ensine um conjunto de conhecimentos já produzidos, conduzindo a um treinar para o bom desempenho e que ele estabeleça as condições de segurança e sucesso.

> 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. (BNCC, 2019, p. 21).

Antes de desatar esse processo de construção da Base, a educação brasileira era pautada na confiança das Diretrizes Curriculares Nacionais. Nas quais, nos últimos anos, foi construída uma noção de que o professor precisa ser valorizado, de que a escola precisa de autonomia, de uma identidade como unidade de um Sistema Nacional de Educação. Pela história das políticas educacionais brasileiras, fundadas na constituição, nas leis e nas diretrizes nacionais houve um entendimento de que o papel da formação docente era imprescindível para a qualificação da educação, na medida em que poderia auxiliar no fortalecimento das identidades das unidades escolares e no consequente fortalecimento do sistema que reflete o funcionamento das partes. É possível destacar alguns momentos deste evidenciamento da importância da formação docente na qualificação da educação buscando as leis nº 4.024/61, 5.540/68, 5.962/71, 7.044/82 e 9394/96, que estabeleceram as diretrizes de formação docente em nível secundário para os professores das escolas e em nível superior para os professores do nível secundário. Essa perspectiva claramente valoriza a carreira docente nivelando as formações de acordo com a complexidade da habilitação a que elas referiam-se. Ou seja, buscando estabelecer a qualidade do ensino mediante a qualidade da formação dos professores. Esse embasamento legal fundamentou a construção de valorização da importância do papel docente na educação e da necessidade de colocar o protagonismo das unidades escolares no que se refere ao atendimento das singularidades de seus educandos.

A qualificação da educação brasileira deve atender às seguintes condições: (1)

o projeto pedagógico consiste em ser autoral e considerar as singularidades do seu contexto de inserção. (2) A formação docente precisa ser qualificada e articulada com as universidades e escolas, formando, discutindo e construindo as condições para que as escolas possam desenvolver cada vez mais autonomia. (3) O fortalecimento das unidades escolares proporciona um reposicionamento das condições que podem constituir o sistema educacional nacional porque estabelece as bases que o compõe de forma sistematizada.

Esse movimento de articulação do Sistema Nacional de Educação depende do funcionamento das unidades escolares, e foi pensado visando a constituição de uma política nacional que tivesse as diretrizes curriculares nacionais para viabilizar a unidade do sistema. Essa unidade pensada como o resultado da efetividade do conjunto composto pelas diferentes relações e articulações entre as partes deste sistema. De um sistema que pudesse considerar as particularidades das unidades escolares, os regionalismos e as singularidades das relações sociais que compõem a escola, não como algo a ser padronizado, e sim como algo a ser entendido como parte do sistema que se compõe de modo dinâmico. Essa foi a grade de inteligibilidade que deu origem à necessidade de se ter uma base, que pudesse fortalecer as unidades escolares alinhada à qualificação da educação brasileira.

O que de fato manifesta-se na situação concreta foi a inversão dessa proposta, de uma Base que pudesse padronizar a educação por meio do estabelecimento de mecanismos de avaliação e controle dos currículos, implementada como uma política nacional.

O atual cenário precisa ser considerado para poder discutir a nossa história política educacional. Temos hoje sistemas municipais, estaduais e federais, mas não um sistema nacional de educação que faça uma adequada articulação entre eles.

Nos anos 90, foi assumido que as diretrizes curriculares, com a descrição de algumas metas seriam suficientes para orientar essa construção, sendo atualizadas constantemente descrevendo os elementos da educação básica, inclusive a formação de professores. As diretrizes foram amplamente discutidas para que as unidades escolares pudessem trabalhar nas suas organizações curriculares.

Além disso, nos anos 90 também tivemos uma política de alinhamento das ações educacionais com os sistemas internacionais no entendimento de que eram mais efetivos, do ponto de vista de uma perspectiva neoliberal que começa a ganhar força nesta época:

> Na década de 1990, aconteceu a ascensão de Governos neoliberais, orientados pelo *Consenso de Washington,* que passara a promover reformas educacionais caracterizadas pelo modelo do neoconservadorismo. [...] Esse novo pensamento hegemônico orientava o ataque ao estado regulador e a defesa do retorno do estado liberal, idealizado pelos clássicos.
> Destarte, a orientação dentro dos preceitos do Neoliberalismo chega ao Brasil com força total após a década de 1990. [...] Assim a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96 foi promulgada em meio a esse cenário de discussões, mudanças de paradigmas, debates e proposições. (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011, p. 104).

Ressurge uma outra condição no discurso das políticas educacionais, a necessidade de articulação de uma base com diretrizes nacionais curriculares que pudessem dar a coesão ao sistema nacional de educação, fundada nas Leis de Diretrizes e Bases:

nº 5.692/71, no Art. 4º

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

nº 9.394/96, no Art. 26

> 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.

A controvérsia sobre o que é diverso e o que é comum, quando se está discutindo uma possibilidade de unidade para a formação curricular pode ser vista como mais um dos dispositivos explicitados na formulação da BNCC. Ou seja, o discurso progressista de inclusão da diversidade através do respeito às particularidades locais na estruturação de um núcleo comum, em nome do atendimento universal e da qualificação da educação.

Apesar da palavra currículo aparecer 86 vezes na BNCC, em sua versão final, não explicita sua definição nem atribui um determinado horizonte teórico que possa delinear seu entendimento. Ao contrário, explicita a importância da sua contribuição para o desenvolvimento humano global, colocando os currículos como garantidores das aprendizagens essenciais (BNCC, 2019, p. 14). Outro aspecto importante é que em vários momentos, aparece a não obrigatoriedade do desenho dos currículos de

acordo com os agrupamentos propostos, tendo em vista sua adequação às realidades locais (BNCC, 2019, p. 222), mas devem proporcionar o desenvolvimento das aprendizagens essenciais.

A proposição de uma Base, quando analisada em seu contexto de aplicação, configura-se em uma forma de padronizar os processos de ensino para gerar um aprendizado eficiente que possa ser ranqueado em índices de desempenho produtivos para atender às demandas mercadológicas. Antes de estabelecer a consonância entre estes elementos é preciso atentar para o que de fato está em jogo, que é a definição de currículo a qual estas demandas devem atender.

O currículo só existe na escola e na prática da escola. A definição de currículo será tomada aqui como: o conjunto das atividades, das ações, dos movimentos que se organizam na escola para a formação dos estudantes, o que se ensina, como se ensina, aonde se ensina, a nossa forma, enquanto docentes, de usar a voz para proporcionar aprendizagens.

> Um currículo deve ser expressão de um processo e não de alguma metodologia ou listagem de conteúdos com fins que se traçam para além dele mesmo. Um currículo deveria buscar não se estabelecer como mediação, no sentido de explicar o mundo, mas procurar interrogá-lo de forma indireta, abrindo espaço para configurar a aprendizagem como estratégia ética, poética e, por isso, política. (CARVALHO; LOURENÇO, 2108, p. 238).

É sem dúvida muito mais complexo do que o que se pode abarcar com um conjunto de diretrizes padronizadas. O que se explicita na BNCC é o foco no aprender, e não no ensinar, à medida que estabelece a qualidade da educação representada em sua eficiência medida por meio dos índices de desempenho.

O que está explicitado na constituição de 88, na LDB e nas reformulações das diretrizes curriculares jamais indicou essa formulação de uma Base Curricular, falava-se que os currículos teriam uma base comum, para que servissem de referência para a organização curricular de cada unidade escolar.

Nos anos 2000, cresce um movimento encabeçado pela educação popular e por fundações empresariais que dão atenção a educação, de elaborar uma Base Nacional Comum, para elevar os péssimos índices de desempenho brasileiros apresentados a partir dos exames internacionais de educação, estabelecendo parâmetros para qualificar os processos educativos.

De acordo com Luce[46], até o ano de 2014, houve uma luta reafirmando a importância das diretrizes, da autonomia dos estados, da escola e da formação de professores. Estes seriam os caminhos para uma educação de qualidade e que poderia constituir projetos políticos pedagógicos nas escolas capazes de dar conta da educação efetiva. Em 2014 atendendo a um chamado da Secretaria Nacional de Educação Básica para elaborar a política nacional de formação de professores, em uma reunião em São Paulo, onde manifestou-se a necessidade de colocar a discussão de uma base curricular comum considerando as instâncias educacionais representadas nos conselhos, secretarias e demais funções representativas das unidades escolares.

O que de fato aconteceu, ainda segundo a fala de Luce (2018) foi o que ela chamou de “Golpe da Base”. Quando no ano de 2014, ao invés de discutir como foi combinado, com as associações da educação, foi instituído pelo governo e pelo Ministério da Educação um grupo de especialistas para formar o comitê da Base e ser responsável pela sua primeira versão, da qual não se tem registro do documento nem de sua publicação, a não ser pelas informações fornecidas pelo portal da Base, de que esse comitê foi formado e dos nomes que estão publicados, de forma diferente, no final de cada versão do documento (2ª versão; 3ª versão e a versão final).

A inexistência da primeira versão da Base é mais um movimento de esvaziamento do papel docente na realidade contemporânea. O reconhecimento da expertise de um grupo de especialistas que tem a função de reposicionar os espaços pedagógicos com vistas à qualificação da educação medida pela eficácia dos seus resultados, implica em processos de silenciamento docente (CARVALHO: LOURENÇO, 2018). Silenciamento dos professores que estão atuando nas unidades escolares em contrapartida com a amplificação das ressonâncias da voz da autoridade dos especialistas.

> Os experts colocam em xeque as vozes não autorizadas ou não consideradas legítimas, num jogo entre o agenciamento que “faz” e o agenciamento que “conhece” e “decide”. Nesse jogo há, ainda, aparentemente, um estímulo à participação dos “leigos” com a finalidade de, ao fazê-los falar, legitimar o discurso dos experts (especialistas, mídia, pesquisadores em diferentes áreas de conhecimento) e, sob uma aparente participação, mantê-los sob consulta sem efetivo poder de decisão.
> Enfim, o agenciamento maquínico de enunciação, que compõe a elaboração da BNCC, envolve firmas de consultoria privadas, grupos de pesquisa

[46] Professora Maria Beatriz Luce, membro do Conselho Nacional de Educação 2004 a 2012, em sua participação na banca de qualificação desta tese em agosto de 2018.

> universitários, aparelhos midiáticos, dentre outros dispositivos que criam uma muralha semiótica contra a qual os saberes e as experiências de professores da Educação Básica são confrontados e subalternizados (quando não ignorados), retirando-lhes a capacidade e a vontade de apresentar problemas. (CARVALHO; LOURENÇO, 2108, p. 241).

Esses dispositivos (FOUCAULT, 2006) são embutidos desde a articulação da política educacional até seus movimentos de implantação e suas intencionalidades de ressignificação dos processos pedagógicos.

> O que interessa mostrar é a flexibilidade e a solidez do dispositivo, isto é, que "estratégias diferentes vêm se opor, se compor, se superpor, e produzir efeitos permanentes e sólidos que se podem compreender em sua racionalidade", se bem que "não estejam de acordo com a programação primeira". (FOUCAULT, 2006, p. XVI).

Nóvoa faz um diagnóstico dos fatores que afetam a desvalorização da formação de professores e propõe os “três triângulos que ilustram a exclusão da formação docente” (NÒVOA, 1995. p. 8), que devem ser considerados nas discussões sobre o assunto como referência obrigatória. O primeiro intitulado Triângulo Pedagógico que privilegia o acesso do professor aos saberes e aos alunos, e que embora possa parecer ameaçado pela introdução das novas tecnologias de ensino, ao contrário requer um refinamento dos processos de mediação do conhecimento e consequentemente das competências docentes.

> O que me parece importante questionar é a forma como, por vezes, se constroem discursos teóricos que têm subjacente uma certa desvalorização da relação humana e das qualificações dos professores. O uso das tecnologias de ensino implica a aquisição de novas competências, mas também o reforço das competências tradicionais. É difícil imaginar um processo educativo que não conte com a mediação relacional e cognitiva dos professores. (NÓVOA, 1995a, p. 8)

A implementação das novas tecnologias não minou a importância nem o trabalho docente, ao contrário, requer novos espaços de mediação do conhecimento associado à instrumentalização para os usos das ferramentas disponíveis de modo adequado e orientado. A grande quantidade de informação a que se tem acesso e os diversos modos de lidar com ela, requerem uma organização dos saberes em suas relações de um modo mais complexo do que nos modelos de ensino tradicionais positivistas. Esses processos de ensino devem ser feitos por novas abordagens metodológicas que exigem uma atuação mais direcionada do docente para que possa oportunizar os processos de aprendizagens protagonizados pelos discentes.

O segundo a ser considerado é o Triângulo Político, que refere-se aos modos de organização do sistema educacional, descrito a partir das relações entre os professores, o estado, e a comunidade fundamentalmente representada pelos pais. Esta organização está por trás do estabelecimento dos clientes da educação manifestos na figura dos pais e da exigência do estado no bom desempenho dos processos de ensino que orientam a lógica mercantil da educação.

> Curiosamente, na área da educação, o debate foi introduzido através da agenda política da privatização do ensino, inscrita como uma das prioridades para os anos noventa. A ideia de uma educação ao "serviço dos clientes" parece consensual; mas quando se olha para a ambiguidade do conceito, percebe-se que há sobretudo a vontade de pautar o ritmo educativo por uma lógica de mercado e de impor às escolas critérios de eficácia que não levam em linha de conta a especificidade do trabalho pedagógico. (NÓVOA, 1995a, p. 9).

Especificidade do trabalho pedagógico que precisa ser pensada além do ciclo de professores-funcionários, porque do contrário somente leva a uma redução do poder dos professores (NÓVOA, 1995a). Mais uma vez o autor destaca os aspectos formativos do pensamento educacional contemporâneo de forma muito assertiva. Apesar do seu alerta de que deveria encerrar-se aquele ciclo para poder melhorar os processos educativos e constituir uma visão crítica de educação. Ao contrário o que se manifesta nas políticas educacionais docentes, como destacado anteriormente na Base Nacional de Formação Docente (2017), é o fortalecimento desses papéis na denominação dos profissionais da educação que devem ser avaliados também por suas competências e pelo desempenho de seus alunos.

> O terceiro triângulo é o do Conhecimento, que: procura traduzir a existência de três grandes tipos de saberes: o saber da experiência (dos professores); o saber da pedagogia (especialistas em ciências da educação); e o saber das disciplinas (especialistas dos diferentes domínios do conhecimento). (NÓVOA, 1995a, p. 9).

Em nome das pedagogias inovadoras e das inovações na educação em geral se recorre a valorização da autoridade dos especialistas, no entendimento de que poderiam dar as contribuições mais efetivas para a orientação das mudanças.

> Um dos paradoxos principais na história dos professores reside no facto de os tempos-fortes da reflexão científica em educação contribuírem para um maior prestígio social da profissão, mas também, e simultaneamente, para uma certa desvalorização dos seus saberes próprios. Na verdade, a

> afirmação do saber da pedagogia (dos especialistas em ciências da educação) faz-se frequentemente a partir de uma depreciação do saber da experiência dos professores). As práticas de racionalização do ensino contêm os elementos de uma deslegitimização dos professores como produtores do saber. (NÓVOA, 1995a, p. 9).

Isso se materializou também na discussão contemporânea nos processos de silenciamento docente implementados na BNCC, pela verticalidade com que devem ser aplicados os resultados sistematizados e propostos pelos especialistas legitimados pelo atual ministério da educação, como resultado da reflexão que considerou as contribuições docentes em forma de consulta popular, que devem ser aplicadas na proposição dos planos pedagógicos na elaboração dos referenciais curriculares regionais.

Não se pode desconsiderar dessa análise monumental a última resolução feita em setembro de 2019, por meio de parecer do Conselho Nacional de Educação a respeito das Diretrizes Curriculares e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, que determina a implementação da Base como diretriz para a formação docente que deve ser atendida pelas instituições de ensino formadoras, em um prazo máximo de (2 anos) desde de sua publicação oficial em dezembro de 2017, portanto até dezembro de 2019[47], conforme RESOLUÇÃO Nº 1, DE 2 DE JULHO DE 2019:

> Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
> "Art. 22. Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo máximo de 2 (dois) anos, contados da publicação da Base Nacional Comum Curricular, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 22 de dezembro de 2017."

Isto significa que os cursos de licenciatura deverão atender em seus currículos formativos as demandas trazidas pela BNCC, orientadas pelo desenvolvimento das aprendizagens essenciais, mediante o desenvolvimento de determinadas habilidades para promover as competências necessárias a formação do sujeito que ser quer qualificado.

[47] Cabe ressaltar mais um dos movimentos característicos de implantação dessa política em que as determinações são estabelecidas de modo vertical, sem prazo para discussão e ajustes, devendo ser compulsoriamente implementadas. Mais um exemplo de que o discurso oficial postula uma versão diversa da que está se acontecendo nas realidades escolares.

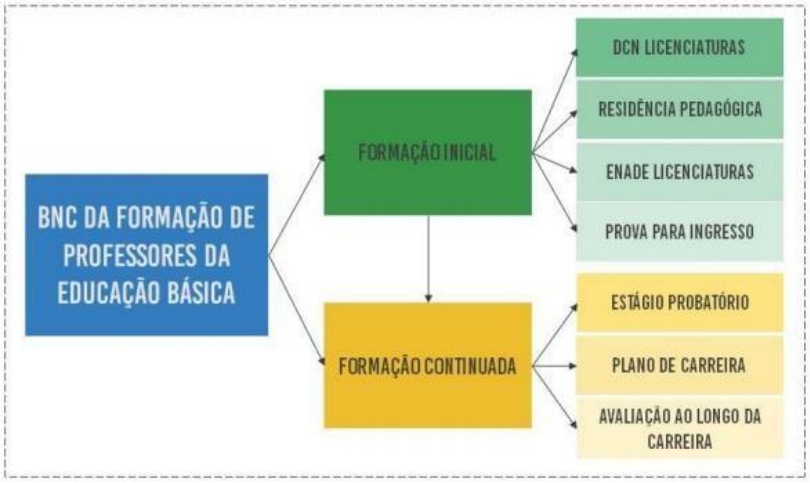
A resolução do CNE apoia-se no diagnóstico de que a formação docente não está atendendo as demandas da prática profissional no que se refere a uma práxis efetiva, porque não relaciona a teoria com a prática, e é fragmentária. De modo que deve ser repensada de forma integradora pela articulação dos conteúdos de acordo com as áreas de conhecimento da BNCC, e mais voltada para as condições singulares da aprendizagem em cada etapa da educação básica. Outro argumento utilizado na resolução é a desvalorização do professor na realidade brasileira que contribui para a baixa procura da carreira em função do baixo valor social, e que deve ser combatida pela valorização dos profissionais do magistério a partir da implantação das metas 17 e 18 do Plano Nacional de Educação, que falam sobre a equiparação salarial com as demais profissões com escolaridade equivalente e o estabelecimento de planos de carreira. Mais uma evidência do empresariamento da educação em que o valor do professor deve ser medido pela sua remuneração e pelo seu valor social.

O discurso oficial afirma que haverá um processo coletivo e amplo de discussão dessas condições e de como devem ser implementadas em relação a mudança dos cursos de formação de professores, desde a graduação até a formação continuada. Esse documento chamado PROPOSTA PARA BASE NACIONAL COMUM DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA - BNC[48], e que tem estampado

em suas páginas o rótulo versão preliminar, foi encaminhado para o CNE para apreciação e a justificativa para sua criação e discussão é a ideia de que a qualidade da ação docente reflete-se na qualidade da aprendizagem dos educandos. De modo que precisam ser preparados adequadamente para poder determinar os resultados medidos pelos indicadores. A proposta foi desenhada da seguinte forma:

Figura 2: Proposta de formação de professores conforme BNC

[48] BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: MEC, [s. d.]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 dez. 2019.



Fonte: MEC (2019, p. 29)[49].

O documento estrutura-se a partir da descrição histórica da formação docente no Brasil para justificar o estabelecimento de uma Base comum de formação que possa considerar como foco principal a aprendizagem e que determine a qualificação da docência pelos resultados obtidos nos processos de ensino. Fundamenta-se em pesquisa acerca dos referenciais internacionais afirmando a necessidade de um referencial comum e claro que possa nortear os processos de formação, de ensino e que sirva para melhorar os resultados da aprendizagem de forma efetiva.

A partir desse novo desenho, a formação inicial deveria estar voltada para a qualificação dos docentes em relação aos processos de ensino e aos conteúdos, no sentido de proporcionar aprendizagens efetivas. Deverá também considerar a importância do aprender com a prática atendida através da residência pedagógica que deve ser pensada como um espaço de aprendizado qualitativo, diferenciado dos atuais estágios, para que os docentes possam ser efetivamente preparados para as situações de ensino com as quais irão se deparar nas escolas. O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) também deverá ser alinhado à matriz de competências proposta neste documento, para que possa servir como habilitação para docência, desde que sendo obrigatório para todos os alunos das licenciaturas, que pode substituir a prova de habilitação para a docência. Deve haver uma prova de ingresso para docência em forma de concurso, prova nacional onde ela não for substituída pelo ENADE A formação continuada será referente à experiência e

[49] BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: MEC, [s. d.]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 dez. 2019.

atuação profissional dos professores, constando de estágio probatório supervisionado, seguida pelo desenvolvimento da carreira com quatro níveis de proficiência:

> 1) inicial (para o formado na graduação, para o ENADE e para o ingresso; 2) probatório (para o ingressado e que deverá apresentar novas competências e habilidades); 3) altamente eficiente (que estará na carreira mais avançada e deve apresentar competências e habilidades mais complexas; e 4) líder (que estará no nível mais alto da carreira e tem responsabilidades e compromissos mais amplos). (MEC, 2019, p, 39)[50]

Para a construção do documento foram considerados os índices de avaliação internacionais, o diagnóstico sobre a falta de articulação entre teoria e prática na formação docente e a falta de planejamento dos estágios curriculares. Além disso foram avaliadas experiências internacionais exitosas e alguns casos brasileiros. Ainda de acordo com Kátia Smole, secretária da Educação Básica:

> Estamos trazendo a discussão da carreira docente pelo viés da formação e esperamos que seja uma valorização, inclusive, social do papel do professor. E que precisa ser discutida ao longo dos próximos anos porque é preciso mudar como o professor é visto. É preciso que seja bom ser professor.[51]

A resolução estabelece o alinhamento com a BNCC, como solução para qualificar a educação e resolver os problemas da prática docente identificados nas escolas e nas falas dos pesquisadores a respeito do assunto:

> Ao definir que os currículos sejam elaborados considerando o desenvolvimento integral dos estudantes, a BNCC estabelece que a velha dicotomia entre conhecimento e prática, desenvolvimento cognitivo e socioemocional, devem ser plenamente superados. Essa mudança de paradigma representa um avanço no que se estima ser uma educação de qualidade, que, ao deixar de centrar-se na clássica transmissão de conteúdos passa a centrar-se no objetivo de potencializar o desenvolvimento humano pleno dos estudantes de modo conectado com as demandas do século XXI. Ao mesmo tempo, essa mudança deflagra a necessidades de um olhar especial e de uma formação atualizada do corpo docente que realizará, nas salas de aula do país, o efetivo trabalho pedagógico com os estudantes.

[50] BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: MEC, [s. d.]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 dez. 2019.

[51] BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional para formação de professores vai revisar cursos para conhecimento e valorização**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/71951-base-nacional-para-formacao-do-professor-vai-revisar-cursos-para-conhecimento-e-valorizacao?Itemid=164. Acesso em: 11 dez. 2019.

> Como consequência desse processo de alinhamento da BNCC aos cursos de graduação para a formação docente não foram definidos os conteúdos curriculares que devem ser atendidos, mas sim as competências profissionais que os futuros professores devem desenvolver para a docência que possa atender as demandas atuais. [52]

Entretanto não faz a devida distinção de que quando os pesquisadores falam sobre esse distanciamento entre a teoria e a prática nas questões pedagógicas estão se referindo justamente a uma formação voltada para a subjetivação e desenvolvimento dos sujeitos, enquanto que as práticas, inclusive as descritas nas políticas públicas se fundamentam no treinamento e na instrumentalização dos estudantes para a acomodação social para a preparação profissional, e para o bom desempenho nos índices de avaliação. Ou seja, não tensiona a formação crítica e constitutiva das condições de possibilidade dos sujeitos com as capacidades que devem ser desenvolvidas. Acaba por equalizar, ou, no mínimo buscar a equiparação entre a educação e a capacitação.

> O §1º do Artigo 5º, das Resoluções CNE/CP Nº 02/2017 e Nº 4/2018, estabelece que: A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e consequentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo desse modo para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura 64 adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade.[53]

O principal argumento utilizado é justamente a distância e as contradições performativas entre o que se ensina na universidade e o que se faz na maioria das escolas. Muito presente em vários dos artigos contemporâneos sobre a inabilidade das políticas de dar conta das realidades tão diversas das unidades escolares[54].

---

[52] BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: MEC, [s. d.]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 dez. 2019.

[53] BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: MEC, [s. d.]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 dez. 2019.

[54] Esses argumentos vêm sendo utilizados pelo discurso como justificativa para legitimar o discurso das atuais políticas e ações educacionais contemporâneas, o que implica em uma captura do discurso pedagógico que os utilizou para mostrar sua ineficiência. É a captura do discurso intelectual a serviço

> A BNCC deve, não apenas fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares, como também deve contribuir para a coordenação nacional do devido alinhamento das políticas e ações educacionais, especialmente a política para formação inicial e continuada de professores. Assim, é imperativo inserir o tema da formação profissional para a docência no contexto de mudança que a implementação da BNCC desencadeia na Educação Básica. (Parecer do CNE 18/01/19)[55].

A proposta está baseada em 3 eixos, (1) Conhecimento profissional, referente ao domínio dos conteúdos e a didática. Nesta etapa da formação o foco deve ser nos conteúdos a partir do entendimento de que historicamente tem sido excessivamente focada nos "conhecimentos que fundamentam a educação, dando pouca atenção aos conhecimentos que o professor deverá ensinar" (MEC, 2019, p, 31)[56]; (2) Prática profissional, referente às ações de ensino que resultem em aprendizagem, ou seja, às questões metodológicas que conduzam ao desenvolvimento das habilidades e competências por meio dos objetos do conhecimento; (3) Engajamento profissional, referente ao compromisso do professor com seu próprio desenvolvimento profissional qualificado pelos resultados da aprendizagem, com o objetivo de melhorar a qualidade de aprendizagem com base na qualificação do trabalho do professor. Os planos de carreira devem ser organizados e avaliados pela matriz das competências para poder avaliar os níveis de proficiência. A matriz de competências que subsidia o documento tem como referência a matriz de competências de Perrenoud.

Podemos visualizar na Figura 3 abaixo quais as competências são específicas e como devem ser trabalhadas em cada uma dessas dimensões:

Figura 3: Competências específicas das três dimensões conhecimento, prática e engajamento

---

das demandas mercantis, pelas lentes da biopolítica, travestindo discurso crítico em dispositivo de acomodação.

[55] BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: MEC, [s. d.]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 dez. 2019.

[56] BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: MEC, [s. d.]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 dez. 2019.

Fonte: MEC (2019, p, 48)[57].

Esse alinhamento da formação docente está fundado na matriz de competências cujo primeiro aspecto se refere ao conhecimento pessoal. O que implica ensinar ao professor a respeito das competências e habilidades que devem ser desenvolvidas em cada etapa do desenvolvimento, vinculado às aprendizagens essenciais e às competências gerais e específicas. Isso implica também no desenvolvimento de metodologias e usos de tecnologias e currículos determinados pela BNCC. O segundo aspecto se refere à prática profissional que estabelece a elaboração e o planejamento curricular de acordo com os objetivos de aprendizagem pela priorização da aprendizagem e do planejamento dos projetos de vida, para que os professores possam preparar os educandos para a vida profissional e social. Focando em um ensino que possa qualificar a aprendizagem e melhorar os resultados da educação. O terceiro aspecto desse alinhamento se refere na questão do

[57] BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: MEC, [s. d.]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 dez. 2019.

engajamento profissional onde se possam viabilizar a identificação e o desenvolvimento das potencialidades necessárias para a qualificação para o trabalho.

A proposta inclui também a necessidade que um ano do currículo deve ser focado na parte da prática pedagógica e pode ser feito em forma de monitoria, estágio, residência pedagógica ou prática clínica, que deve estar articulado com os estudos desde o primeiro ano de formação. A prática pedagógica deve ser supervisionada por docentes experientes e os docentes devem apresentar seu planejamento e suas metodologias alinhadas à matriz. Devem ser feitas avaliações ao longo da carreira, por uma classificação referente ao tempo e às competências de ensino nas trajetórias docentes que será avaliada por 4 níveis:

> (I) “familiarização inicial” com a atividade docente (1º ano): 60 horas; (II) “prática pré-profissional” na qual identifica os desafios do contexto pedagógico (2ºano): 1210 140 horas;
> (III) “prática tutorada” de aula, quando já pode assumir responsabilidades no que diz respeito aos alunos, fazendo escolhas de temas de pesquisa (3º ano) 240 horas; e
> (IV) “prática engajada” em que os estudantes devem mobilizar e colocar em ação seus estudos em prática, planejando aulas e buscando resolver os problemas aos quais se propuseram durante seus anos de estudo e pesquisa (4º ano): 360 horas.

Aqui destacam-se mais alguns movimentos de desqualificação da voz e do papel docente. Usar os argumentos e as críticas dos pesquisadores sobre a formação docente e sobre a Base para legitimar uma adequação da formação conteudista e que vise um professor treinador de modo mais efetivo. Dito de outra forma, do professor que seja formado para ensinar aquilo que deve ser ensinado de forma correta para conduzir aos resultados moldados pelos índices de avaliação. O peso desse movimento precisa ser muito bem considerado, reflete a captura dos professores e pesquisadores pelo uso do seu próprio discurso para legitimar mais um dispositivo político de controle dos processos de ensino com foco no aprendizado, protagonizando as metodologias de ensino na formação docente, refletidas no uso das tecnologias e das metodologias ativas para proporcionar um conhecimento pedagógico as demandas do século XXI.

Cabe agora, depois desses achados, montar a minha escultura. Apresentar a obra que emerge como resultado das análises aqui apresentadas, e as reverberações que atravessam essa produção para que ela possa ser submetida à apreciação intersubjetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A ESCULTURA PROPOSTA

Ao apresentar as minhas considerações finais gostaria de recordar quais foram os movimentos da minha escultura e como eles foram se tornando cada parte dela. No primeiro momento, da escolha dos materiais apropriei-me do meu entorno e das minhas pertenças práticas e teóricas para buscar o rigor científico de uma pesquisa de doutoramento. Escolhi como tema da minha pesquisa a formação docente, que tanto me era familiar por fazer parte da minha atuação profissional, quanto por me angustiar em relação a sua efetividade na realidade escolar dos meus alunos e na minha também. A partir da escolha deste tema, recortei como objeto da pesquisa a BNCC, por ser a política educacional brasileira que está em processo de implementação e que pretende definir as condições do fazer pedagógico a partir de 2014.

O movimento seguinte de testar os materiais emergiu como uma necessidade da trajetória de pesquisa, na medida que eu tentava analisar a BNCC e suas determinações em relação a formação docente e ao discurso pedagógico contemporâneo, e quanto mais buscava modelar, menos forma conseguia. Quanto mais eu procurava, menos encontrava a formação docente na BNCC e menos podia dar qualquer forma à minha escultura. O terceiro movimento foi o de redesenhar minha escultura através da reformulação da minha pergunta problema. Antes de esculpir qualquer coisa, precisava saber o que pretendia esculpir. Somente depois desses movimentos é que pude definir o que queria investigar. Então minha escultura levou-me para um novo olhar, investigar porque a formação docente estava sendo silenciada na BNCC.

Quando consegui delimitar o que pretendia com a minha obra, pude de fato mergulhar na testagem e definição dos materiais que foram utilizados, no enquadramento conceitual das minhas análises e no estabelecimento dos marcadores que pudessem fundamentar minhas proposições em forma de modelagens, representadas no capítulo 2. Munida dessas ferramentas valiosas é que continuei esculpindo minha obra, transformando o documento em monumento a partir de um olhar monumental que transborda toda a pesquisa. Transborda a pesquisa porque emerge como parte dos movimentos necessários para a delimitação e a manipulação do objeto na introdução e nos capítulos 1 e 2. Espalha-se como estratégia metodológica de enquadramento dos olhares, percepções e das representações

modeladas nos capítulos 3 e 4. Manifesta-se nas múltiplas possibilidades não mais da escultura, da obra, do resultado, mas do monumento que se propõe como possibilidade de representação e percepção nos capítulos 4 e 5. Segue transbordando aqui para poder propor minha escultura, com uma breve contextualização deste momento da pesquisa em que os meus achados seguem possíveis, para justificar o enquadramento dos meus olhares, modeladores da minha escultura.

Nesse processo de análise monumental não há como desconsiderar a situação atual da implantação da BNCC, os documentos que estão sendo disponibilizados pelo governo e as demandas mercadológicas representadas pelos interesses nacionais e internacionais de determinar as condições e a destinação dos recursos para a educação. Até o momento a Implantação da Base ainda não aconteceu. Não pretendo de modo algum discutir as especificidades dos processos de construção dos planos pedagógicos e dos referenciais curriculares, nas unidades escolares. Primeiro porque seria escopo para outra pesquisa inteiramente diferente; segundo porque não teria como proceder a um mapeamento das realidades e da comparação de seus elementos com as proposições da BNCC, que se encontra em processos de implementação. Portanto, destaco alguns dos aspectos mais gerais observados a partir da minha realidade de inserção e da consulta aos documentos de implantação e seus respectivos cronogramas.

Em alguns dos municípios da região em que atuo na formação docente como professora da Universidade de Caxias do Sul, particularmente participantes da 16ª, da 4ª e da 23ª Coordenadorias Regionais de Educação, onde fui convidada para participar das reuniões pedagógicas e fazer assessoria de formação docente, a respeito da BNCC, o que pude constatar foi que há muitas dúvidas e uma enorme dificuldade no que se refere ao estudo do documento. O que proporciona a emergência de alguns questionamentos de cunho epistemológico: quais os pressupostos da BNCC? Ela deve ser aplicada como uma referência para a construção ou de modo obrigatório? Quais as condições de sua efetivação na atual estrutura educacional? Qual a legitimidade de seu discurso especializado para as particularidades das unidades escolares?

Mediante sua complexidade e o seu desenho diferenciado das demais políticas educacionais, geralmente apresentadas em formas de diretrizes, existe uma grande demanda por aprofundamento dos estudos tanto da sua estrutura, como das condições de sua efetividade.

Pude observar também que existem alguns municípios elaborando seus projetos e os referenciais curriculares que devem ser a base de uma costura nas instâncias municipais e estaduais, de modo isolado nas unidades escolares, ou nos municípios. O que certamente no futuro tende a gerar não um conjunto de elementos que represente a região, mas um resultado das tendências mais gerais ou mais evidentes, que de fato não cumprem a função de uma parte diversa, ao contrário, buscam uma padronização.

No portal da Base, do Ministério da Educação, uma das abas dá acesso aos recursos necessários para a sua implementação, nela constam “as ferramentas e o material de apoio disponibilizados para as equipes do Programa ProBNCC que estão trabalhando na (re)elaboração do currículo de seus Estados para a implementação da Base nas redes de ensino de todo o Brasil”[58]. Neste material constam: Documento Curricular, que é a ferramenta de apoio à (re)elaboração curricular e que para poder acessar exige um cadastramento pela instituição a que se está vinculado antes de disponibilizar os recursos para a equipe estadual de currículo; Consulta Pública, que é a plataforma para a criação das consultas públicas sobre os documentos curriculares para os gestores que queiram fazer algum tipo de consulta pública em suas (re)elaborações curriculares; e o Material de Apoio, que disponibiliza em vídeos e arquivos de PDF, tutoriais e apresentações de como se deve orientar as atividades a respeito da implementação da BNCC. Os responsáveis pela elaboração, edição e disponibilização deste material são o MEC, CONSED e UNDIME.

Muito do que se tem observado são formações isoladas com professores que utilizam esses materiais de apoio para explicar como deve ser feito esse processo de apropriação dos documentos e de reelaboração dos currículos escolares, o que se configura em mais um dispositivo da própria Base que se disponibiliza a orientar o trabalho das unidades escolares de forma verticalizada com a proposta de que não só o documento foi sistematizado por um conjunto de instituições capacitadas e responsáveis, mas junto com ele os manuais de sua implementação. Manuais estes que as escolas acabam adotando sem tempo de discutir suas intencionalidades, sendo capturadas nessa maquinaria do ensino neoliberal, pela instrumentalização dos sujeitos da educação reduzindo ainda mais o valor dos docentes que precisam executar as etapas de acordo com o cronograma estabelecido.

---

[58] BRASI. Ministério da Educação. **Educação é a base**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao. Acesso em: 23 jun. 2019.

A respeito da movimentação das unidades escolares, muitas estão iniciando o seu trabalho de reelaboração dos referenciais curriculares juntamente como o conhecimento da BNCC, cujos estudos ainda não foram formalizados. Os chamados “Dias D” da Base que deveriam ser dias de mobilização, ou seja, como mobilizar conhecimento e saberes para a implantação da BNCC, têm se tornado dias de instrumentalização de como se deve proceder a reformulação curricular para aplicar a Base de forma adequada.

O que transborda aqui no documento transformado em monumento é um resultado que fortalece a minha Tese. A voz docente foi intencionalmente silenciada para que se pudesse estabelecer um discurso específico sobre a formação docente, alinhado e fundado na BNCC, mas que não comprometesse a reformulação curricular, ao contrário que fosse legitimado a partir dela como o lugar de onde devemos preparar os professores para dar conta dessa proposta. O lugar de fala deixou de ser o professor e se justifica como as demandas sociais e mercadológicas as quais os processos de sua formação precisam atender. A resolução do CNE, que fundamenta a Proposta Para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica agora em discussão e apreciação, determina não só o que o professor tem que saber, mas como, por que e o que deve ensinar, e traz como um novo movimento o foco na condições e preparações para a aprendizagem e não para o ensino. Transborda o professor como o responsável pela qualidade da aprendizagem dos sujeitos e não pelo ensino, o professor como aquele que será medido pelos resultados de seus alunos, e não pela qualidade de seu ensino. Transborda o treinador/facilitador de aprendizados por meio de metodologias ativas e inovações didáticas eficientes. O investimento inicial do MEC será de 15 milhões para até 100 projetos de pesquisa para uma Chamada Pública de Didáticas Específicas. O próprio nome já denuncia o transbordamento da questão metodológica, não é o que estamos fazendo, é como estamos fazendo o ensino que não está gerando resultados adequados. O professor tem que ser bom e ser professor tem que ser bom. O bom professor é aquele cujos alunos apresentam os melhores resultados nos índices de avaliação utilizados. Ser bom ser professor é ganhar bem. Cabe a pergunta feita na defesa desta Tese por Maria Beatriz Luce: Qual o lugar da Formação Docente no Cenário Pedagógico Contemporâneo? Pergunta que deve ser problematizada com todo o rigor para que a resposta não seja determinada e submetida pelo discurso oficial. Pago aqui o preço por investigar um objeto do momento presente em que não tenho condições de

esgotar nem o entendimento nem as análises, nem as respostas, mas cuja investigação certamente será objeto das minhas pesquisas subsequentes.

Trago para a síntese desse trabalho considerações que podem ser derivadas dessa trajetória de pesquisa, mas que não esgotam as possibilidades de análise da questão em sua complexidade. Mesmo porque as questões sobre a educação devem ser constantemente redesenhadas como condição para oportunizar os processos de subjetivação humanos. Este é o momento em que se torna preciso estabelecer uma proposição, uma produção. O que proponho como resultado da minha escultura é um modo de representação possível, fruto dos meus olhares e da minha obra que precisa da apreciação estética do público para ressignificar e dar sentido, almejando o lugar de arte.

Por meio desses movimentos de enquadramento do olhar monumental apresento as minhas tessituras, afirmando que as políticas de formação de professores não foram explicitadas no texto da BNCC; mais do que isso, que há exclusão intencional da formação docente no documento a partir das lentes da biopolítica. Eu afirmo que a BNCC não atende ao tipo de formação de professores concatenada a um modelo de educação formativo, ao contrário, ajusta-se à maquinaria neoliberal da educação mercadológica. Uma das principais intencionalidades desses movimentos é o esvaziamento da importância da função docente e as consequentes ressonâncias que advém desses movimentos de silenciamento.

Neste cenário, afirmo que os movimentos de exclusão das políticas de formação docente na BNCC são reflexos das intencionalidades biopolíticas de captura dos sujeitos educacionais para manutenção da lógica neoliberal da educação contemporânea. “Durante todo o percurso de nossa vida, nós somos capturados em diversos sistemas autoritários; logo no início na escola, depois em nosso trabalho e até em nosso lazer. Cada indivíduo, considerado separadamente, é normatizado e transformado”. (FOUCAULT, 2006, p, 307).

As intencionalidades biopolíticas percebidas na BNCC, a partir das categorias que emergiram nas minhas análises e que dão significado a minha escultura são:

(1) Minar a relevância dos professores restringindo sua ação política em relação aos processos de subjetivação social;

(2) Fortalecer os contextos de empresariamento da escola, a fim de atender as demandas mercadológicas, obstaculizando as modificações pedagógicas à medida

que diminui e limita as possibilidades de ressonância da voz docente, que seria o espaço de ressonâncias da importância da qualificação da educação, da formação crítica e do protagonismo do sujeito nos processos de subjetivação;

(3) Desqualificar a educação por meio das contradições performativas subjacentes à própria proposta da BNCC, ou seja, postula no discurso uma formação integral do sujeito, mas funda sua aplicação no assujeitamento e na instrumentalização do mesmo qualificando a educação por processos de medida empresarial de desempenho;

(4) Garantir que a verticalização dos processos de construção e implementação da Base estejam a serviço da cultura de um capitalismo financeirizado, na qual a educação é vista como um produto que deve atender as demandas do consumidor, estabelecendo as habilidades como mercadoria que deve ser fornecida pela empresa escola.

Apresento os meus achados num sentido bem arqueológico (FOUCAULT, 2008), que após as escavações e o desvelar das diversas camadas, submetidas a tantos processos de análise monumental, permitem-me algumas inferências, que dão forma a minha escultura:

(a) O emudecimento da voz docente resulta no rebaixamento da qualidade da formação crítica, refletindo-se em processos de assujeitamento. Assujeitamento discente pela educação que quer produzir o sujeito útil e bem-sucedido, em detrimento do crítico. Assim como assujeitamento docente, porque coloca o professor na função de transmissor de conhecimentos responsável pelo adequado treinamento dos alunos para os testes de desempenho;

(b) A educação manifesta-se como um dispositivo de manejo social, “um dispositivo estratégico das relações de poder”(FOUCAULT 2006, p, 253) à serviço da visão mercadológica neoliberal a partir da desvalorização social dos docentes;

(c) O esvaziamento do investimento na formação docente pelos próprios docentes que se veem capturados na teia dos processos de ensino e customização curricular modeladas para atender aos indicadores de desempenho padronizados.

Autorizo-me a finalizar este movimento do olhar monumental indicando alguns dos aspectos que ainda podem transgredir as bordas e os enquadramentos aqui propostos ou porque foram abandonados durante o processo de delimitação dos materiais ou porque surgiram a partir das formas modeladas em minhas escolhas.

Dos elementos que abandonei ao longo da minha pesquisa pelo menos dois

mereceriam atenção singularizada a fim de contribuir com o diagnóstico e as proposições para os cenários da educação contemporânea. O primeiro é que é preciso avaliar as políticas educacionais tanto de acordo com os resultados pretendidos, quanto com as intencionalidades subterrâneas de suas proposições e processos de validação. O segundo é que a pesquisa sobre educação deve em algum momento discutir e investigar os fundamentos epistemológicos que estabelecem os pressupostos dos discursos, proposições, ações e reverberações das políticas educacionais. Entre elementos que escolhi ao longo da minha trajetória, destaco o inacabamento da minha escultura como condição para a pesquisa em educação. Ou seja, não há processo único nem acabado, não há resposta eficiente, pronta ou necessária, não há solução, nem consolo metafísico quando se problematiza a educação e nem deve haver. A cada pesquisa identificam-se novas possibilidades e desafios na multiplicidade dos processos e dos sujeitos da educação. Estes devem ser revisitados e redesenhados historicamente referenciados, para que possamos qualificar a educação pelos movimentos da crítica e não pela avaliação de seus resultados.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer:** el poder soberano y la vida desnuda**.** Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora, 2017.

AGAMBEN, Giorgio. O que é um Dispositivo? **Revista Outra Travessia**, Florianópolis, 2005. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/12576/11743. Acesso em: ago. 2017.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, maio/ago. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a07v33n2.pdf. Acesso em: maio 2018.

AMORIN, Fábio Luiz de. **Os entrelaçamentos das vidas/corpos nos cotidianos escolares: a formação continuada de professores/as com a diferença.** 2017. 174f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação. 2017.

BARROS, João Paulo Pereira. Bipolítica e Educação: relações a partir das discursividades dobre saúde na escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 361-381, jan./mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n1/19.pdf. Acesso em: jun. 2018.

BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.) **Políticas Educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

BIANCHETTI, Lucídio; VALLE, Ione Ribeiro. Produtivismo acadêmico e decorrências de vida/trabalho de pesquisadores brasileiros e europeus. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 89-110, jan./mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n82/a05v22n82.pdf. Acesso em maio 2017.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernandéz; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42. p. 94 -112, jun 2011. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868/7431. Acesso em: jun. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: jul. 2018.

BRASIL. **Decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009.** Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em set de 2017.

BRASIL. **Decreto 8.752, de 09 de maio de 2016.** Disponível http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19. Acesso em: set. 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: set. 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692**. Brasília, 1971. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: jun. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: jul. 2018.

BRASIL. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em: jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 3ª versão. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão revista. Brasília, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf. Acesso em setembro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação**. Parecer CNE/CEB nº 1, de 24 de janeiro de 2017**. Brasília, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/30000-uncategorised/45901-2017-pareceres-do-conselho-pleno. Acesso em: mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação**. Parecer CNE/CEB nº 6, de 3 de setembro de 2014**. Brasília, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/30000-uncategorised/20310-ceb-2014. Acesso em: mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação**. Parecer CNE/CEB nº 7, de 07 de abril de 2010**. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/15074-ceb-2010-sp-1493348564. Acesso em: ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação**. Plano Nacional de Educação.** Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Formação de Professores.** Brasília, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-.formaca2017o-de-professores. Acesso em: out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação**. Portaria Nº 790, de 27 de julho de 2016.** Brasília, 2016. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/2016/Comite_BNCC_Portaria_790_27_07_2016.pdf. Acesso em: abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação**. Resoluçãoº 4, de 13 de julho de 2010: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica. Acesso em: jul. 2018.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: Quando a vida é passível de luto?** 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CANDIOTTO, Cesar. **Foucault**: Biopoder, Biopolítica e Governamentabilidade. São Leopoldo: Casa Leiria, 2011.

CARVALHO, Janete Magalhães; LOURENÇO Suzany Goulart Lourenço. O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar. **Pro.posições**, n. 29, n. 2, maio/ago. 2018.

CASTRO, Rodrigo Batista de. **Eficácia, Eficiência e Efetividade na Administração Pública.** In: 30º Encontro da ANPAD. 2006 Salvador/BA. Disponível em: http://www.anpad.org.br/enanpad/2006/dwn/enanpad2006-apsa-1840.pdf. Acesso em: jul. 2018.

CLARETO, Sonia Maria; OLIVEIRA, Marta Elaine. Experiência e dobra teoria-prática: a questão da formação de professores. In: CLARETO, Sonia Maria; FERRARI, Anderson (Orgs.). **Focuault, Deleuze e Educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010. p. 65-90

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus. 1994.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sentidos da Educação na Constituição Federal de 1988. **RBPAE**, v. 29, n.2, p. 195-206, maio/ago, 2013

DA SILVA, Sandra Kretli; DELBONI, Tania Maria Zanotti Guerra Frizzera. Cotidiano Escolar como Laboratório de Existência: lugar de criação, experimentação e invenção. **Espaço do Currículo**, v. 9, n. 3, p. 404-411, set./dez. 2016. Disponível em: http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.v9i3.30105/16784. Acesso em: maio 2018.

DIAS DA SILVA, Roberto Rafael. Emocionalização, algoritmização e personalização dos itinerários formativos: como operam os dispositivos de customização curricular? **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 699-717, set/dez. 2017. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/silva.pdf. Acesso em: jul. 2018.

DIAS DA SILVA, Roberto Rafael. A Base Curricular que reverencia a lógica da financeirização. Entrevista realizada na IUH ON-LINE. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, n. 516, 2017. Disponível em: http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao516.pdf. Acesso em: mar. 2018.

DEWEY, John. **Experiência e Educação.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DINIZ, M. S. **Saberes docentes e formação profissional,** 2010. Disponível em: http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/vol05/13/resenhas/R-13-001-Final.pdf. Acesso em: abr. 2016.

DUARTE JR. João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. São Paulo: Papirus, 1988.

FOCHI, Paulo. Educação Infantil não deve se submeter à ideia de compartimentação. Entrevista realizada na IUH ON-LINE. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, n. 516, 2017. Disponível em: http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao516.pdf. Acesso em: mar. 2018.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade.** São Paulo, Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Estratégia Poder-Saber.** 2. ed. Rio de Janeiro, Editora Florense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Hermenêutica do Sujeito**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I:** A vontade de saber**.** Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II:** O uso dos prazeres**.** Rio de Janeiro, Edições Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade III:** O cuidado de si. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler:** em três artigos que se completam. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**.17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G; DA MOTTA, Vania Cardoso. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc**., Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun., 2017.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I**: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método II**: Complementos e Índice. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP; Ed. São Francisco, 2002.

GALLO, Sílvio. Biopolítica e subjetividade: resistência? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 66, p. 77-94, out./dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n66/0104-4060-er-66-77.pdf. Acesso: jul. 2018.

GALLO, Silvio D.; VEIGA-NETO, Alfredo. Ensaio para uma Filosofia da Educação. **Educação**, São Paulo, n. esp. Foucault Pensa a Educação, p.16-25, mar., 2007.

GARCIA, Alexandra; FONTOURA, Helena Amaral da. ***"guarda isso porque não cai na provinha":*** pensando processos de centralização curricular, sentidos de comum e formação docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 04, p. 751-774, out./dez. 2015. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum. Acesso em: jun. 2018.

HABERMAS, Jürgen. **La Logica de Las Ciencias Sociales**. 3. ed. Madrid: Tecnos S.A., 1996.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse.** Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2013:** resumo técnico. Brasília, 2014. 39 p.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais. **Educ. Soc**., Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf. Acesso em: out. 2017.

MARCUSE, Herbert. **A Dimensão Estética**. São Paulo, Martins Fontes. 1977.

MOZENA, Erika Regina; OSTERMANN, Fernanda. Editorial Sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Ensino de Física**. Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 33, p. 327-332, ago. 2016.

NÓVOA, António. Pesquisa em Educação como Processo Dinâmico, Aberto e Imaginativo. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 533-543, maio/ago. 2011.

NÓVOA, António. **As organizações Escolares em Análise.** Lisboa: Dom Quixote; 1999.

NÓVOA, António. **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora, 1995a.

NÓVOA, António. **Vida de Professores.** Porto: Porto Editora, 1995b.

NUNES, C. M. F. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. 2006.Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100003. Acesso em: abr 2016.

ORBE, Fernando Bárcena; PAGNI, Pedro Angelo & GELAMO, Rodrigo Pelloso. Educación, experiencia y pedagogía biopolítica: por un diagnóstico de nuestro presente educacional. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE**, n. 20, maio/out. 2013. Disponível em: http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/9666. Acesso em: jul. 2018.

ORRÚ, Silvia Ester. Base Nacional Comum Curricular: à contramão dos Espaços de aprendizagem inovadores e inclusivos**. Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, SE, v. 11, n. 25, p. 141-154 abr./jun. 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v11i25.6828. Acesso em: jul. 2018.

PAVIANI, Jayme. **Problemas de Filosofia da Educação:** O cultural, o político, o ético na escola, o pedagógico, o epistemológico no ensino. Petrópolis: Vozes, 1991.

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia Prática**: ensino e conhecimento científico. Caxias do Sul: EDUCS, 2013.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito. **Base nacional comum curricular e micropolítica: analisando os fios condutores.** 2016. 190f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pòs-graduação em Educação. João Pessoa, 2016. Disponível em: http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/8786. Acesso em: jun. 2018.

SANTOS, João Vitor. Base Nacional Comum Curricular: O futuro da educação brasileira. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, n. 516, 2017. Disponível em: http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao516.pdf. Acesso em: mar. 2018.

SEVERO, Cristine. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades,** v. 7, n. 25, p. 45-60, abr./jun, 2008. Disponível em: publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm. Acesso em: jun. 2018.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

TARDIF, M.; LESSARD & LAHAYE. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação,** Porto Alegre, n. 4, 1991. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=234772. Acesso em: abr. 2018.

TARDIF, M. O eterno desafio brasileiro da valorização docente. Entrevista realizada na IUH ON-LINE. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, n. 516, 2017. Disponível em: http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao516.pdf. Acesso em: mar. 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.** Rio de Janeiro: PUC, 1999.

TREVISAN, Amarildo; DEVECHI, Catia Piccolo Viero. Abordagens na formação de professores: uma reconstrução aproximativa do campo conceitual. **Revista Brasileira de Educação**, v.16, n. 47, maio/ago, 2011. Disponível em: https://www.autoresassociados.com.br/rev-brasileira-de-educacao-anped/revista-brasileira-de-educac-o-47.html. Acesso em: maio 2017.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho; DE BRITO, Regina Helena Pires. **Conceitos de Educação em Paulo Freire:** Glossário. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo, SP: Mack Pesquisa, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo; RECH, Tatiana Luiza. Dossiê: “o ‘efeito foucault’ na educação. Esquecer Foucault? **Pro-Posilçoes**, v. 25. n. 2. Campinas, maio/ago. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072014000200004. Acessado em: junho 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Biopoder e Dispositivos de Normalização Implicações Educacionais**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. **A ordem das disciplinas**. 1996.Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1996.

VINUTO, Juliana. A Amostragem em Bola de Neve na Pesquisa Qualitativa: Um Debate em Aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, ago/dez. 2014.

ZANOTTO, Karin. **O Cuidado de Si e a Constituição do Sujeito em Foucault.** 2011. 88f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Caxias do Sul, 2011.