

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO PARA CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

SUELI APARECIDA DA SILVA CASTRO

**CURRÍCULO E SUJEITO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:
UM ESTUDO DISCURSIVO SOBRE A ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA**

JATAÍ
2023



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input checked="" type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional -Tipo: | |

Nome Completo do Autor: Sueli Aparecida da Silva Castro

Matrícula: 20211020280197

Título do Trabalho: CURRÍCULO E SUJEITO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:

UM ESTUDO DISCURSIVO SOBRE A ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

Autorização - Marque uma das opções

- Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
- Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data __/__/____(Embargo);
- Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- O documento está sujeito a registro de patente.
 O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
 Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

gov.br
Documento assinado digitalmente
SUELI APARECIDA DA SILVA CASTRO
Data: 30/08/2023 14:51:57-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Jataí, 30/08/2023.
Local Data

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

SUELI APARECIDA DA SILVA CASTRO

**CURRÍCULO E SUJEITO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:
UM ESTUDO DISCURSIVO SOBRE A ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Jataí, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação para Ciências e para Matemática.

Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática
Linha de pesquisa: Organização escolar, formação docente e Educação para Ciências e Matemática
Sublinha de pesquisa: Linguagem, Cultura e Sociedade

Orientadora: Prof^a Dra. Mara Rúbia de Souza Rodrigues
Morais

JATAÍ

2023

Autorizo, para fins de estudo e de pesquisa, a reprodução e a divulgação total ou parcial deste trabalho, em meio convencional ou eletrônico, desde que a fonte seja citada.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)

Castro, Sueli Aparecida da Silva.

Currículo e Sujeito na Base Nacional Comum Curricular: um estudo discursivo sobre a área de Ciências da Natureza [manuscrito] / Sueli Aparecida da Silva Castro. -- 2023.

103 f.; il.

Orientadora: Profa. Dra. Mara Rúbia de Souza Rodrigues Moraes.
Dissertação (Mestrado) – IFG – Câmpus Jataí, Programa de Pós –
Graduação em Educação para Ciências e Matemática, 2023.

Bibliografias.

Apêndices.

1. Currículo. 2. Sujeito. 3. Discurso. 4. BNCC. 5. Ensino de ciências. I. Moraes, Mara Rúbia de Souza Rodrigues. II. IFG, Câmpus Jataí. III. Título.



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS JATAÍ

SUELI APARECIDA DA SILVA CASTRO

CURRÍCULO E SUJEITO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: um estudo discursivo sobre a área de Ciências da Natureza

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Jataí, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação para Ciências e Matemática, defendida e aprovada, em 30 de junho de 2023, pela banca examinadora constituída por: **Prof.^a Dra. Mara Rúbia de Souza Rodrigues Morais** - Presidente da banca/Orientadora - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG; **Prof.^a Dra. Flomar Ambrosina Oliveira Chagas** - Membro Interno - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG e **Prof.^a Dra. Isa Mara Colombo Scarlati Domingues** - Membro externo - Universidade Federal de Jataí – UFJ. A sessão de defesa foi devidamente registrada em ata que depois de assinada foi arquivada no dossiê da aluna.

(assinado eletronicamente)

Prof.^a Dra. Mara Rúbia de Souza Rodrigues Morais
Presidente da Banca (Orientadora - IFG)

(assinado eletronicamente)

Prof.^a Dra. Flomar Ambrosina Oliveira Chagas
Membro Interno (IFG)

(assinado eletronicamente)

Prof.^a Dra. Isa Mara Colombo Scarlati Domingues
Membro Externo (UFJ)

Documento assinado eletronicamente por:

- **ISA MARA COLOMBO SCARLATI DOMINGUES, ISA MARA COLOMBO SCARLATI DOMINGUES - 234515 - Docente de ensino superior na área de pesquisa educacional - Ufj (35840659000130)**, em 28/08/2023 11:02:37.
- **Flomar Ambrosina Oliveira Chagas, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 31/07/2023 09:49:08.
- **Mara Rubia de Souza Rodrigues Morais, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 26/07/2023 13:12:03.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 04/07/2023. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 427331
Código de Autenticação: 5dd95d5355



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Av. Presidente Juscelino Kubitschek, nº 775, Residencial Flamboyant, JATAÍ / GO, CEP 75804-714
(64) 3514-9699 (ramal: 9699)

Dedico este trabalho a todas as pessoas que, de forma direta e indireta, contribuíram para que eu pudesse chegar aos resultados desta pesquisa. Em especial, a todos os professores que se desdobram em suas inúmeras funções e, ao longo de sua caminhada, vão demonstrando amor, carinho, compreensão e muita troca de conhecimentos com seus alunos, deixando no coração de cada um sementes de esperança de um futuro melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me possibilitar vivenciar mais este crescimento profissional em minha vida e me auxiliar por meio de amigos e professores que me deram forças para vencer os obstáculos pessoais e acadêmicos que surgiram ao longo desse processo.

Ao meu esposo e amigo Djane, que foi e é meu porto seguro durante o turbilhão de emoções vivido neste processo. Porque ele me incentivou e auxiliou, sempre me motivando a continuar.

A meus filhos, Amanda e José Henrique, que são minha âncora em momentos de mar revolto e que dão significado aos momentos da vida que exigem algum sacrifício.

À minha orientadora, professora Mara Rúbia de Souza Rodrigues Moraes, pela confiança e apoio na execução deste trabalho; mas, sobretudo, por ter acreditado e me incentivado desde o começo desta jornada. Obrigada por ter sido não apenas uma orientadora, mas uma pessoa humana, que soube compreender os meus limites e me apoiar em todas as etapas desse projeto. Minha eterna gratidão. Obrigada pela paciência, pelos ensinamentos, pelas conversas.

Meus agradecimentos, também, às professoras: Flomar Ambrosina Oliveira Chagas, Isa Mara Colombo Scarlati Domingues e Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz, que contribuíram imensamente com a leitura do trabalho e com as observações feitas no Exame de Qualificação.

Também agradeço à minha amiga Marizete Rodrigues da Silva, por me apoiar, incentivar e ter dado o primeiro passo rumo a esse sonho. Obrigada por suas valiosas contribuições a esta dissertação. Em momentos difíceis em minha caminhada, me deu forças para que eu não desistisse.

Obrigada à minha amiga Kátia de Fátima Luiza dos Santos, que, sempre muito prestativa, me apoiou, demonstrando que amigo é mão estendida. Muitas vezes, contei com o seu apoio.

Agradeço a todos os professores e professoras que passaram por minha vida escolar: todos contribuíram de forma positiva para que eu me tornasse a pessoa e a profissional que sou hoje. Eles e Elas puderam ver em mim aquilo que eu ainda não era capaz de reconhecer.

Agradeço imensamente à minha família, pelo apoio e compreensão às minhas ausências em tantos momentos importantes. Agradeço em especial à minha mãe, que era a minha maior incentivadora e que, assim como meu pai, durante o curso, veio a falecer, deixando um vazio que jamais será preenchido. A busca deste título de mestra, dedico em especial a eles.

Agradeço, ainda, a todos que colaboraram com a pesquisa, encontrando um espaço e tempo em suas agendas para me oferecer apoio e sonhar esse sonho juntamente comigo.

Finalmente, agradeço a todos que compõem o corpo de servidores e alunos do Instituto Federal de Goiás / Câmpus Jataí, pelo acolhimento e apoio acadêmico.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo compreender as relações entre as concepções de currículo presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Área de Ciências da Natureza / Anos Iniciais – e a produção de subjetividades no contexto escolar. Para tanto, analisou-se uma rede de discursos que estão materializados na BNCC e que contribuem para a (re)produção de determinados modos de subjetivação. Metodologicamente, este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa desenvolvida a partir de uma interface das teorias curriculares com os fundamentos da Análise do Discurso de vertente histórico-ideológica. A mobilização desses campos teóricos permitiu a criação de algumas categorias metodológicas empregadas na pesquisa, tais como: formação discursiva conservacionista; formação discursiva transformadora, em relação ao currículo e ao sujeito. Como resultados da análise, constatou-se que o documento contém traços de discursos críticos e pós-críticos de currículo, ambos de natureza transformadora; mas isso ocorre em meio à heterogeneidade discursiva e, predominantemente, na parte introdutória da área. O que se tem, ao longo do documento, é o apagamento de conteúdos relevantes, em prol de uma listagem de tópicos, bastante similar ao que tem sido praticado na tradição curricular de base mercadológica e empresarial. Assim sendo, este estudo conclui que há, na BNCC, a predominância de uma formação discursiva consistente com o que as teorias curriculares de vertente (pós)crítica designam como pensamento tradicional sobre o currículo, que não apresenta compromisso com uma transformação orgânica da sociedade e das relações sociais, marcadas pela desigualdade. O produto educacional proposto consiste em um curso de aprimoramento, passível de ser desenvolvido em redes de ensino da Educação Básica, para ampliação dos conhecimentos dos professores sobre a BNCC – área de Ciências da Natureza. Assim como ocorreu na realidade em que ele foi aplicado, esse produto poderá subsidiar a realização de estudos críticos e dialógicos sobre o documento, em diferentes contextos escolares, com foco nas concepções de currículo e sujeito, bem como em suas implicações educacionais.

Palavras-chave: currículo; sujeito; discurso; BNCC; ensino de ciências.

ABSTRACT

The objective of this paper was to understand the relationships between the concepts of curriculum present in the National Common Curricular Base (BNCC) – Area of Natural Sciences / elementary school – and the production of subjectivities in the school context. For that, a network of discourses that are materialized in the BNCC and that contribute to the (re)production of certain modes of subjectivation was analyzed. Methodologically, this study is qualitative research developed from an interface of curricular theories with the foundations of Discourse Analysis of historical-ideological aspect. The mobilization of these theoretical fields allowed the creation of some methodological categories used in the research, such as: conservationist discursive formation; transformative discursive formation, in relation to the curriculum and the subject. As a result of the analysis, it was found that the document contains traces of critical and post-critical curriculum discourses, both of a transforming nature; but this occurs in between of discursive heterogeneity and, predominantly, in the introductory part of the area. What we have, throughout the document, is the deletion of relevant contents, in favor of a list of topics, similar to what has been practiced in the curricular tradition of marketing and business base. Therefore, this study concludes that there is, in the BNCC, the predominance of a discursive formation consistent with what (post)critical curricular theories designate as traditional thinking about the curriculum, which does not present a commitment to an organic transformation of society and of social relations, marked by inequality. The proposed educational product consists of an improvement course, which can be developed in Basic Education teaching networks, to expand the teachers' knowledge about the BNCC - area of Natural Sciences. As it happened in the reality in which it was applied, this product will be able to subsidize the performance of critical and dialogic studies on the document, in different school contexts, focusing on the conceptions of curriculum and subject, as well as its educational implications.

Keywords: curriculum; subject; speech; BNCC; science teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –Organização Geral da BNCC	27
Figura 2 –Objetivos para a Área de Ciências da Natureza	30
Figura 3 –Exemplo de Modo de Organização Feita pela BNCC entre Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades	32
Figura 4 –Slide Dia “D” da BNCC.....	40
Figura 5 –Cronograma do Curso (Aplicação do Produto Educacional)	46
Figura 6 –Foto atividade síncrona do curso: “BNCC, currículo e sujeito”	48
Figura 7–Foto atividade síncrona do curso: palestra proferida pela profª Drª Flomar Chagas.....	49
Figura 8 –Texto Introdutório para a Área de Ciências da Natureza (BNCC).....	54
Figura 9 –Competências Específicas de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental.	59
Figura 10 –Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental – 2º ANO	61
Figura 11 –Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental – 3º ANO	63
Figura 12 –Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental – 4º ANO	65
Figura 13 –Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental – 5º ANO	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-FORMAÇÃO	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
Conae	Conferência Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
EM	Ensino Médio
FD	Formação discursiva
FDR	Formação discursiva de referência
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNE	Fórum Nacional de Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ProBNCC	Programa de apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular
PPP	Projeto Político Pedagógico
SD	Sequência discursiva
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: HISTÓRICO DE UM PROCESSO CONTURBADO	17
2.1	O percurso da elaboração e recepção da Base Nacional Comum Curricular: pontos e contrapontos	17
2.2	Estrutura e fundamentos da Base Nacional Comum Curricular	26
2.2.1	<i>Os conceitos de habilidades e competências</i>	29
2.2.2	<i>A área de Ciências da Natureza na BNCC: Ensino Fundamental I</i>	30
3	ASPECTOS DO PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	34
3.1	Por que a Análise do Discurso?	34
3.2	Conceitos da AD mobilizados pela análise	36
3.2.1	<i>Discurso, interdiscurso e intradiscurso</i>	36
3.2.2	<i>O sujeito como efeito do discurso</i>	38
3.2.2.1	<i>Sobre o conceito de identidade</i>	39
3.2.3	<i>As formações discursivas e as teorias curriculares</i>	42
3.2.3.1	<i>Teorias de currículo: conservação ou transformação da sociedade e do sujeito?</i>	43
3.3	O produto educacional: uma experiência de formação docente sobre currículo e sujeito na BNCC	46
4	CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E SUJEITO NA BNCC PARA CIÊNCIAS DA NATUREZA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA	52
4.1	Relações interdiscursivas no intradiscurso da BNCC: efeitos de sentidos sobre o currículo e a produção de subjetividades	52
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
	REFERÊNCIAS	70
	APÊNDICE	73

1 INTRODUÇÃO

Um dos desafios da Educação na atualidade é o de promover transformações pautadas nas demandas referentes à pluralidade e ao acolhimento da diversidade cultural.

No atual contexto, as escolas, e a sociedade de modo geral, vivenciam realidades em que, segundo Hall (1987, p. 12), a identidade torna-se uma “celebração móvel”, definida por aspectos históricos e não necessariamente pela biologia. Conforme defende esse autor, as identidades contemporâneas são formadas e transformadas continuamente em relação aos modos pelos quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam.

Com base nesses fundamentos, e considerando que existe uma relação estreita entre aquilo que as escolas ensinam (o currículo) e a produção de modos de ser (identidades/subjetividades), esta pesquisa se dedicou a um estudo discursivo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim sendo, seu objetivo consistiu em analisar as concepções de currículo presentes na BNCC/Ensino Fundamental I para o Ensino de Ciências, a fim de compreender as relações entre essas concepções e a produção discursiva de identidades e sujeitos no contexto escolar.

Nesse sentido, buscou-se compreender as relações existentes entre os discursos que estão materializados na BNCC (Ciências/Ensino Fundamental I) e a (re)produção de identidades nas dimensões de classe social, gênero, sexualidade e etnia, contempladas em uma concepção “pós-crítica” de currículo (SILVA, 2009). Ou seja, este trabalho buscou respostas para as seguintes questões: Quais são os sujeitos passíveis de serem produzidos, discursivamente, a partir da Base Nacional Comum Curricular? Seriam subjetividades capazes de reconhecer a pluralidade e a diversidade como fatores constitutivos da existência humana e da sociedade? Ou seriam sujeitos indiferentes, e até mesmo resistentes, a esses aspectos?

Na esteira do objetivo geral da pesquisa, este estudo estabeleceu alguns objetivos específicos, que implicaram determinados procedimentos metodológicos articulados, a saber: a) identificação, na BNCC – Ciências/Ensino Fundamental I, de sequências discursivas que materializam determinadas concepções de currículo; b) mapeamento, nos fragmentos destacados da BNCC, da predominância de discursos que veiculam concepções tradicionais, críticas ou pós-críticas de currículo; c) apreensão de diferentes vozes (discurso oficial/discurso acadêmico) que enunciam sentidos sobre a BNCC e d) análise descritivo-interpretativa que possibilite compreender a articulação dos discursos predominantes na BNCC com as identidades culturais e com os efeitos-sujeito passíveis de serem produzidas por esses discursos.

As análises feitas no âmbito desta pesquisa fundamentaram-se no seguinte aporte

teórico: a) teorizações de Silva (2009) sobre as diferentes concepções de currículo (teorias tradicionais, críticas e pós-críticas); b) fundamentos da Análise do Discurso de vertente histórico-ideológica, derivada das postulações de Michel Pêcheux e Michel Foucault; c) estudos recentes sobre a Base Nacional Comum Curricular (tais como: AGUIAR e DOURADO, 2017; CURY, REIS e ZANARDI, 2018; CÁSSIO e CASTELLI JR., 2019; COSTA-HÜBES e KRAEMER, 2019), bem como textos que expressam o posicionamento de entidades comprometidas com as pautas educacionais, como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Quanto à estrutura desta dissertação, o trabalho de coleta e análise de dados está materializado em três capítulos. O primeiro, intitulado: *Base Nacional Comum Curricular:*

histórico de um processo conturbado, aborda os percursos da elaboração da BNCC, contemplando as diferentes perspectivas sob as quais esse processo é analisado. Nesse capítulo, são trazidas narrativas presentes no discurso oficial do MEC, mas também as leituras que inúmeros pesquisadores da área de Educação têm realizado sobre o processo de produção e implementação da BNCC. Essas leituras, assim como manifestos produzidos por entidades e associações de profissionais ligadas à Educação, apontam significativos desencontros entre a

BNCC homologada e o que fora produzido no processo de construção de documentos anteriores, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais. Na verdade, como se verificará neste trabalho, as pesquisas sobre a BNCC identificam incoerências desse documento com a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996). que preconiza a existência de uma *base comum curricular*, em muitos sentidos bastante diferente da versão final do que se apresenta hoje como uma Base Nacional Comum Curricular.

Além da trajetória de construção e difusão do documento, o capítulo enfoca, também, aspectos conceituais que determinam o conteúdo e a estrutura da BNCC. Entre esses aspectos,

destacam-se os conceitos de *habilidades e competências* e a forma de apresentação dos elementos (unidades temáticas, objetos do conhecimento, entre outros) por meio dos quais se materializam os direcionamentos trazidos pela BNCC. Neste capítulo, encontra-se uma problematização de conceitos estruturantes da BNCC, como o par competências/habilidades, que se inscrevem em uma lógica de adequação dos indivíduos à ordem vigente, em detrimento de uma transformação real da sociedade e dos modos de produção.

No segundo capítulo, são apresentados elementos teórico-metodológicos da pesquisa e do produto educacional (PE) a ela vinculado, visto que esse vínculo entre a pesquisa e um produto é particularidade fundamental dos programas de Pós-graduação de natureza

Profissional. O produto educacional desenvolvido consistiu em um curso de aprimoramento docente, que culminou na elaboração de material de apoio para a sua replicação em outros contextos e redes de Ensino. A proposta de curso contempla, entre outros aspectos, as relações entre os discursos sobre currículo e a produção de subjetividades na BNCC – área de Ciências da Natureza.

Como se trata de um estudo que mobilizou os conceitos da Análise do Discurso para a definição de categorias metodológicas, encontram-se, também no segundo capítulo, aspectos conceituais formulados por Michel Pêcheux e Michel Foucault, bem como alguns fundamentos trazidos pelos leitores brasileiros desses autores, tais como: Orlandi (1993); Fernandes (2005; 2012); Gregolin (2004), entre outros. A partir da exposição desses elementos teóricos, buscou-se explicitar o processo de definição das categorias empregadas na pesquisa, como: *formação discursiva conservacionista* e *formação discursiva transformadora*, em relação ao currículo. Além disso, este capítulo explicita o conceito de *identidade* e a concepção de *sujeito* como *efeito do discurso*, que foram assumidos no decorrer de toda a análise feita neste trabalho.

O terceiro capítulo apresenta a análise discursiva propriamente realizada. Com o título: *BNCC para o ensino de ciências e a produção do sujeito - uma análise discursiva*, esse capítulo expõe o movimento de descrição e interpretação de sequências discursivas empreendido. Em seu interior, encontram-se os resultados obtidos pela pesquisa sobre algumas relações existentes entre as concepções de currículo materializadas na BNCC e a produção de subjetividades no contexto escolar. Esses resultados indicam que o documento contém traços de uma formação discursiva transformadora em relação ao currículo. Entretanto, devido à heterogeneidade enunciativa, concluímos que há, na BNCC, a predominância de discursos que não apresentam compromisso com uma transformação sistêmica da sociedade e das relações sociais, profundamente marcadas pela desigualdade.

Esses foram os principais elementos que constituíram a pesquisa relatada neste trabalho, o qual detalhamos nas páginas a seguir.

2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: HISTÓRICO DE UM PROCESSO CONTURBADO

No decorrer deste capítulo, encontram-se elementos de base histórica e teórica que foram fundamentais para esta análise das relações discursivas entre a Base Nacional Comum Curricular e a produção do sujeito no contexto escolar.

Assim sendo, antes de passarmos para a exposição dos movimentos que compuseram a coleta e a análise dos dados da pesquisa, consideramos fundamental a apresentação do histórico de produção da BNCC, bem como a problematização de conceitos (como o par: *habilidades e competências*) que estão na base do documento e incidem, inclusive, sobre a sua estrutura.

Passamos, então, a uma exposição do histórico de produção e implementação da BNCC, contemplando as diferentes visões e narrativas assumidas pelo discurso governamental e pela discursividade acadêmica.

2.1 O percurso da elaboração e recepção da Base Nacional Comum Curricular: pontos e contrapontos

A página oficial do Ministério da Educação, ao fazer um histórico do processo de construção da BNCC, traz a seguinte definição, que consta na Introdução do documento:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2018, p. 9).

Segundo o discurso institucional, a BNCC determina quais são as competências, habilidades e aprendizagens que os alunos precisam desenvolver em cada etapa do ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Assim sendo, afirma-se que ela não é *o currículo*, mas sim o norteador para a produção dos currículos. A esse respeito, a obra

conjunta de Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 68-69) faz uma problematização do empenho do MEC/BNCC em reafirmar que “a base não é o currículo”:

A insistência em negar a natureza curricular é desvelada pela forma e o conteúdo apresentados pela BNCC com um nível de detalhamento que visibiliza o compromisso com o estabelecimento de um currículo nacional. [...] por mais que fuja ao papel de seleção, organização e sequenciamento de conteúdos, a BNCC tem esse papel e se ela não é *o currículo*, ela não pode deixar de ser considerada *um* currículo (prescrito e unificador).

Integrado a uma definição do que seria a Base Nacional Comum Curricular, o relato sobre o percurso de elaboração da BNCC, feito sob a perspectiva do discurso governamental (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>), apresenta informações em ordem cronológica, que, de forma deturpada, remontam à Constituição Federal de 1988 e a alguns outros documentos, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

Do texto da Constituição Federal, o relato oficial destaca que:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. [...] § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988, citado em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>)

Já o texto da LDB foi mencionado com foco no seu artigo 26, cuja redação dada pela Lei nº 12.796/2013 estipula 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. (LDB, 1996, citada em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>)

Note-se que, diferentemente do que declara o MEC, o texto da LDB preconiza uma base nacional comum (não por acaso escrita com iniciais minúsculas!), que certamente não coaduna com a proposta de centralização curricular materializada na BNCC.

Nessa mesma linha de justificação dos processos e princípios da BNCC, o histórico apresentado no site do MEC destaca, também de forma distorcida, os documentos resultantes das duas edições da Conferência Nacional pela Educação (Conae), que ocorreram em 2010 e em 2014. De acordo com essa narrativa tendenciosa, o documento decorrente da Conferência de 2010 teria assinalado a necessidade da Base Nacional Comum Curricular, como parte de um Plano Nacional de Educação. Por sua vez, o documento produzido no âmbito da Conferência de 2014, organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), teria trazido, segundo o MEC, “propostas e reflexões para a Educação brasileira e é um importante referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular.” Contudo, em nenhum desses documentos encontram-se postulações comprometidas com alguns dos processos e posições ideológicas que marcaram a definição de uma Base Nacional Comum Curricular, como a que se homologou em 2017. No documento final da CONAE 2010, por exemplo, o que se tem é a seguinte reiteração dos termos da Constituição Federal, artigo 210, e da LDB 9.394/96, artigo 26:

Para a regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados e conseqüentemente, entre os sistemas de ensino, algumas ações devem ser aprofundadas, destacando-se:

[...]

k) Estabelecer **base comum nacional**, de maneira a **assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais** (CF, art. 210). (*grifos meus*)

Além da referência a documentos considerados como “marcos” do processo de produção da BNCC, a síntese apresentada no site do Ministério da Educação menciona algumas ações oficiais, como a disponibilização das versões do documento para consulta pública, a realização de seminários para discussão em âmbitos estadual e municipal, o encaminhamento do texto ao Conselho Nacional de Educação, a homologação da versão final e a publicação de resolução CNE/CP, “que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular”.

Quanto às ações de fomento à participação pública durante a construção da “Base”, o MEC salienta que:

“De 2 a 15 de dezembro de 2015 houve uma mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNC.”

“De 23 DE JUNHO A 10 DE AGOSTO/2016 aconteceram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) promoveram esses seminários.”
(<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>)

De acordo com as narrativas oficiais, a BNCC é fruto de um trabalho de especialistas de diferentes áreas de conhecimento, iniciado em 2015, sendo que, em 2013, ocorreram as primeiras discussões que constituíram seu processo de elaboração. Nesse sentido, o histórico feito pelo MEC sugere que, em 2016 (quando ocorreu o *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff e a alteração da equipe ministerial), houve um processo colaborativo, a partir das duas versões anteriores da BNCC, e foram realizados seminários em todos os estados brasileiros em prol da finalização da terceira versão.

Entre os inúmeros dissensos que as análises feitas por pesquisadores da BNCC assumem em relação à versão oficial, destacam-se aqueles que se referem ao processo de elaboração da “Base”. A respeito dos seminários promovidos em 2017, por exemplo, Bonini e Costa-Hübes (In: COSTA-HÜBES e KRAEMER, 2019, p. 23) afirmam:

De julho a agosto, sob o comando do CNE e execução do CONSED e da UNDIME, foram realizados seminários estaduais de avaliação pelos professores, mas com uma síntese no relatório final, assinado pelo CONSED e pela UNDIME, que revelava uma leitura bastante enviesada das contribuições propostas. Essa síntese preparava o terreno para as modificações que viriam na terceira versão, redigida em duas partes [...]

Esses pesquisadores descrevem, ainda, que:

A partir de maio, com o golpe presidencial, a equipe de redação do documento foi substituída integralmente por outros 31 componentes e foi criado um cenário para legitimar uma terceira versão que viria a contrapelo das duas anteriores, pelo menos em alguns aspectos centrais. (IDEM)

As divergências entre os “guardiões” da Base Nacional Comum Curricular e as pesquisas engendradas no meio acadêmico não se limitam, contudo, ao processo de elaboração do documento e incidem sobre diversos aspectos e princípios concernentes à BNCC. Nesse sentido, o pesquisador Fernando Cássio, em seu texto intitulado: *Existe vida fora da BNCC?*, publicado em 2019, afirma:

A Base é, antes de tudo, uma política de centralização curricular. Alicerçada nas avaliações em larga escala e balizadora dos programas governamentais de distribuição de livros didáticos, a BNCC para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental foi homologada em 20 de dezembro de 2017. A do Ensino Médio, em 14 de dezembro de 2018. (In: CÁSSIO & CATELLI JR., 2019, p. 13).

Santos e Orso (2020, p. 169), por sua vez, asseveram que:

nessa mesma direção de implementação de políticas educacionais que estão alinhadas ao recrudescimento do ideário burguês, podemos citar a aprovação da BNCC em 2017. Com a aprovação dessa Base, juntamente com a reforma do ensino médio aprovada durante o governo Temer, ficou evidente a tentativa de criar no país uma política curricular homogeneizadora, esvaziada de conteúdos e pobre de conhecimentos, ao sabor das elites, desejosos de manter os trabalhadores alienados, condição para perpetuação de seus privilégios.

Assumindo uma posição análoga, de crítica à versão da BNCC homologada em 2017, Daniel Cara, no capítulo: *O que Paulo Freire e Anísio Teixeira diriam sobre a BNCC?*, declara:

A BNCC homologada nasce velha e equivocada em termos pedagógicos – aliás, ela sequer considera a pedagogia. Criada por meio de um processo fantasioso de participação, resultou em um documento fraco, que não irá cumprir com sua missão: orientar o trabalho docente. Pelo contrário, servirá apenas para controlá-lo e desvalorizá-lo ainda mais. Enquanto ela existir (a BNCC) sua função residirá exclusivamente no subsídio às avaliações em larga escala e à produção de livros didáticos – o que, diante do obscurantismo da norma homologada, não é pouco, além de ser perigoso. (CARA, D. In: CÁSSIO & CATELLI JR., 2019, p. 90).

Um ponto de forte oposição entre a versão oficial e as conclusões feitas por pesquisadores diz respeito ao protagonismo dos profissionais da Educação nos processos de construção e implementação da BNCC. Segundo o histórico feito pelo Governo Federal (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>), após a homologação da “Base” houve um maciço processo de formação e capacitação dos professores das redes municipais e estaduais de Educação, visando à construção de currículos escolares pelos próprios profissionais. Nessa mesma direção, o texto de Apresentação da BNCC (2018, p. 5), assinado pelo então ministro da Educação Rossieli Soares da Silva afirma:

Concluída **após amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil**, o texto referente ao Ensino Médio possibilitará dar sequência ao trabalho de adequação dos currículos regionais e das propostas pedagógicas das escolas públicas e particulares brasileiras [...] (*grifos meus*)

Uma compreensão bastante distinta tem sido amplamente externada, sobretudo pelos pesquisadores da área educacional que não se vinculam a associações de dirigentes ou a fundações vinculadas aos interesses do mercado. Nesse sentido, a *Nota da ANPEd sobre a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)* relembra que:

A ANPEd, desde o ano de 2015, vem produzindo um conjunto de posicionamentos críticos acerca da proposição de uma Base Nacional Comum Curricular. São elementos presentes nesta crítica tanto a metodologia de elaboração que privilegia especialistas e subalterniza o diálogo com as comunidades escolares quanto suas evidentes implicações nos processos de avaliação, de ensino e aprendizagem, na homogeneização das matrizes curriculares, na formação de professores e autonomia das escolas que se fragilizam com a lógica de centralização que a BNCC instaura na educação escolar. (ANPEd, 2017, p. 1)

Da mesma forma, em obras publicadas nos últimos cinco anos, inúmeros autores têm feito uma leitura distinta da narrativa governamental sobre o processo que culminou na homologação do documento e que incide sobre a sua implementação. É o que se pode ver, por exemplo, na seguinte consideração:

Ao final desse período, em 20 de dezembro, o documento foi homologado pelo ministro da educação da época (José Mendonça Bezerra Filho), mas em versão bastante diferente da que foi debatida nas audiências públicas regionais, versão que chegou a ser denominada como uma quarta proposição em comentários informais na comunidade acadêmica. (BONINI & COSTA-HÜBES, 2019, p. 23)

Estando homologadas as partes da BNCC aplicadas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, o MEC entregou ao Conselho Nacional de Educação, em abril de 2018, a terceira versão da Base, com incidência sobre o Ensino Médio. Na ocasião, foi criado o Programa de apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC). O Objetivo desse Programa, segundo o Governo Federal, era possibilitar que os professores conhecessem mais sobre o processo de implementação da “Base” e suas possíveis implicações. Em Cássio (2019, p. 25), há, entretanto, uma outra interpretação desse movimento:

“Começa a implementação”, anunciava a página inicial do Movimento pela Base Nacional Comum em maio de 2018. Além de cartilhas que traduzem as mudanças trazidas pela Base e de vídeos explicativos no Facebook, o programa de implementação da Base do Movimento segue apostando em referências (*benchmarks*) internacionais, disseminando experiências de implementação de políticas de centralização curricular na Austrália, Chile, Califórnia, Nova York e Singapura.

Com relação ao chamado Movimento pela Base Nacional Comum, o já referido texto de Fernando Cássio menciona a participação de institutos privados nesse Movimento, os quais são assim definidos pelo autor: “Ligadas às maiores fortunas do Brasil, algumas dessas

organizações contam com ex-secretários de educação e de ministérios em seus quadros, convertidos a operadores políticos dos reformadores empresariais [...]"

Sobre a ação desses “reformadores empresariais” referidos por Cássio (2019), um outro texto, publicado por Antônio José Lopes Bigode (2019, p. 124), descreve:

Os reformadores empresariais se movimentavam com grande desenvoltura por meio de suas fachadas institucionais, como o Movimento pela Base (MpB), organizando eventos sobre a necessidade de uma base e influenciando a agenda do MEC com estudos que geravam artigos e editoriais dos principais veículos da mídia, e, ainda, do modelo da base adotado pelo MEC, com sua estrutura de códigos.

Referindo-se a Freitas, 2014 (*apud* BIGODE, 2019, p. 124-125), o pesquisador conclui:

Na luta pelo controle do processo pedagógico das escolas, o Estado é cada vez mais disputado por forças sociais liberal-conservadoras, que procuram assumir, por meio de avaliações externas, o controle e o fortalecimento dos processos de avaliação internos da escola (formais e informais) e a partir destes subordinar as categorias do processo pedagógico a seus interesses, vale dizer, preservar e aumentar o controle sobre os objetivos, o conteúdo e até sobre os métodos da escola. [...]

Em dezembro de 2018, a terceira e última versão da BNCC foi homologada pelo então ministro da Educação, Rossieli Soares, para a etapa do Ensino Médio. Conforme tem sido reafirmado nos discursos institucionais, a BNCC é a referência nacional para formação dos currículos estaduais, municipais e do Distrito Federal. Nessa narrativa, defende-se que a “Base” integra a política nacional da Educação Básica, contribuindo, assim, com o “alinhamento” do ensino nas diferentes esferas e redes educacionais. De acordo com esse discurso, a elaboração da BNCC surgiu com o intuito de superar a fragmentação das políticas educacionais e atribuir mais qualidade ao ensino, tanto nas escolas das redes públicas quanto naquelas que integram a rede particular.

Em uma vertente bastante distinta, inúmeros pesquisadores, conforme já assinalamos, têm salientado aspectos controversos nas concepções e nos processos que envolvem a BNCC. Nessa direção, podemos destacar, entre tantas outras, as seguintes considerações:

A BNCC, segundo entendemos, é uma clara tradução, em termos curriculares, do que vem sendo proposto, desde a Declaração de Jomtien, em 1990, uma educação que não se configura como direito, mas como meio de conformação de sociedades que são, interna e globalmente, desiguais. (CORREA, 2019, p. 100)

Não tenho dúvidas de que as consequências serão nefastas para todos aqueles que se virem obrigados a apropriar-se do documento e colocá-lo em ação. Mas as palavras de Mainardes (2006) me tranquilizam, para quem o risco de isso acontecer é relativamente baixo, pois, no contexto da prática, felizmente, o professor rejeita, dissimula e reescreve ao seu modo as propostas oficiais. (NEIRA, 2019, p. 178)

Outro aspecto que vem sendo destacado nos trabalhos que assumem um posicionamento crítico em relação à BNCC diz respeito às limitações do documento para a abordagem da diversidade característica do contexto histórico brasileiro. Um contexto em que a diversidade é atravessada por várias desigualdades e pela desvalorização da origem da identidade brasileira. Sobre isso, o texto da BNCC afirma:

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. (BRASIL, 2018 p.17).

Apesar dessa referência à diversidade, o estudo do processo de produção da BNCC e da sua estrutura tem proporcionado conclusões antagônicas à ideia de que o documento possui potencial para uma abordagem consistente da diversidade. Como exemplo das narrativas que apresentam essas conclusões, destacamos a análise feita por Bigode (2019, p. 125):

Da noite para o dia, os principais meios de comunicação foram inundados com artigos e entrevistas com representantes dos reformadores empresariais, que alardeavam um clamor universal pela base, fazendo uso de uma variedade de argumentos falaciosos, por exemplo de que “a crise do sistema de ensino se devia à falta de uma base” e que “só a BNCC poderia garantir equidade”, pois “a base vai garantir que os alunos de todo o Brasil aprenderão as mesmas coisas”, que “a base garante qualidade comum para termos escolas mais justas”, que “a base foi um sucesso na Austrália, que é uma federação como o Brasil”, que “agora, um aluno que mora no Piauí poderá se mudar para Santa Catarina sem preocupações com os conteúdos”.

Da perspectiva trazida por esse autor, pode-se concluir que o próprio discurso de defesa da BNCC trai alguns dos princípios tão caros à questão da diversidade, insinuando, por exemplo, uma supremacia educacional (e certamente cultural!) dos estados do Sul em relação ao Norte/Nordeste do País.

Como se pode ver, as divergências entre as narrativas que se dedicam ao estudo da BNCC são abundantes e incluem, ainda, um outro ponto, referente ao processo de aprovação e homologação do documento.

Em 15 de novembro de 2017, foram votados, em sessões públicas do Conselho Nacional da Educação (CNE), o Parecer e a Resolução referentes à BNCC da Educação Infantil e do Ensino Médio. No processo de votação, não houve aprovação unânime da proposta apresentada pelo MEC. A não aprovação deveu-se ao fato de que alguns membros do Conselho acreditavam que a implementação do documento (que, inclusive, separou os níveis Fundamental e Médio de Ensino) poderia acarretar a desestruturação de importantes conquistas democráticas e populares. Sobre isso, Aguiar e Dourado (2018, p. 8) afirmam que:

Na medida que o MEC, sob nova administração, delineou sua política, começou a ficar claro que seriam tomadas medidas de políticas que, no limite, apresentam um forte viés privatista favorecendo interesses do mercado. Contudo, no CNE, formou-se um polo de resistência que, mesmo minoritário, tentou fazer um contraponto à verticalização política do MEC e àqueles objetivos que não se enquadram na perspectiva da gestão democrática. Foi nesse contexto que se efetivou o Pedido de Vistas ao Parecer e à Resolução da BNCC para que ficasse o registro histórico dos acontecimentos. (<https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>)

Três conselheiras se opuseram à aprovação por acreditarem que a terceira versão da BNCC, apresentada pelo MEC, foi elaborada e concluída sem a devida discussão com a sociedade, sem o apoio da comunidade científica do campo educacional e de sindicatos dos trabalhadores da Educação Básica. Desse modo:

o Parecer apresentado pelas referidas conselheiras traça um histórico do debate acerca da base nacional comum curricular, analisa aspectos da metodologia de elaboração assumida pelo MEC para a construção da BNCC e discute a posição do CNE neste processo. (AGUIAR e DOURADO, 2018, p. 9)

Aguiar e Dourado relatam que, apesar de o Parecer das conselheiras não aprovar a terceira versão da BNCC, “...a Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, foi aprovada pelo CNE e homologada pelo Ministro da Educação Mendonça Filho”.

Mesmo fazendo essa exposição, Aguiar e Dourado (2018, p. 9) ressaltam que, antes do processo de votação, o Conselho Nacional da Educação já havia realizado ações para discussão do Base Nacional Comum Curricular. Entre as ações, formou-se uma comissão Bicameral, que tinha como objetivo “acompanhar e contribuir com o Ministério da Educação na elaboração de documento acerca dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”. Contudo, em termos gerais, e na mesma perspectiva seguida pelos autores, consideramos de grande importância o fato da não aprovação da BNCC por unanimidade, pelo

reconhecimento de que a “Base” apresenta traços políticos que afastam a democracia do contexto escolar.

Feita essa breve exposição de alguns pontos e contrapontos estabelecidos entre um discurso de convalidação da BNCC e as teorizações decorrentes de pesquisas acadêmicas, passamos aos tópicos seguintes, que abordam aspectos estruturais e conceituais presentes no texto da Base Nacional Comum Curricular.

2.2 Estrutura e fundamentos da Base Nacional Comum Curricular

Esta seção tem como objetivo abordar alguns fundamentos e aspectos da estrutura geral da Base Nacional Comum Curricular. Tais aspectos foram importantes para a pesquisa realizada, na qual se constatou que, integradas aos aspectos políticos e ideológicos envolvidos na construção da BNCC, as questões estruturais do documento e os seus fundamentos também participaram da constituição de uma lógica reformista de teor neoliberal. Sobre essa lógica, Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 78) afirmam:

[...] o governo pós-golpe tem na educação políticas públicas alinhadas com os interesses do capital frente ao sistema educacional público brasileiro. A Reforma do Ensino Médio, o desinvestimento nas Universidades Públicas, a redução de programas de financiamentos como o FIES e PROUNI, a redução de financiamento para a Escola em Tempo Integral, a extinção do PIBID, com a criação do Programa de Residência Pedagógica e, o nosso foco, a homologação de uma Base Nacional Comum Curricular, se colocam como obstáculos aos direitos das classes menos favorecidas no que toca a educação escolarizada. Da mesma forma, dificulta a construção de uma sociedade plural e democrática que potencializa através da educação escolarizada a transformação social.

Quanto a esse vínculo com interesses privatistas, também é importante retomarmos as considerações de Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 80) de que a aproximação da BNCC com fundamentos tecnicistas, meritocráticos e gerencialistas não foi algo constatado apenas no período pós-golpe. Segundo esses autores, lado a lado com representantes de movimentos sociais progressistas, o governo democrático (2003-2015) manteve, nos fóruns e conselhos que discutiam a BNCC, representantes dos reformadores empresariais. Entretanto, entendemos que, apesar do que foi considerado como uma adesão da BNCC, já em 2015, a determinadas concepções capitalistas – como da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por exemplo –, não se pode deixar de reconhecer importantes diferenças entre o que se viveu nesses dois períodos históricos do Brasil, em termos dos processos e

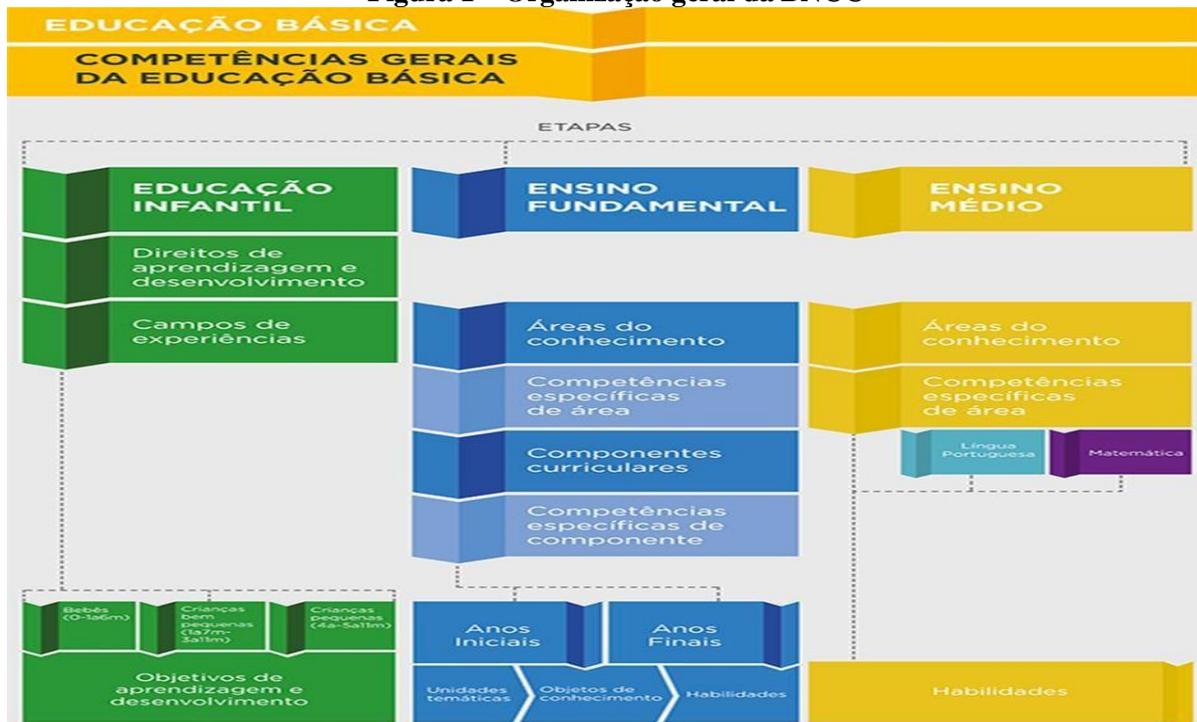
fundamentos da BNCC (que se refletiram na organização do documento). Nesse sentido, cabe lembrarmos o teor do ofício enviado pela ANPEd ao Conselho Nacional de Educação e que foi publicado também em forma de Nota Pública, em abril de 2017. A ANPEd manifestou preocupações quanto à versão da BNCC que o governo encaminhou para o Conselho Nacional de Educação em 2017. Essas preocupações referem-se a alguns pontos de retrocesso no histórico de construção da BNCC, se compararmos o período posterior ao golpe presidencial, em relação ao que vinha ocorrendo anteriormente. A Nota da ANPEd salientou que:

- A BNCC é um documento inspirado em experiências de centralização curricular, tal como o modelo do Common Core Americano, o Currículo Nacional desenvolvido na Austrália, e a reforma curricular chilena - todas essas experiências amplamente criticadas em diversos estudos realizados sobre tais mudanças em cada um desses países;
- A retirada do Ensino Médio do documento fragmentou o sentido da integração entre os diferentes níveis da Educação Básica, ao produzir centralização específica na Educação Infantil e Ensino Fundamental;
- É preocupante também a retomada de um modelo curricular pautado em competências. Esta “volta” das competências ignora todo o movimento das Diretrizes Curriculares Nacionais construídas nos últimos anos e a crítica às formas esquemáticas e não processuais de compreender os currículos;
- A retirada de menções à identidade de gênero e orientação sexual do texto da BNCC reflete seu caráter contrário ao respeito à diversidade e evidencia a concessão que o MEC tem feito ao conservadorismo no Brasil;
- A concepção redutora frente aos processos de alfabetização e o papel da instituição escolar na educação das crianças. (ANPEd, 2017, p.1)

Quanto ao primeiro ponto, não temos a intenção de abordá-lo de forma mais aprofundada, em razão do espaço e do recorte feito por esta pesquisa. Entretanto, acreditamos que a seção anterior já tenha indicado o posicionamento que chegamos ao longo deste trabalho, em que reiteramos a importância de se garantir o respeito às dimensões regionais e locais nos processos de definição do currículo. Nesse ponto, aliás, encontram-se boa parte das críticas à BNCC feitas por inúmeros estudiosos do assunto, os quais subsidiam este nosso estudo.

Para tratarmos do segundo ponto indicado pela ANPEd, destacamos, aqui, a seguinte figura extraída da BNCC (2018, p. 24), que ilustra a organização do documento:

Figura 1 – Organização geral da BNCC



Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018, p.24. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> . Acesso em: 18 fev. 2022.

Embora o já mencionado texto de Apresentação da BNCC, assinado pelo então ministro da Educação, comemore a homologação de uma versão final do documento, em 2018, com a inclusão da etapa do Ensino Médio, o processo pacificamente expresso nessa estrutura não traduz os movimentos de desconstrução ocorridos no decorrer da elaboração da “Base”. Por trás da aparente integração harmônica entre os níveis da Educação Básica, que está sugerida na figura, encontra-se uma sucessão de fragmentações do documento, o que culminou com a publicização de diferentes versões parciais da BNCC, dedicadas aos diferentes níveis de ensino, e com o embargo de algumas versões que foram analisadas pelo Conselho Nacional de Educação. Sobre essa situação, Cássio (2019, p. 14) relata que:

a partir da terceira versão a BNCC para o Ensino Médio passou a ser elaborada em separado pelo MEC, rompendo com a definição de educação Básica que está na Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996).

Ainda com relação à versão da BNCC para o Ensino Médio, que foi elaborada de forma apartada dos textos para os demais níveis de ensino, Cássio (2019) assinala as consequências negativas dessa versão, que acabou sendo aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2018. De acordo com o autor, a BNCC para o Ensino Médio implica “um estreitamento radical da última etapa da Educação Básica a ‘aprendizagens’ de língua

portuguesa e matemática” (Cássio (2019, p. 31). O fato é que, mesmo tendo ocasionado tantas rejeições e críticas (até mesmo dentro do CNE), o documento foi aprovado em 2018, sem alterações na estrutura do seu texto.

No que tange a essa estrutura, principalmente no nível da Educação Básica que interessa mais diretamente a esta pesquisa (o Ensino Fundamental), passaremos a tratar de dois aspectos nos próximos tópicos: a) o retorno a uma lógica curricular embasada nas habilidades e competências e b) particularidades da área de Ciências da natureza na BNCC.

2.2.1 Os conceitos de habilidades e competências

O objetivo desta seção é retomar a origem e as filiações dos conceitos de habilidades e competências, que são estruturantes da BNCC, tal como ela foi homologada em 2018. A partir da contextualização desse par de conceitos, buscamos explicitar a sua participação no processo discursivo de produção de sentidos sobre currículo e sujeito na BNCC - Área de Ciências da Natureza.

O ensino pautado em competências e habilidades deriva das chamadas *pedagogias do aprender a aprender*, bastante cultuadas na década de 1990, tomada pelo neoconstrutivismo, pelo neotecnicismo e pelo neoescolanovismo. Uma das suas principais referências é a obra do sociólogo suíço Philippe Perrenoud: *Construir as competências desde a escola*, de 1999. Porém, de acordo com Saviani (2008, p.173), embora tenha se manifestado de forma contundente nos anos de 1990, a ideia de construção de competências “como objetivo pedagógico”, remonta às formulações de Bloom e seus colaboradores, ao final da década de 1950.

No texto *BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades?* Branco et al (2019, p. 155) afirmam que esse paradigma induz à “adaptação e aceitação da ordem vigente, como uma estratégia para a manutenção da ideologia dominante”. Saviani (2010, p. 473) também contesta a perspectiva das habilidades e competências, em que o objetivo do ensino é “dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis, que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade, em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas”.

Assumindo uma posição bastante parecida com a desses autores, Amaral (2002, p. 78-79) descreve o contexto de entrada do par habilidades/competências no pensamento pedagógico brasileiro:

Em função do poder do capital, são negligenciados, até mesmo, os direitos humanos, tais como saúde, educação, moradia, segurança, etc; em função da

economia, são retirados os direitos trabalhistas; os trabalhadores cada vez mais explorados e quando as coisas não dão certo, a culpa recai sobre o próprio indivíduo. Assim, também, as teorias educacionais da década de 1990, cumprem um objetivo principal: servir às muitas exigências do mercado financeiro e equilíbrio fiscal. [...]

É nesse contexto que surge no Brasil a pedagogia das competências, também pautada, no lema “aprender a aprender” e voltada para a adaptação do indivíduo aos interesses do mercado por meio de uma educação construída sob bases pragmáticas [...]

Outro aspecto problemático dessa tendência, na visão de autores como Dermeval Saviani e Marise Ramos, seria o enfraquecimento do ensino centrado em disciplinas de conhecimento, em conteúdos, em prol do ensino por competências que seriam “referidas a situações determinadas” (SAVIANI, 2013, p. 438). Em Ramos (2006, p. 141), esse cenário de apagamento do conteúdo no contexto escolar em prol da construção de competências é problematizado e a autora enfatiza a incoerência entre as pedagogias das competências e uma educação comprometida com a classe trabalhadora. Assim sendo, podemos fazer uma aproximação entre essa postulação de Ramos e as críticas de Saviani ao ensino por habilidades e competências, no qual as pessoas são constituídas como “responsáveis pela satisfação de suas necessidades de sobrevivência, permanecendo ‘subjugados à mão invisível do mercado (SAVIANI, 2010, p.437).

Uma vez que a BNCC se constitui a partir dos conceitos de habilidades e competências, este trabalho buscou compreender como a presença desses conceitos se relaciona com outros aspectos da estrutura da BNCC, para produzir determinados significados sobre o currículo sobre o sujeito no contexto escolar. É disso que trata o tópico a seguir.

2.2.2 A área de Ciências da Natureza na BNCC: Ensino Fundamental I

O objetivo desta seção é fazer uma exposição dos aspectos composicionais que estruturam a BNCC - Área de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental. Serão abordados: o texto de introdução da parte dedicada à área; o texto de apresentação das unidades temáticas estabelecidas pela BNCC; as tabelas que apresentam habilidades, competências específicas, unidades temáticas e objetos de conhecimento definidos para as séries do Ensino Fundamental I nesta área. Como o foco desta pesquisa foram as séries iniciais do Ensino Fundamental, não abordaremos as tabelas que se referem ao Ensino Fundamental II, nem as que são relacionadas ao Ensino Médio. Alguns pontos da exposição que fazemos sucintamente

aqui serão mobilizados no decorrer da análise, em capítulo posterior, como parte do processo discursivo e ideológico de produção dos sentidos curriculares e identitários.

No trecho compreendido entre as páginas 321 e 351, a BNCC dedica-se à área de Ciências da Natureza. Nas duas primeiras páginas desse trecho, encontra-se o que estamos chamando de *texto introdutório da área*, o qual contém alguns pressupostos, bem como os objetivos que, segundo o documento, seria desejável alcançar na formação dos alunos, quanto aos seguintes aspectos: a) *definição de problemas*; b) *levantamento, análise e representação*; c) *comunicação*; e d) *intervenção*. São esses objetivos:

Figura 2 – Objetivos para a área de Ciências da Natureza

<ul style="list-style-type: none"> • Observar o mundo a sua volta e fazer perguntas. • Analisar demandas, delinear problemas e planejar investigações. • Propor hipóteses. 	Definição de problemas
<ul style="list-style-type: none"> • Planejar e realizar atividades de campo (experimentos, observações, leituras, visitas, ambientes virtuais etc.). • Desenvolver e utilizar ferramentas, inclusive digitais, para coleta, análise e representação de dados (imagens, esquemas, tabelas, gráficos, quadros, diagramas, mapas, modelos, representações de sistemas, fluxogramas, mapas conceituais, simulações, aplicativos etc.). • Avaliar informação (validade, coerência e adequação ao problema formulado). • Elaborar explicações e/ou modelos. • Associar explicações e/ou modelos à evolução histórica dos conhecimentos científicos envolvidos. • Selecionar e construir argumentos com base em evidências, modelos e/ou conhecimentos científicos. • Aprimorar seus saberes e incorporar, gradualmente, e de modo significativo, o conhecimento científico. • Desenvolver soluções para problemas cotidianos usando diferentes ferramentas, inclusive digitais. 	Levantamento, análise e representação
<ul style="list-style-type: none"> • Organizar e/ou extrapolar conclusões. • Relatar informações de forma oral, escrita ou multimodal. • Apresentar, de forma sistemática, dados e resultados de investigações. • Participar de discussões de caráter científico com colegas, professores, familiares e comunidade em geral. • Considerar contra-argumentos para rever processos investigativos e conclusões. 	Comunicação
<ul style="list-style-type: none"> • Implementar soluções e avaliar sua eficácia para resolver problemas cotidianos. • Desenvolver ações de intervenção para melhorar a qualidade de vida individual, coletiva e socioambiental. 	Intervenção

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018, p.24. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> . Acesso em: 18 fev. 2022.

Posteriormente, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 324) traz uma lista do que o documento define como as oito Competências Específicas de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental. São elas:

1. Compreender as Ciências da Natureza como empreendimento humano, e o conhecimento científico como provisório, cultural e histórico.

2. Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas, socioambientais e do mundo do trabalho, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
3. Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, social e tecnológico (incluindo o digital), como também as relações que se estabelecem entre eles, exercitando a curiosidade para fazer perguntas, buscar respostas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das Ciências da Natureza.
4. Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e de suas tecnologias para propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho.
5. Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.
6. Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de formacrítica, significativa, reflexiva e ética.
7. Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias.
8. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletivo.

Ainda na seção dedicada à área de Ciências da Natureza, a BNCC explicita, entre as páginas 325 e 330, o que ela designa como as três **unidades temáticas** que organizam as “aprendizagens essenciais” que seriam garantidas na elaboração dos currículos de Ciências. Essas unidades temáticas são nomeadas: a) **Matéria e energia**; b) **Vida e evolução** e c) **Terra e Universo**.

A partir daí, entre as páginas 332 e 351, a BNCC passa à apresentação de uma série de tabelas aplicadas à área de Ciências da Natureza, cada uma dedicada a uma série do Ensino Fundamental. Nessas tabelas, o documento lista as habilidades a serem desenvolvidas nos alunos, nessa área, em cada série, com base nas unidades temáticas e nos objetos do conhecimento. A imagem a seguir, que não será analisada neste momento, ilustra a estrutura seguida pelo documento na exposição dos itens mencionados.

Figura 3 – Exemplo de modo de organização feita pela BNCC entre unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Matéria e energia	Características dos materiais	(EF01CI01) Comparar características de diferentes materiais presentes em objetos de uso cotidiano, discutindo sua origem, os modos como são descartados e como podem ser usados de forma mais consciente.
Vida e evolução	Corpo humano Respeito à diversidade	(EF01CI02) Localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar suas funções. (EF01CI03) Discutir as razões pelas quais os hábitos de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas etc.) são necessários para a manutenção da saúde. (EF01CI04) Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças.
Terra e Universo	Escalas de tempo	(EF01CI05) Identificar e nomear diferentes escalas de tempo: os períodos diários (manhã, tarde, noite) e a sucessão de dias, semanas, meses e anos. (EF01CI06) Selecionar exemplos de como a sucessão de dias e noites orienta o ritmo de atividades diárias de seres humanos e de outros seres vivos.

Imagem adaptada pela autora, a partir da BNCC (BRASIL, 2018, p. 332-333)

Como este capítulo ainda não apresenta a análise propriamente dita, mas apenas expõe alguns elementos que foram importantes para o processo analítico, passaremos para o capítulo seguinte, que enfoca aspectos metodológicos da pesquisa. Nele, constam informações sobre alguns conceitos que este trabalho buscou na teoria da Análise do Discurso (AD), para analisar o *corpus* estabelecido, que foram sequências discursivas da BNCC – área de Ciências da Natureza Ensino Fundamental I. Além dos conceitos da AD, o capítulo também relata o processo de desenvolvimento/aplicação de um produto educacional, ocorrido junto a professores da educação pública e graduandos de Pedagogia na cidade de Caiapônia/Goiás.

3 ASPECTOS DO PERCURSO METODOLÓGICO

Ao longo deste capítulo, encontram-se alguns elementos teórico-metodológicos essenciais à realização desta pesquisa, que se fundamentou na Análise do Discurso de viés histórico-ideológico.

Assim sendo, o capítulo aborda aspectos conceituais formulados por Michel Pêcheux e Michel Foucault, bem como alguns fundamentos trazidos pelos leitores brasileiros desses autores, a saber: Orlandi (1993); Fernandes (2005; 2012); Gregolin (2004), entre outros.

A partir da exposição desses elementos teóricos, o capítulo se propõe explicitar o processo de definição de algumas categorias metodológicas empregadas na pesquisa, tais como: *formação discursiva conservacionista* e *formação discursiva transformadora*, no que diz respeito ao currículo.

Além disso, este capítulo explicita o conceito de *identidade* e a concepção de *sujeito* como *efeito do discurso*, que são assumidos no decorrer de toda a análise feita neste trabalho.

Como o trabalho relatado consiste em uma pesquisa realizada no âmbito de um Programa de Pós-graduação de natureza Profissional, que demanda a elaboração de um produto (PE), o presente capítulo enfoca, também, alguns aspectos da proposição e aplicação do produto educacional vinculado à pesquisa. Portanto, em tópicos posteriores, este capítulo expõe as particularidades de um curso de aprimoramento docente, cuja realização culminou na elaboração de material de apoio (segue como Apêndice) para a sua replicação em outros contextos e redes de Ensino. A proposta de curso desenvolvida, integrada a esta dissertação, contempla as relações entre os discursos sobre currículo e a produção de subjetividades na BNCC – área de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental.

3.1 Por que a Análise do Discurso?

A Análise do Discurso (AD) surgida a partir das teorizações de Michel Pêcheux tem se mostrado um caminho possível para se compreender a produção dos significados em materialidades textuais produzidas nos mais diferentes campos discursivos (na literatura, na mídia, na Educação, entre outros). As análises que se filiam à AD apresentam especificidades próprias que as diferenciam, por exemplo, das análises de conteúdo. Por contemplarem as relações da forma textual (os aspectos linguísticos) com uma dimensão social, histórica e ideológica, as leituras do texto da BNCC apresentadas nesta dissertação caracterizam-se como

análises de teor discursivo, que mobilizam elementos teóricos e metodológicos da Análise do Discurso pecheutiana.

Entre as inúmeras razões pelas quais esta pesquisa recorreu ao aparato da Análise do Discurso, podemos destacar o fato de que a natureza do problema abordado neste estudo demanda um método capaz de alcançar as relações da língua com um exterior discursivo. Ao se propor compreender as relações que as concepções de currículo, presentes no texto da BNCC, podem estabelecer com a produção de subjetividades no contexto escolar, este trabalho precisou contar com um conjunto de conceitos que lhe permitissem estabelecer determinadas categorias de análise.

De acordo com as teorias críticas e pós-críticas de currículo (Cf. SILVA, 2009), é preciso superarmos uma visão burocrática e essencialista desse objeto, tradicionalmente estabelecida sob o jugo do eficientíssimo e da manutenção das estruturas sociais vigentes. Essas teses, que englobam postulações e projetos teóricos constituídos em diversas áreas do conhecimento (na Filosofia, na Sociologia, nos Estudos Culturais, em diferentes perspectivas pedagógicas) postulam que existe uma forte relação entre aquilo que se ensina nas escolas (o currículo) e a produção de modos de ser (identidades/subjetividades). Assim sendo, uma interface das teorias educacionais sobre currículo com a Análise do Discurso pareceu bastante pertinente para os propósitos deste trabalho. Afinal, a Análise do Discurso, assim como as teorias pós-críticas de currículo, preconiza uma relação constitutiva dos objetos pela linguagem. Ou seja, os objetos (incluindo o sujeito) não preexistem aos usos da língua: são sempre efeitos de linguagem.

E foi exatamente esse o ponto de partida deste estudo: analisar algumas relações entre a linguagem e os aspectos históricos-ideológicos, materializadas no texto da BNCC, para compreender os efeitos de subjetividade passíveis de decorrerem dessas relações e dos sentidos sobre o currículo nesse documento. Acreditando, com Silva (2009), que o discurso é “documento de identidade”, consideramos, portanto, que seria coerente uma abordagem do *corpus* deste trabalho sob uma perspectiva discursiva.

Para uma explicitação dos caminhos seguidos pelo trabalho de coleta e análise dos dados, as páginas seguintes farão uma exposição de alguns conceitos da Análise do Discurso que embasaram a pesquisa. Com base nesses conceitos, foi possível o estabelecimento de categorias metodológicas que permitiram identificar a dominância de determinados sentidos sobre currículo no texto da BNCC, mas, também, possibilitaram o estabelecimento de relações entre esses sentidos e a produção de efeitos-sujeito a partir desse texto. Passamos, então, à exposição de alguns conceitos produzidos no interior da Análise do Discurso.

3.2 Conceitos da AD mobilizados pela análise

O conjunto dos conceitos produzidos no campo da Análise do Discurso inclui um repertório amplo, que requer um conhecimento dos movimentos de construção e revisão empreendidos por Michel Pêcheux e colaboradores, ao longo das décadas de 1960 e 1980. Durante todo esse tempo, e posteriormente, com as leituras dos textos de Pêcheux, houve a afirmação de alguns princípios muito caros à AD, mas também alguns redimensionamentos, que incidem diretamente nesses conceitos e na sua mobilização como categorias metodológicas.

Nos tópicos a seguir, serão expostos os fundamentos de alguns, entre tantos conceitos formulados pela Análise do Discurso. A escolha desses conceitos, e não outros, tem relação com a natureza do problema de pesquisa investigado, ou seja, com a consistência desses elementos conceituais com as categorias que o *corpus* de estudo exige. Feita essa ressalva, passamos para uma breve exposição sobre o conceito de *discurso*, fundamental para este trabalho.

3.2.1 *Discurso, interdiscurso e intradiscurso*

Muitas são as acepções em que o termo *discurso* tem sido empregado. Os diferentes sentidos assumidos por esse termo têm relação com a perspectiva pela qual os diferentes campos do conhecimento e teorias encaram a linguagem. Para ilustrar essa diversidade de significações, Maingueneau (1976) faz o seguinte apanhado das principais formas de se conceber o objeto discurso:

Discurso: sinônimo da *parole* saussureana; é o sentido corrente na lingüística estrutural;

Discurso: unidade lingüística superior à frase, sinônimo de *enunciado*;

Discurso: conjunto de regras de encaixamento do conjunto de frases que constitui o enunciado; é a terminologia de Harris (1952);

Discurso: enunciado considerado do ponto de vista das suas condições de produção, dentro de um contexto de comunicação;

Discurso: toda enunciação, que pressupõe um locutor e um receptor, na qual o primeiro tem a intenção de influenciar o segundo; é a reformulação da oposição *langue/parole* feita dentro dos quadros da teoria da enunciação, especialmente por Benveniste (1966);

Discurso: termo usado frequentemente dentro da oposição língua/discurso, em que o primeiro é um conjunto relativamente estável de elementos e o segundo é o lugar da contextualização imprevisível, que, entretanto, atribui novos valores à unidade da língua. (MAINGUENEAU, 1976, p. 11-12)

Entre os inúmeros conceitos de discurso existentes, este trabalho encontrou, nas formulações da Análise do Discurso, uma acepção que foi fundamental para se responder às questões estabelecidas na pesquisa. Diferentemente dos conceitos referidos na citação anterior, a concepção de discurso que serviu aos propósitos deste trabalho diz respeito a

um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem numa mesma formação discursiva; ele é constituído de um número limitado de enunciados, para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência. (FOUCAULT, 2013, p. 158).

Esse conceito de discurso, inicialmente proposto por Michel Foucault e ressignificado, posteriormente, por Michel Pêcheux, relaciona-se ao “que pode e o que deve ser dito” em uma formação ideológica. Não se trata, então, de um objeto empírico, mas, sim, de um conjunto de enunciados determinados por certas regras de formação, que remetem, sempre, à história e às condições materiais de existência.

Além dessa característica, de integrar o sistema da língua com uma exterioridade (histórica, ideológica, social), a concepção de discurso empregada neste trabalho leva em conta o fato de que a teoria do discurso está intimamente ligada à questão da constituição do sujeito social. Nesse sentido, Maldidier (2003, p. 15) destaca que:

O *discurso* me parece, em Michel Pêcheux, um verdadeiro nó. Não é jamais um objeto primeiro ou empírico. É o lugar teórico em que se intrincam literalmente todas as suas grandes questões sobre a língua, a história, o sujeito. (MALDIDIER, op. cit., p. 15)

Essa citação abre caminho para uma relação importante na teoria discursiva proposta pela Análise do Discurso. Trata-se da relação constitutiva entre o discurso e a construção do sujeito. Conforme será explicitado em um dos tópicos seguintes, que fará uma exposição da concepção de *sujeito* adotada neste trabalho, os sujeitos sociais, na perspectiva da AD, não são causa, origem dos discursos, mas sim efeitos discursivos.

Interligados, ainda, à questão do discurso, encontram-se, na teoria da AD, dois conceitos que forma fundamentais para as análises realizadas nesta pesquisa. Os conceitos de interdiscurso e intradiscurso.

Na obra *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, Michel Pêcheux define noção de interdiscurso como “o todo complexo das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas”. Ao reler a obra de Pêcheux, Courtine (2009) reafirma o

interdiscurso como o eixo vertical onde residem os dizeres já ditos, enquanto o intradiscurso seria: “o lugar em que se realiza a sequencialização dos elementos de saber, onde o desnivelamento interdiscursivo é linearizado” (COURTINE, 2009, p. 101).

Ainda sobre o interdiscurso, Fernandes (2005) o caracteriza como a presença de diferentes discursos, oriundos de diferentes momentos da história e lugares sociais e que se entrelaçam no interior de uma formação discursiva, funcionando como um lugar do outro, ou seja, um espaço de latência dos sentidos.

Esses conceitos de interdiscurso e intradiscurso, produzidos pelo projeto teórico de Pêcheux, de teor histórico-ideológico, foram essenciais para as análises feitas sobre a BNCC. No texto desse documento, esta pesquisa buscou analisar as relações entre o interdiscurso e o intradiscurso, para compreender a produção de sentidos, que, por sua vez, determinam a produção de identidades “desejáveis” para uma determinada configuração social. Por meio da descrição/interpretação de sequências discursivas da BNCC, nas quais o intradiscurso se materializa sob a determinação do interdiscurso, esta pesquisa buscou compreender o processo em que as relações de poder, a ideologia e a língua se articulam para produzir sentidos sobre “os modos de ser”. E tais modos de ser, conforme se tem assinalado, são efeitos do discurso que estão intimamente ligadas à manutenção da ordem vigente e à subordinação dos indivíduos a determinados papéis.

Para uma melhor compreensão da concepção de sujeito adotada nesta pesquisa, e para uma explicitação do que este trabalho designa como identidade, passamos ao tópico seguinte, que caracteriza o sujeito não como origem, mas sim como efeito, produto do discurso.

3.2.2 O sujeito como efeito do discurso

A noção de sujeito, tal como ela é considerada na AD, remonta ao materialismo histórico, que foi um dos pilares das primeiras elaborações da teoria do discurso proposta por Pêcheux e colaboradores. O sujeito, até então estabelecido sob as bases da universalidade e da imutabilidade, cede lugar a uma posição de sujeito histórico, assujeitado à divisão de classes. Em síntese, as teorizações inscritas no materialismo histórico operam o esvaziamento da categoria essencialista de sujeito, bem como uma crítica radical do humanismo, como assinala Pêcheux (1995).

Apesar do progressivo distanciamento que Pêcheux foi estabelecendo em relação ao materialismo histórico (sobretudo na década de 1980), é inegável que a concepção de sujeito

como *efeito do discurso*, tão importante para as análises discursivas, só foi possível graças aos deslocamentos que o materialismo histórico proporcionou sobre o indivíduo/sujeito, herdado do Iluminismo.

Também muito importante para a configuração de uma concepção de sujeito compatível com os propósitos da AD foi a contribuição das teses freudianas sobre o inconsciente. Isso porque, na leitura de Freud, realizada por Lacan, o inconsciente é correlacionado à dependência do sujeito em relação à linguagem. Desse modo, põem-se em causa a autonomia e a completude até então atribuídas à subjetividade. Nessa (re)elaboração lacaniana, o *inconsciente* passa a ser considerado como dimensão constituída fora da instância da individualidade. O sujeito, concebido como essência fixa e originária em relação à linguagem, passa a ser pensado mediante uma “cadeia de significantes que se desdobra de acordo com regras sob as quais o eu ou *self* não possui qualquer tipo de controle” (FINK, 1998, p. 260). Com isso, o inconsciente inscreve a alteridade na constituição do sujeito e se apresenta como o lugar privilegiado da subjetividade. Ou seja, a noção de sujeito se instaura na ordem do simbólico, como *efeito de linguagem*, dividido na sua própria constituição.

Quando se propôs analisar as possíveis relações do discurso com a produção do sujeito no texto da BNCC, este trabalho aderiu à concepção de subjetividade constituída no programa da Análise do Discurso. Por meio da análise das relações do fio discursivo (o intradiscurso) com o interdiscurso, buscou-se refletir sobre como as enunciações materializadas no texto da BNCC produzem modos de subjetivação e afirmam determinadas identidades em detrimento de outras.

Visto que a noção de sujeito remonta aos modos de subjetivação, mas também à construção discursiva de identidades sociais e culturais, o tópico seguinte dedica-se à acepção de identidade mobilizada nesta pesquisa. Assim como a noção de sujeito, o conceito de identidade requerido por uma análise discursiva também demanda certos deslocamentos, que este trabalho encontrou nos Estudos Culturais e em algumas teses sociológicas, como se verá a seguir.

3.2.2.1 Sobre o conceito de identidade

O objeto desta pesquisa demanda não apenas um conjunto de conceitos e categorias oferecidos pela Análise do Discurso, mas também o apoio em uma noção de *identidade* que seja coerente com as questões que se busca responder.

No decorrer deste trabalho, a referência a *identidade* considera, além da sua configuração como *efeito de discurso* (PÊCHEUX, 1995; 1997), o fato de que: “as identidades são fluidas, elas não são essências fixas, não estão presas a diferenças que seriam permanentes e valeriam para todas as épocas” (WOODWARD, 2000, p. 34).

Ao se referir a esse conceito de identidade considerando-a como algo fluido, e como efeito do discurso, esta pesquisa dialoga, também, com a teorização de Hall (2000, p. 16), para quem: “as sociedades modernas não têm nenhum centro, nenhum princípio articulador ou organizador único e não se desenvolvem de acordo com o desdobramento de uma única causa ou lei”. Para os objetivos deste trabalho, as identidades não foram consideradas como unidades estabilizadas, semelhantes ao sujeito racional iluminista, mas sim como produtos da linguagem e fazendo parte de um conjunto de pertencimentos empreendidos nos diferentes planos da vida social (classe, gênero, etnia e sexualidade, entre outros).

No âmbito dessa concepção da identidade como produto do discurso, é possível destacar, ainda, algumas teorizações do campo dos estudos curriculares, como Moreira e Macedo (2002). Ao refletir sobre as relações entre o currículo (que é sempre *discurso*) e a produção de identidades, esses autores afirmam que “os currículos contribuem para a construção do que somos e do que não somos” (MOREIRA e MACEDO, 2002, p. 8).

Além dos textos acadêmicos, o reconhecimento dessa relação entre currículo e sujeito está presente também no discurso oficial sobre a Base Nacional Comum Curricular. Em documento que foi publicado na página da BNCC e que serviu de material de apoio para a realização do “Dia D – Dia Nacional de Discussão da BNCC”, no ano de 2018, tem-se um slide denominado “Reflitam”, que traz as seguintes perguntas:

Figura 4 – Slide dia “D” da BNCC

The slide features a dark blue background with three yellow circular bullet points containing white text. In the top left corner, the word 'REFLITAM' is written in white, underlined. In the top right corner, there is a yellow number '2' with the word 'ATIVIDADE' written in small white letters below it. At the bottom right, there is a white icon of a hand pointing to the right, next to a white rectangular box containing the text 'COMPARTILHE SUAS RESPOSTAS'. A yellow horizontal bar is located at the very bottom of the slide area.

REFLITAM

2
ATIVIDADE

- a. Como vocês gostariam que fossem as pessoas de seu município daqui a 20 anos?
- b. O que deve ser proporcionado hoje às crianças e jovens para que eles cheguem a ser esses cidadãos que queremos?
- c. Como a BNCC, no contexto da escola, pode ajudar na formação do cidadão que queremos?

COMPARTILHE SUAS RESPOSTAS

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018, p. 24. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> . Acesso em: 7 jan. 2022.

De modo semelhante, em slide posterior, o material elaborado pelo MEC para guiar a realização do “Dia D” da BNCC nas escolas propõe aos professores a seguinte reflexão: Qual é a relação entre as 10 competências gerais propostas pela BNCC e o cidadão que queremos formar? É importante salientar, entretanto, que a posição do MEC, ao reconhecer as relações estreitas do currículo com as identidades, não é a mesma posição assumida por esta pesquisa. Enquanto o discurso governamental concebe essa relação currículo/identidade na perspectiva do liberalismo econômico, por meio dos conceitos de habilidades e competências, este trabalho e o conjunto dos pesquisadores que o embasam, levam em conta os aspectos discursivos envolvidos nessa relação. Ou seja, em vez de buscar legitimar uma determinada ordem econômica e social, enxergando o currículo como forma de criar cidadãos dóceis e úteis ao sistema, esta pesquisa busca compreender como, no texto da BNCC e no seu processo de produção, os fatores ideológicos se somam à língua, produzindo determinados efeitos de sentido sobre os “modos de ser” no contexto escolar.

Por considerar que o ensino e, portanto, o currículo, nunca é neutro, este trabalho se propôs a compreender quais identidades o sistema, por meio da Base Nacional Comum

Curricular, gostaria de ver serem produzidas, e quais saberes e discursos são mobilizados, na BNCC, em prol da construção dessas identidades.

Estando clara a concepção de identidade que foi adotada neste trabalho, passaremos ao tópico seguinte. Ele explica como o conceito de formação discursiva (FD) pôde ser associado às teorizações sobre currículo para permitir as análises das relações entre discurso e sujeito na BNCC.

3.2.3 As formações Discursivas e as Teorias Curriculares

Apesar das inúmeras diferenças existentes entre os projetos teóricos de Michel Pêcheux e Michel Foucault, constituídos a partir de diferentes objetivos, a noção de formação discursiva (FD) propiciou um diálogo entre esses dois projetos. Ainda que Pêcheux tenha realizado uma releitura do conceito foucaultiano de FD, concebendo-o a partir do materialismo histórico, há uma inegável contribuição de Foucault às análises discursivas, sobretudo por meio desse conceito.

Em Pêcheux (1995, p 160), a formação discursiva é conceituada da seguinte forma:

as formações ideológicas comportam necessariamente como um de seus componentes uma ou mais formações discursivas interrelacionadas que determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma harena, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc) a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada.

Por entender que os discursos materializam relações de poder e são produzidos a partir de determinadas posições ideológicas, este trabalho visualizou, no conceito de formação discursiva, uma referência para a definição de categorias metodológicas para a análise a ser feita. Com base no conceito de FD, e considerando as teorizações de Silva (2009) sobre currículo, a pesquisa constituiu duas categorias de análise, que consistem nas seguintes formações discursivas: *formação discursiva conservacionista* de currículo; *formação discursiva transformadora* de currículo.

No livro *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo* (2009), Tomaz Tadeu da Silva identifica a existência de três vertentes que incluem as diferentes teorias curriculares já produzidas. O autor faz uma exposição dessas teorias, apontando as suas diferenças, mas incluindo-as em uma das três perspectivas de se conceber o currículo. Nesse sentido, ele afirma que as teorizações sobre currículo se vinculam a uma das três tendências, que ele denomina como: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas.

A partir da articulação desses fundamentos de Silva (2009), que foram produzidos no campo das pesquisas educacionais, com o conceito de formação discursiva desenvolvido pela Análise do Discurso, esta pesquisa constituiu as categorias de análise mencionadas nos parágrafos anteriores. Essas categorias serão expostas mais detalhadamente nos tópicos a seguir.

3.2.3.1 Teorias de currículo: conservação ou transformação da sociedade e do sujeito?

No livro *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, Tomaz Tadeu da Silva busca responder à questão: o que é currículo, ou o que é uma teoria do currículo? De acordo com Silva (2005, p. 22), o currículo surge como um campo específico de estudo, no momento em que “diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuraram moldar os objetivos e as formas da educação de massas de acordo com suas diferentes e particulares visões”. Sobre a não universalidade do conceito de currículo, Sacristán (2000, p. 15) afirma:

É difícil ordenar num esquema e num único discurso coerente todas as funções e formas que parcialmente o currículo adota, segundo as tradições de cada sistema educativo, de cada nível ou modalidade escolar, de cada orientação filosófica, social e pedagógica [...]

Apesar dessa inexistência de uma única resposta para o que venha a ser o currículo (ou uma teoria de currículo), retomamos o empreendimento teórico feito por Silva (2005), que oferece elementos importantes para esta pesquisa dar conta dos objetivos que se propôs. Em seu processo de pesquisa e teorização, esse autor reconhece a existência de pelo menos três formas de resposta que vêm sendo dadas a essa(s) questão(ões). Essas diferentes respostas são reunidas por ele em três grupos, que, para fins de melhor compreensão, Silva (2005) denominou como: 1. teorias tradicionais; 2. teorias críticas; 3. teorias pós-críticas de currículo. Embora esses três grupos estabelecidos pelo autor agrupem teorias distintas, não sendo, portanto, blocos homogêneos, elas têm em comum o fato de que “constituíram, de certa forma, uma reação ao currículo clássico, humanista, que havia dominado a educação secundária desde sua institucionalização” (SILVA, 2005, p. 26).

No livro citado, Silva (2005) descreve duas teorias de currículo que ele inclui entre as de natureza tradicional. São elas: os modelos *tecnocráticos* (de Bobbitt & Tyler) e *progressista* (de John Dewey). Conforme Silva (2005), essas teorias convergem quanto ao fato de que elas aceitam mais facilmente o *status quo*. Isso nos permitiu, neste trabalho, abordá-las como sendo

uma manifestação da categoria de análise que denominamos *formação discursiva conservacionista* sobre o currículo. Ou seja, essas teorias não se ocupam do fato de que o currículo é construído socialmente, a partir de posições políticas e ideológicas. Logo, as perguntas que elas buscam responder têm mais relação com “o como ensinar?” e partem do princípio que a resposta à pergunta: “o que ensinar?” já está dada. No rol dos conceitos que estão na base das teorias tradicionais de currículo, Silva (2005, p. 17) inclui: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos.

Sobre o Progressivismo preconizado por Dewey, o livro *Teorias de Currículo*, escrito por Alice Casimiro Lopes e Elisabeth Macedo (2011, p. 23), afirma que, para os progressivistas, “a educação se caracteriza como um meio de diminuir as desigualdades sociais geradas pela sociedade urbana industrial”; entretanto, a partir dessas autoras, pode-se concluir que esse caráter transformador da educação não viria a ser o foco das teorias progressivistas sobre o currículo. Essas teorizações enfatizaram “uma forma de superar o hiato entre a escola e o interesse dos alunos” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 23). Logo, essa ênfase no valor imediato das experiências curriculares para o aluno se sobrepôs ao que Silva (2005, p. 29-30) caracteriza como um “questionamento mais radical relativamente aos arranjos educacionais existentes, às formas dominantes de conhecimento ou, de modo mais geral, à forma social dominante”.

Situando-se em outra perspectiva, que concebe o currículo a partir das concepções de *ideologia e poder*, as teorizações inseridas por Silva (2005) nos grupos das teorias curriculares críticas e pós-críticas reconhecem a natureza inevitavelmente política do que se ensina na escola. Assim sendo, elas são associadas, nesta pesquisa, ao que chamamos *formação discursiva transformadora* sobre o currículo. Nelas, mais importante do que o *como fazer o currículo* é ocupar-se *do que o currículo faz*. Essas teorizações (críticas e pós-críticas) foram bastante significativas para um estudo como este que desenvolvemos, voltado para as relações discursivas entre o currículo e a produção de sujeitos.

Sobre as teorias críticas, o autor afirma que elas chamam atenção para o fato de que “o currículo contribui para reproduzir a estrutura da sociedade capitalista” (SILVA, 2005, p. 148). Entre as teorizações caracterizadas como de teor crítico, destacam-se: as teorias marxistas, como a leitura de Marx feita por Althusser (fundadas em torno das concepções de ideologia, reprodução e resistência); as postulações de Gramsci sobre currículo e hegemonia; o movimento reconceptualista liderado por William Pinar (de base marxista ou fenomenológica); o neomarxismo de Michael Apple; as teses do currículo como política cultural, formuladas por Henry Giroux; a teoria do brasileiro Paulo Freire sobre “o mundo da vida dos alunos”, que

dialoga com certos princípios da perspectiva fenomenológica; a abordagem do currículo como construção social (abordagem feita pela Nova Sociologia da Educação); o pensamento de Basil Bernstein sobre currículo, códigos e representação cultural; as teses de Bourdieu sobre a reprodução cultural. Apesar das suas diferenças, segundo Silva (2005, p. 29)

as teorias do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais. [...] os modelos de Tyler, por exemplo, não estavam absolutamente preocupados em fazer qualquer tipo de questionamento mais radical sobre os arranjos educacionais existentes, às formas dominantes de conhecimento ou, de modo mais geral, à forma social dominante. Ao tomar o *status quo* como referência desejável, as teorias tradicionais se concentravam, pois, nas formas de organização e elaboração do currículo. Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de *como* fazer o currículo.

Quanto aos conceitos mobilizados ou produzidos nessas teorias críticas de currículo, destacam-se os seguintes: ideologia; reprodução cultural e social; poder; classe social; capitalismo; relações sociais de produção; conscientização; emancipação e libertação; currículo oculto; resistência.

No que diz respeito às chamadas teorias pós-críticas de currículo, Silva (2005, p. 148-149) esclarece que elas:

ampliam e, ao mesmo tempo, modificam aquilo que as teorias críticas nos ensinaram. As teorias pós-críticas continuam a enfatizar que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido. Nas teorias pós-críticas, entretanto, o poder torna-se descentrado. O poder não tem mais um único centro, como o Estado, por exemplo. O poder está espalhado por toda a rede social. [...] Em contraste com as teorias críticas, as teorias pós-críticas não limitam a análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo. Com as teorias pós-críticas, o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade.

Uma vez que as teorias pós-críticas postulam que o currículo, assim como o sujeito, é produzido pela linguagem, esta pesquisa beneficiou-se dos postulados pós-críticos para buscar compreender como o texto da BNCC materializa determinados sentidos sobre currículo, os quais, por sua vez, produzem determinados significados sobre os sujeitos “desejáveis”. Assim como afirmam as teorias pós-críticas de currículo, este trabalho acredita que “a subjetividade é já e sempre social” (SILVA, 2005, p. 149). Desse modo, o fato apontado por pesquisadores de que a terceira versão da BNCC promoveu um enfraquecimento de temas eminentemente pós-críticos (como sexualidade, pluralidade), no documento, por si só já é um fato que constitui um dado para a análise que fizemos. Além disso, o conjunto de elaborações e conceitos legados por

essas teorias também dialogaram bastante com este trabalho. Entre essas teorizações que estiveram na base deste estudo, ainda que não tenham sido mencionadas explicitamente, destacamos: identidade, alteridade, diferença; subjetividade; significação e discurso; saber-poder; representação; cultura; gênero, raça, etnia, sexualidade; multiculturalismo.

Feita esta breve retomada das principais perspectivas de se conceber o currículo, o que nos permitiu explicitar os fundamentos que estão na base das categoriais analíticas desta pesquisa (*formação discursiva conservacionista, formação discursiva transformadora*), passaremos ao tópico seguinte. Nele, descreveremos o processo de planejamento e aplicação do produto vinculado a este estudo sobre currículo e sujeito na BNCC. Ao longo do próximo tópico, as teses curriculares abordadas neste item serão referenciadas, uma vez que elas estiveram presentes nos estudos feitos sobre currículo e sujeito no decorrer do curso de aprimoramento docente desenvolvido como produto educacional.

3.3 O produto educacional: uma experiência de formação docente sobre currículo e sujeito na BNCC

Esta pesquisa vinculou-se ao produto educacional: “BNCC, currículo e sujeito – guia para um curso de formação docente”. A produção desse Guia (o qual se encontra como apêndice desta dissertação) aconteceu a partir da nossa experiência com a aplicação de uma proposta de curso de aprimoramento docente, com carga horária total de 40 horas, sobre os aspectos históricos, políticos e conceituais da Base Nacional Comum Curricular.

O objetivo geral do curso desenvolvido foi o seguinte:

Contribuir para a ampliação dos saberes docentes sobre a Base Nacional Comum Curricular, visando a uma melhor compreensão das relações entre a BNCC, o currículo e a produção de subjetividades na Educação Básica. (Plano de trabalho apresentado à Gepex/IFG, em março de 2022, p. 5)

Por meio do desenvolvimento desse curso, esta pesquisa pôde consolidar uma base teórica importante para se pensar as relações entre discurso, currículo e sujeito na BNCC. Além disso, no decorrer da sua aplicação, foram obtidos subsídios para as análises que compõem esta dissertação. Tudo isso em um processo dialógico, em que o Programa de Pós-graduação para Ciências e Matemática do IFG e os docentes das escolas se afetaram mutuamente, produzindo saberes e também novas inquietações.

O público-alvo foram professores de Ciências da Natureza do Ensino Fundamental I e gestores da Educação Básica pública, acadêmicos do Curso de Pedagogia e demais profissionais da área da Educação da cidade de Caiapônia-Goiás. Ao todo, foram disponibilizadas quarenta vagas, tendo sido preenchidas vinte e seis. As inscrições foram realizadas mediante preenchimento de formulário de inscrição que constou como anexo da chamada pública referente ao curso.

A organicidade do processo se deu da seguinte forma: o Conteúdo Programático foi distribuído em oito encontros, ocorridos aos sábados, durante o segundo semestre de 2022. Devido ao contexto de enfrentamento da pandemia de Covid-19, as atividades foram realizadas predominantemente de forma remota, por meio da plataforma Google Meet, que era, no momento, a mais acessível aos participantes. Para cada encontro síncrono, houve uma carga horária correspondente a vinte e cinco por cento das horas que foi ofertada de maneira assíncrona, utilizando-se de listas de e-mails para envio do material aos/às alunos/as. Na parte trabalhada de forma assíncrona, foram incluídas as leituras de textos teóricos e a realização de atividades disponibilizadas pela pesquisadora aos cursistas. O cronograma a seguir pode ilustrar melhor a estrutura do trabalho realizado:

Figura 5 – Cronograma do curso (aplicação do produto educacional)

Módulo	AÇÃO	Carga horária síncrona	Carga horária assíncrona
1º	<p>Encontro inaugural: apresentação da proposta do curso aos participantes;</p> <p>Palestra: “Base Nacional Comum Curricular – pontos e contrapontos”</p> <p>Palestrante: Profª Drª Flomar A. O. Chagas (PPGECM/IFG-Jataí)</p>	6h	2h
2º	<p>Palestra e roda de conversa sobre o tema: “Fundamentos teóricos, discursos e repercussões da Base Nacional Comum Curricular”.</p> <p>Reflexões sobre os processos de subjetivação. Bibliografia sugerida: DEACON, Roger & PARKER, Ben. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). O sujeito da educação. Estudos foucaultianos.</p>	6 h	2h

	Petrópolis, R.J.: Vozes, 2002. p. 97-110.		
3º	Estudo de textos teóricos constantes no livro de Cury, Reis e Zanardi (2018): Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas . São Paulo: Cortez, 2018. Estudo/discussão do texto: BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? (BRANCO et al, 2019)	6 h	2h
4º	Discussões derivadas do estudo do Livro de Daniel Cara: Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC . São Paulo: Ação Educativa, 2019, p. 85-94. Resolução de questões (estudo dirigido) sobre o material lido.	6 h	2h
5º	Estudo do capítulo: CARA, Daniel. O que Paulo Freire e Anísio Teixeira diriam sobre a BNCC? In: CÁSSIO, Fernando; CASTELLI JR., Roberto. Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC . São Paulo: Ação Educativa, 2019, p. 85-94. Reflexões finais, com base nos itens da bibliografia, nas atividades e nos diálogos realizados durante o curso. Avaliação do curso e dos cursistas (instrumentos qualitativos previamente disponibilizados)	6 h	2h

Fonte: Plano de trabalho apresentado à Gepex/IFG-Jataí, por ocasião do cadastro do curso como ação de extensão.

No que tange às concepções de sincronicidade e assincronicidade no ensino, os quais são frequentemente confundidos com o conceito de Ensino Híbrido (MORAN, 2015), o produto desenvolvido sob a forma de curso pautou-se nas seguintes definições:

As aulas síncronas são aquelas que acontecem em tempo real, ao vivo, com professores e estudantes *online* ao mesmo tempo. Normalmente, essas aulas requerem que professor e alunos tenham uma conexão de médio padrão para suportar a aula ao vivo. (Disponível em: <https://www.troikabr.com/post/s%C3%ADncrono-ass%C3%ADncrono-h%C3%ADbrido-ead>. Acesso: 23 mai. 2022)

Já nas aulas assíncronas,

os estudantes fazem suas atividades de acordo com a sua disponibilidade de tempo e de acesso à tecnologia. Essas atividades podem ser oferecidas em vídeo, áudio, livros, artigos etc. Nesses casos, os professores podem preparar o material com antecedência e enviar por aplicativos ou outros meios de comunicação com alunos e famílias. (Disponível em: <https://www.troikabr.com/post/s%C3%ADncrono-ass%C3%ADncrono-h%C3%ADbrido-ead>. Acesso: 23 mai. 2022)

Quanto ao Conteúdo Programático do curso, ele contemplou elementos e reflexões relacionados aos seguintes tópicos:

1. Base Nacional Comum Curricular – histórico, bases político-filosóficas e implementação
2. BNCC, currículo e sujeito: pontos e contrapontos
3. Fundamentos do currículo numa perspectiva histórica
4. Relações entre a BNCC e o PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas
5. BNCC e o ensino de Ciências nas redes públicas de Educação de Caiapônia/GO: implementação, desafios e perspectivas

Fonte: Plano de trabalho submetido à Gepex/IFG-Jataí, por ocasião do cadastro do curso como ação de extensão (2022, p. 5)

Esse programa foi cumprido a partir de algumas atividades escritas e orais, realizadas no grande grupo (sob a coordenação da pesquisadora), em grupos menores (na carga horária assíncrona) e individualmente. Tais atividades se desenvolveram como: rodas de conversa; palestra seguida de discussão sobre tema do programa; seminário sobre tópicos do programa, a partir de textos e questões previamente disponibilizados aos cursistas; análise de fichamentos abordados nos encontros síncronos; resolução de questões escritas e discussão dessas questões, também a partir de textos e questões previamente disponibilizados aos cursistas.

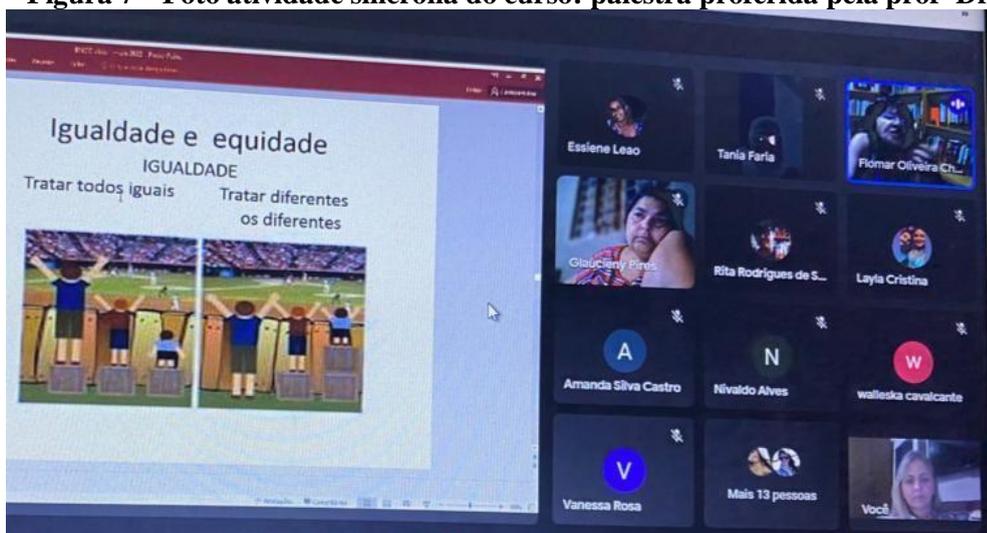
Nas fotos a seguir, estão registrados alguns dos momentos vivenciados durante a aplicação do produto e o desenvolvimento do Conteúdo Programático:

Figura 6 – Foto atividade síncrona do curso: “BNCC, currículo e sujeito”



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 7 – Foto atividade síncrona do curso: palestra proferida pela prof^a Dr^a Flomar Chagas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Sobre a avaliação constante no projeto do produto educacional, salientamos que essa avaliação do curso e do desempenho das/os participantes aconteceu de maneira processual e qualitativa. Foram utilizados instrumentos elaborados e disponibilizados previamente pela proponente. Esses instrumentos incluíram formulários de autoavaliação das/os cursistas e de avaliação do curso, que os participantes preencheram ao final do processo. Consideraram-se, para fins de avaliação, além da frequência/participação, principalmente os aspectos qualitativos depreendidos da análise do desempenho dos cursistas na realização de atividades orais e escritas, tais como: resolução de questões de estudo dirigido; participação em rodas de conversa; exposição oral de tópico que compuseram o conteúdo programático do curso.

Entre as atividades realizadas pela pesquisadora/proponente para que o produto educacional pudesse ser aplicado, destacaram-se as seguintes:

- Apresentação da proposta do curso ao órgão parceiro;
- Preparação de sistema eletrônico para inscrições e realização das atividades do curso;
- Divulgação do curso entre os professores da cidade de Caiapônia/GO e demais possíveis participantes;
- Elaboração e envio de carta-convite à professora/pesquisadora convidada a realizar a palestra de abertura do curso (Professora Doutora Flomar Ambrosina Oliveira Chagas – PPGECM/IFG);
- Coordenação das atividades para desenvolvimento do Conteúdo Programático do curso;
- Viabilização de suporte pedagógico extraclasse aos cursistas no decorrer do estudo do Conteúdo Programático;
- Coordenação das atividades de avaliação realizadas no âmbito do curso;
- Coordenação das atividades de certificação do curso, conforme diretrizes da Gepex/IFG/JATAÍ, uma vez que o curso, apesar de estar diretamente vinculado ao processo da pesquisa, também se desenvolveu como um projeto de extensão.

Com base nas interações proporcionadas pelo curso, acreditamos que a sua realização constituiu uma experiência exitosa de aplicação do produto educacional. Principalmente, acreditamos que esse processo contribuiu para um olhar mais consistente sobre a BNCC e oportunizou importantes reflexões sobre os impactos desse documento nos modos de subjetivação produzidos pelo discurso no contexto escolar.

4 CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E SUJEITO NA BNCC PARA CIÊNCIAS DA NATUREZA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA

A definição das formações discursivas referidas no capítulo anterior (*FD conservacionista*; *FD transformadora* de currículo) foi resultado da análise do texto da BNCC – Área de Ciências da Natureza. Assim sendo, o gesto de estabelecimento dessas categorias já fez parte do processo analítico que compõe a metodologia desta pesquisa.

Contudo, haja vista que as formações discursivas comportam, em seu interior, uma heterogeneidade de dizeres, havendo a predominância dos saberes de uma formação discursiva de referência, este trabalho recorreu à categoria teórico-metodológica de *heterogeneidades enunciativas* (AUTHIER-REVUZ, 2004), para analisar a produção de sentidos no texto da BNCC. Sobre esse conceito, a autora esclarece que:

No fio do discurso, que produz, de fato, materialmente, um locutor único, um certo número de formas linguisticamente apreensíveis, ao nível da frase ou do discurso, requer, na linearidade, o outro [...] o locutor faz uso de palavras inscritas no fio discursivo e, ao mesmo tempo, ele as evidencia. (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 12).

Todo discurso se realiza constitutivamente atravessado pelos “outros discursos” e pelo “discurso do outro”. O outro não é um objeto exterior (de que se fala), mas uma condição (constitutiva: para quem se fala, do discurso de um sujeito falante que não é a fonte primeira deste discurso) (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 49).

Nas páginas a seguir, encontra-se o resultado da descrição/interpretação de algumas sequências discursivas extraídas do texto da BNCC - Área de Ciências da Natureza. Por meio do jogo entre descrição e interpretação, que caracteriza os gestos leitura (ORLANDI, 2007) na Análise do Discurso, este trabalho busca compreender uma heterogeneidade constitutiva, que caracteriza o discurso, mas também o efeito-sujeito produzido por essa discursividade.

4.1 Relações interdiscursivas no intradiscurso da BNCC: efeitos de sentidos sobre o currículo e a produção de subjetividades

Conforme já foi mencionado neste trabalho, o intradiscurso (o fio do dizer, eixo horizontal, da enunciação) articula-se ao interdiscurso (o eixo vertical, “o todo complexo com dominante da formação discursiva”). Essa relação do intradiscurso com o plano interdiscursivo

acaba por expor as formações discursivas à possibilidade de elas incorporarem, em seu interior, uma heterogeneidade. Nesse sentido, Pêcheux (1997, p. 56) afirma que:

[...] todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço.

Ou seja:

[...] por um lado, o dizer se inscreve no repetível, porque resulta de um efeito de sustentação no já-dito. Sendo assim, o sentido se engendra nas redes de memória de que o dizer resulta, não podendo ser reduzido ao puro acontecimento da enunciação. Por outro lado, no entanto, essas redes sofrem rupturas, porque há aí um desejo em operação, que não se diz todo, mas insiste. O sentido, então, *se oferece e resiste à captura*. (TEIXEIRA, 2000, p. 195).

Esse postulado da heterogeneidade das formações discursivas foi significativo para a análise dos discursos materializados na BNCC e para a apreensão de sentidos identitários vinculados a esses discursos. Isso porque, embora tenha apreendido a dominância de determinada formação discursiva sobre currículo no documento, essa FD (conservacionista) é atravessada por uma alteridade, pela presença de outros discursos, inscritos em outras formações ideológicas diferentes daquela que predomina na materialidade analisada.

Além das formas da heterogeneidade, é importante salientar que a análise aqui apresentada contempla os efeitos de outro funcionamento discursivo, referido por Orlandi (2013) como “as formas do silêncio”. Diante das disputas que marcaram o processo de elaboração e homologação da BNCC, foi inevitável, para esta pesquisa, considerar, também, alguns apagamentos feitos na última versão do documento. Principalmente no que diz respeito à retirada de menções à identidade de gênero e orientação sexual do texto da BNCC. Esse processo não é acidental ou irrelevante e pode ser analisado a partir das teorizações de Orlandi sobre o *silêncio*, que incluem, por exemplo, o fenômeno da censura. Nos textos dessa autora, a censura é vista

não como um dado que tem sua sede na consciência que um indivíduo tem de um sentido (proibido), mas como um fato produzido pela história. Pensada através da noção de silêncio [...], a própria noção de censura se alarga para compreender qualquer processo de silenciamento que limite o sujeito no percurso de sentidos. (ORLANDI, 2013, p. 13)

Feitas essas observações, passamos à análise das sequências discursivas (SD) recortadas do seguinte trecho da BNCC.

Figura 8 – Texto introdutório para a área de Ciências da Natureza (BNCC)

4.3. A ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

A sociedade contemporânea está fortemente organizada com base no desenvolvimento científico e tecnológico. Da metalurgia, que produziu ferramentas e armas, passando por máquinas e motores automatizados, até os atuais *chips* semicondutores, ciência e tecnologia vêm se desenvolvendo de forma integrada com os modos de vida que as diversas sociedades humanas organizaram ao longo da história.

No entanto, o mesmo desenvolvimento científico e tecnológico que resulta em novos ou melhores produtos e serviços também pode promover desequilíbrios na natureza e na sociedade.

Para debater e tomar posição sobre alimentos, medicamentos, combustíveis, transportes, comunicações, contracepção, saneamento e manutenção da vida na Terra, entre muitos outros temas, são imprescindíveis tanto conhecimentos éticos, políticos e culturais quanto científicos. Isso por si só já justifica, na educação formal, a presença da área de Ciências da Natureza, e de seu compromisso com a formação integral dos alunos.

Portanto, ao longo do Ensino Fundamental, a área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do **letramento científico**, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências.

Em outras palavras, apreender ciência não é a finalidade última do letramento, mas, sim, o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da cidadania.

Nessa perspectiva, a área de Ciências da Natureza, por meio de um olhar articulado de diversos campos do saber, precisa assegurar aos alunos do Ensino Fundamental o acesso à diversidade de **conhecimentos científicos** produzidos ao longo da história, bem como a aproximação gradativa aos principais **processos, práticas e procedimentos da investigação científica**.

Espera-se, desse modo, possibilitar que esses alunos tenham um novo olhar sobre o mundo que os cerca, como também façam escolhas e intervenções conscientes e pautadas nos princípios da sustentabilidade e do bem comum.

Para tanto, é imprescindível que eles sejam progressivamente estimulados e apoiados no planejamento e na realização cooperativa de atividades investigativas, bem como no compartilhamento dos resultados dessas investigações. Isso não significa realizar atividades seguindo, necessariamente, um conjunto de etapas predefinidas, tampouco se restringir à mera manipulação de objetos ou realização de experimentos em laboratório.

Ao contrário, pressupõe organizar as situações de aprendizagem partindo de questões que sejam desafiadoras e, reconhecendo a diversidade cultural, estimulem o interesse e a curiosidade científica dos alunos e possibilitem definir problemas, levantar, analisar e representar resultados; comunicar conclusões e propor intervenções.

Dessa forma, o processo investigativo deve ser entendido como elemento central na formação dos estudantes, em um sentido mais amplo, e cujo desenvolvimento deve ser atrelado a situações didáticas planejadas ao longo de toda a educação básica, de modo a possibilitar aos alunos revisitar de forma reflexiva seus conhecimentos e sua compreensão acerca do mundo em que vivem. Sendo assim, o ensino de Ciências deve promover situações nas quais os alunos possam:

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018, p.321. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> . Acesso em: 11 jul. 2022.

Do texto transcrito da BNCC e apresentado na Figura 5, recortamos uma primeira sequência discursiva (SD). Antes, porém, esclarecemos que o conceito de *sequência discursiva* deriva de Courtine (2009, p. 107), que define uma SD como “[...] um ponto de referência a partir do qual o conjunto de elementos do *corpus* receberá sua organização”. Trata-se de um recorte nos textos, feito a partir de aspectos históricos e ideológicos. É o que se tem, por exemplo na sequência:

SD 1

A sociedade contemporânea está fortemente organizada com base no desenvolvimento científico e tecnológico. Da metalurgia, que produziu ferramentas e armas, passando por máquinas e motores automatizados, até os atuais *chips* semicondutores, ciência e tecnologia vêm se desenvolvendo de forma integrada com os modos de vida que as diversas sociedades humanas organizaram ao longo da história.

No entanto, o mesmo desenvolvimento científico e tecnológico que resulta em novos ou melhores produtos e serviços **também** pode promover desequilíbrios na natureza e na sociedade. (BNCC, p. 321, *grifos meus*)

A partir dos fundamentos da Análise do Discurso, interpretamos que, nessa SD, o uso do elemento de coesão: “**No entanto**” e o uso do conectivo: “**também**” marcam, no intradiscurso da sequência, uma relação de oposição a uma postura tecnicista, que não incluísse, no currículo escolar de Ciências, os possíveis impactos negativos da tecnologia. Em perspectiva semelhante, analisamos a sequência:

SD 2

Para **debater e tomar posição** sobre alimentos, medicamentos, combustíveis, transportes, comunicações, contracepção, saneamento e manutenção da vida na Terra, entre muitos outros temas, são imprescindíveis **tanto conhecimentos éticos, políticos e culturais quanto científicos**. Isso por si só já justifica, na educação formal, a presença da área de Ciências da Natureza, e de seu **compromisso com a formação integral dos alunos**.” (BNCC, p. 321, *grifos meus*)

Nessa SD, a presença das formas verbais/orações: “**debater**”; “**tomar posição**”, coordenadas pela conjunção: “**e**” atua como forma de se marcar a relação de aliança de um discurso predominante na BNCC (conservacionista, pautado na lógica das habilidades e competências) com um discurso crítico, que valoriza a reflexão e a formação emancipatória das alunas e dos alunos.

Sobre o emprego dos elementos de coesão: “**tanto**” / “**quanto**”, podemos fazer uma interpretação do seu uso, relacionando-os à ordem dos adjetivos (“**éticos, políticos e culturais**”) antes do adjetivo: “**científicos**” para caracterizar os conhecimentos que deverão compor o currículo. Na expressão: “**tanto conhecimentos éticos, políticos e culturais quanto científicos**”, o emprego da sequência de adjetivos (“**éticos, políticos e culturais**”) antes do adjetivo: “**científicos**”, não ocorre por acaso. Essa ordem dos adjetivos no intradiscurso dessa sequência da BNCC marca a justaposição entre discursos diferentes em relação à ciência. Contudo, essa ordem dos termos no parágrafo produz efeito de uma valoração dos conhecimentos “científicos”, em detrimento dos demais tipos de conhecimento. Nessa estratégia discursiva, tem importância, também, um termo empregado posteriormente no enunciado (“**compromisso com a formação integral dos alunos**”). A presença do termo “**formação integral dos alunos**”, embora insira um discurso educacional de base crítica no intradiscurso da BNCC, acaba por sobrevalorizar os saberes técnicos (tidos como únicos de natureza “científica”), em relação aos de ordem ética, política e cultural. Pelo jogo dos discursos, uma concepção omnilateral dos sujeitos da educação (preconizada em SAVIANI, 1989) parece estar subordinada a uma visão positivista da ciência.

Outra sequência discursiva extraída do texto introdutório da área de Ciências da Natureza na BNCC também forneceu materialidade discursiva para a análise que fizemos das relações entre BNCC, currículo e sujeito.

SD 3

Portanto, ao longo do Ensino Fundamental, a área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do **letramento científico**, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências. (BNCC, p. 321)

Nossa análise se deteve, primeiramente, na especificação do conceito de *letramento científico*, que ocorreu por meio das orações encaixadas: “**que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), / mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências**”). Ao empregar as orações iniciadas com o pronome “que” e com a conjunção “mas”, o texto da BNCC não apenas explicita o que ele está tomando por letramento científico. Discursivamente, tem-se uma estratégia que produz sentidos de valorização das ações de “compreender e interpretar o mundo” e, principalmente, que enaltece a transformação do mundo “com base nos aportes teóricos e processuais das ciências”. Se considerarmos o processo de construção da BNCC, com as idas e

vindas na elaboração das diferentes versões do documento, certamente compreendemos que persista, em determinados pontos do texto, marcas da forte presença de uma posição ideológica crítica em relação ao que se deve ensinar na escola. Muitos desses discursos certamente são legados das inúmeras discussões realizadas a partir do ano de 2015. Apesar da permanência de certos discursos aparentemente emancipatórios, muito do que se vê no texto homologado da BNCC vincula-se a um discurso que acaba por não convergir para uma transformação profunda das estruturas sociais. Enxergamos traços desse discurso, por exemplo, em uma outra sequência discursiva do texto da BNCC:

SD 4

Em outras palavras, apreender ciência não é a finalidade última do letramento, mas, sim, **o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo**, importante ao exercício pleno da cidadania. (BNCC, p. 321, *grifos meus*)

Embora não tenhamos a intenção de abordar, neste trabalho, as diferentes acepções do termo “cidadania”, entendemos que, nesta passagem da BNCC, a presença desse termo, bem como da expressão em negrito (“**o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo**”), filia a BNCC a uma concepção de sujeito como estrategista e a um certo construtivismo. Ou seja, mais do que produto das relações estabelecidas pelo modo de produção capitalista e pelas estruturas sociais, o sujeito é concebido, na BNCC, como indivíduo responsável pelos seus modos de ser e pela configuração do próprio mundo. É o que analisamos, também, na sequência:

SD 5

Espera-se, desse modo, possibilitar **que esses alunos tenham um novo olhar sobre o mundo que os cerca, como também façam escolhas e intervenções conscientes** e pautadas nos princípios da sustentabilidade e do bem comum. (BNCC, p. 321, *grifos meus*)

Mesmo reconhecendo a importância de o ensino considerar as alunas e os alunos como sujeitos, cabe questionarmos se, ao lançar ênfase no indivíduo, mais do que nas estruturas que produzem sujeitos sócio históricos, esse discurso não contribui para a conservação dessas estruturas, uma vez que elas envolvem relações de poder das quais é muito difícil que o sujeito de desembarce de forma individual, apenas pela sua “eficiência”. Historicamente, essa “eficiência dos indivíduos”, na verdade, tem sido associada muito mais à adaptação às

estruturas do que à sua real transformação. Prova disso são as chamadas *pedagogias do aprender a aprender*, que, assim como a BNCC, bebem na fonte dos discursos simpáticos às habilidades e competências. Discursos esses que, como advertem as teorias pós-críticas de currículo (SILVA, 2005), forjam o currículo e, na sua esteira, produzem as identidades sociais.

Nas páginas a seguir, este trabalho passará a expor as análises feitas sobre outro ponto do texto da BNCC: aquele que apresenta as ditas “competências específicas de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental”. Vejamos a figura:

Figura 9 – Competências específicas de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental

1. Compreender as Ciências da Natureza como empreendimento humano, e o conhecimento científico como provisório, cultural e histórico.
2. Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas, socioambientais e do mundo do trabalho, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
3. Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, social e tecnológico (incluindo o digital), como também as relações que se estabelecem entre eles, exercitando a curiosidade para fazer perguntas, buscar respostas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das Ciências da Natureza.
4. Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e de suas tecnologias para propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho.
5. Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.
6. Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.
7. Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias.
8. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018, p.324. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> . Acesso em: 11 jul. 2022.

No campo da Análise do Discurso, existe uma postulação de Michel Pêcheux que nos parece bastante apropriada para a análise feita neste trabalho. Segundo Pêcheux (1997), os sentidos das palavras dependem das posições ideológicas que sustentam o seu emprego. Com base nesse pressuposto da AD, remontamos, ainda, ao artigo escrito por Marise Ramos, em 2001, intitulado: **Pedagogia das competências: autonomização ou adaptação?** Nesse texto, sustentamos a nossa interpretação de que a BNCC e as “competências” que ela apregoa não têm um sentido absoluto, positivo ou negativo, em si mesmas: entretanto, não há como negarmos o processo histórico e ideológico, em que os seus sentidos e consequências alinharam-se com posicionamentos **de adaptação**, e não de autonomização, frente a uma ordem hegemônica. Por todo o processo de (des)construção envolvendo a elaboração da BNCC, sobretudo a partir do ano de 2016, o retorno do par: *competências e habilidades*, estabelecidas *a priori*, converge para um discurso conservacionista, que reitera princípios de competitividade, em vez da inserção social solidária.

No que se refere especificamente a essa retomada dos conceitos de *competências e habilidades*, seguimos a postulação “pós-crítica” de SILVA (2005), de que o currículo é produto da linguagem, do texto, e, em suas consequências mais profundas, é *documento de identidade*. Nesse sentido, este trabalho considera a legitimação da lógica das competências como ato discursivamente produzido, que implica a reiteração das concepções conservacionistas de currículo, pautadas no eficientismo (nos termos de BOBBIT; TYLER, porexemplo). Assim, enxergamos o currículo, na BNCC, em última instância epreponderantemente, como meio para se transformar as crianças em adultos produtivos para o mundo do trabalho capitalista.

Ainda que os textos dessas competências específicas para a área de Ciências da Natureza sejam compostos por termos que remontam não apenas a uma ordem individual, mas também contemplem os aspectos coletivos da vida social, consideramos que essa acepção de coletividade não implica movimentos de ruptura, de transformação orgânica das relações estabelecidas no processo de produção econômica. Relembrando Pêcheux (1997), os sentidos das palavras dependem das posições ideológicas que os determinam. Assim sendo, expressões como: “**implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência**” (SD 6 - competência 4); “**acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e grupos**” (SD 7 - competência 5) e “**agir pessoal e coletivamente, com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação**” (SD 8 - competência 8), ao serem empregadas na BNCC em um contexto fortemente marcado pelos interesses dos “reformadores empresariais”, certamente não se inscrevem em uma *formação discursiva transformadora* sobre currículo e sujeito. Afinal,

diferentemente desses interesses conservacionistas, os sentidos assumidos por esses termos, na BNCC, não se vinculam ao que Ramos (2001) caracteriza como um projeto de transformação da sociedade, sem apagar o sujeito, mas também sem sucumbir à tentação liberal de responsabilizar o indivíduo, de forma simplista, pela regulação de si próprio.

Entre as páginas 332 e 341, a BNCC traz algumas tabelas que elencam as habilidades relacionadas às unidades temáticas e aos objetos do conhecimento da área de Ciências da Natureza, para cada série do Ensino Fundamental I. Assim como a Figura 3 (apresentada em capítulo anterior desta dissertação), as outras tabelas trazidas pela BNCC para esta área e nível de ensino configuram o que Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 67-68) criticam na BNCC, de modo geral. Segundo os autores:

[...] não é possível negar a natureza curricular da BNCC que se furta a assumir que deseja estabelecer o que um aluno deve estudar. [...] ela pretende imobilizar em um documento a dinâmica da prática educativa – *o que-fazer na educação*. [...] A insistência em negar a natureza curricular é desvelada pela forma e o conteúdo apresentados pela BNCC com um nível de detalhamento que visibiliza o compromisso com o estabelecimento de um currículo nacional.

Esse caráter centralizador e antidemocrático apontado pelos autores na BNCC, pode ser visto, em sua forma e conteúdo, na tabela a seguir, que faz parte do conjunto que mencionamos no parágrafo anterior:

Figura 10 – Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades Ciências da Natureza para o ensino fundamental – 2º ano

CIÊNCIAS – 2º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Matéria e energia	Propriedades e usos dos materiais Prevenção de acidentes domésticos	(EF02CI01) Identificar de que materiais (metais, madeira, vidro etc.) são feitos os objetos que fazem parte da vida cotidiana, como esses objetos são utilizados e com quais materiais eram produzidos no passado.
		(EF02CI02) Propor o uso de diferentes materiais para a construção de objetos de uso cotidiano, tendo em vista algumas propriedades desses materiais (flexibilidade, dureza, transparência etc.).
Vida e evolução	Seres vivos no ambiente Plantas	(EF02CI03) Discutir os cuidados necessários à prevenção de acidentes domésticos (objetos cortantes e inflamáveis, eletricidade, produtos de limpeza, medicamentos)
		(EF02CI04) Descrever características de plantas e animais (tamanho, forma, cor, fase da vida, local onde se

		desenvolvem etc.) que fazem parte de seu cotidiano e relacioná-las ao ambiente em que eles vivem.
		(EF02CI05) Investigar a importância da água e da luz para a manutenção da vida de plantas em geral.
		(EF02CI06) Identificar as principais partes de uma planta (raiz, caule, folhas, flores e frutos) e a função desempenhada por cada uma delas, e analisar as relações entre as plantas, o ambiente e os demais seres vivos.
Terra e Universo	Movimento aparente do Sol no céu O Sol como fonte de luz e calor	(EF02CI07) Descrever as posições do Sol em diversos horários do dia e associá-las ao tamanho da sombra projetada. (EF02CI08) Comparar o efeito da radiação solar (aquecimento e reflexão) em diferentes tipos de superfície (água, areia, solo, superfícies escura, clara e metálica etc.).

Imagem adaptada pela autora, a partir da BNCC (BRASIL, 2018, p. 334-335)

Nessa tabela, assim como naquelas que se aplicam às demais séries para área de Ciências da Natureza – Ensino Fundamental I, visualizamos o que ANPEd atribuiu já à versão de 2015 da BNCC: “a conversão do direito a aprender dos estudantes numa lista de objetivos contínuos a serem aprendidos retira deste direito seu caráter democrático, social e humano” (ANPEd e ABdC, 2015, p. 1).

Outro aspecto passível de ser pontuado nesta análise refere-se ao que Cássio (2019, p. 33) denomina “deslocamento da linguagem da educação para uma linguagem da aprendizagem” no texto da BNCC. Assinalando que esse deslocamento não se desenvolve como “fruto de uma simples escolha de palavras”, este autor salienta que essa mudança terminológica tem natureza essencialmente política. A apresentação de objetos do conhecimento, unidades temáticas e habilidades interligadas (como se vê nas tabelas da BNCC), no nosso entendimento vincula-se ao que Cássio (2019, p. 33) identifica no documento: “um deslocamento político, em que um projeto *coletivo* (educação) vai sendo fragmentado e paulatinamente transformado em um projeto *individual* (aprendizagem mensurável nas avaliações”. Sobretudo nas avaliações externas e em larga escala, tão reconhecidas pelos agentes empresariais e fundacionais que atuam na agenda Educação. Entre eles, a pesquisadora Bárbara Lopes aponta, no texto: “BNCC e o avanço neoliberal nos discursos sobre Educação”, de 2019, os seguintes: Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Sena, Fundação Lemann, Instituto Natura, entre outros.

Na esteira da atuação desses agentes, esta dissertação situa uma outra particularidade da BNCC homologada em 2018, após as (des)construções de importantes acúmulos trazidos pelas versões anteriores. Além da reabilitação das competências e habilidades, cujo caráter neoliberal já foi tão criticado nas últimas décadas, essa versão final do documento se marcou

pela interdição às questões de gênero. Um apagamento que, pela categoria discursiva do silêncio, filia a BNCC a uma formação discursiva de teor conservacionista, tão ao gosto dos já mencionados “reformadores empresariais” da Educação. Sobre isso, Carreira (2019, p. 59-60), assevera:

O processo de elaboração da proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em suas quatro versões públicas, constitui mais um capítulo da desconstrução da agenda de promoção da igualdade de gênero nas políticas educacionais brasileiras. [...] Na verdade, gênero tem a ver com a vida de todo ser humano, como cada um (a) de nós se coloca no mundo e como se relaciona consigo mesma (o), com o próprio corpo e com as outras pessoas.

Assim como nas tabelas propostas para o 1º e para o 2º ano do Ensino Fundamental – área de Ciências da Natureza, essa proscrição das temáticas ligados a gênero é bastante significativa e perpassa todas as séries desse nível de ensino. Sobre isso, vejamos a tabela trazida na BNCC – área de Ciências da Natureza, para o 3º ano:

Figura 11 – Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades Ciências da Natureza para o ensino fundamental – 3º ano

CIÊNCIAS – 3º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Matéria e energia	Produção de som Efeitos da luz nos materiais Saúde auditiva e visual	(EF03CI01) Produzir diferentes sons a partir da vibração de variados objetos e identificar variáveis que influem nesse fenômeno. (EF03CI02) Experimentar e relatar o que ocorre com a passagem da luz através de objetos transparentes (copos, janelas de vidro, lentes, prismas, água etc.), no contato com superfícies polidas (espelhos) e na intersecção com objetos opacos (paredes, pratos, pessoas e outros objetos de uso cotidiano). (EF03CI03) Discutir hábitos necessários para a manutenção da saúde auditiva e visual considerando as condições do ambiente em termos de som e luz.
Vida e evolução	Características e desenvolvimento dos animais	(EF03CI04) Identificar características sobre o modo de vida (o que comem, como se reproduzem, como se deslocam etc.) dos animais mais comuns no ambiente próximo. (EF03CI05) Descrever e comunicar as alterações que ocorrem desde o nascimento em animais de diferentes meios terrestres ou aquáticos, inclusive o homem. (EF03CI06) Comparar alguns animais e organizar grupos com base em características externas comuns (presença de penas, pelos, escamas, bico, garras, antenas, patas etc.).

Terra e Universo	Características da Terra Observação do céu Usos do solo	<p>(EF03CI07) Identificar características da Terra (como seu formato esférico, a presença de água, solo etc.), com base na observação, manipulação e comparação de diferentes formas de representação do planeta (mapas, globos, fotografias etc.).</p> <p>(EF03CI08) Observar, identificar e registrar os períodos diários (dia e/ou noite) em que o Sol, demais estrelas, Lua e planetas estão visíveis no céu.</p> <p>(EF03CI09) Comparar diferentes amostras de solo do entorno da escola com base em características como cor, textura, cheiro, tamanho das partículas, permeabilidade etc.</p> <p>(EF03CI10) Identificar os diferentes usos do solo (plantação e extração de materiais, dentre outras possibilidades), reconhecendo a importância do solo para a agricultura e para a vida.</p>
-------------------------	---	---

Imagem adaptada pela autora, a partir da BNCC (BRASIL, 2018, p. 338-339)

Ainda sobre a interdição das questões relativas a gênero na BNCC, a análise dessa tabela nos remete a outra consideração feita por Carreira (2019, p. 61). De acordo com a autora,

as questões de gênero estão presentes em cada momento do nosso dia a dia, de manhã à noite. Estão presentes do primeiro choro, quando nascemos ao último suspiro quando partimos dessa terra. Questionando a ideia de que somos aquilo que nosso sexo biológico determina, gênero tem a ver com os muitos jeitos de ser mulher, de ser homem, de ser humano em diferentes culturas, tempos e sociedades e daquelas pessoas que não se reconhecem nem como mulher ou homem ou se reconhecem como os dois ou com uma mistura própria de uma e de outro, indo além dos binarismos. Tem a ver com as muitas noções de família, com a casa, com a rua, com a escola, com a praça, com o mercado de trabalho, com a internet, com os diferentes espaços da sociedade.

Haja vista os embates que vêm se constituindo, principalmente nos últimos anos, com o avanço do que se tem chamado neoconservadorismo na sociedade brasileira, não é de se estranhar que a BNCC homologada em 2018 tenha cedido a esse apelo de grupos majoritários, representados em diferentes instâncias envolvidas na elaboração do documento. A configuração do que temos chamado nesta pesquisa de *formação discursiva conservacionista* sem dúvida se materializa, entre outras formas, pelo banimento das problemáticas alusivas ao gênero da área de Ciências da Natureza e da BNCC como um todo. Embora preocupante, essa omissão, ou mesmo interdição, defendida por grupos fundamentalistas, e por organizações, como o Movimento Escola sem Partido, não deve, segundo Carreira (2019, p. 81),

ser lida como uma proibição de se abordar essas agendas [...] Muito pelo contrário: a BNCC abre inúmeras brechas para um trabalho de resistência nas

escolas e na gestão educacional à desconstrução da agenda de gênero e sexualidade nas políticas educacionais brasileiras.

Ainda sobre esse apagamento abordado nos últimos parágrafos, este trabalho o identificou também nas tabelas propostas para o 4º e para o 5º anos, como se pode verificar:

Figura 12 – Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades Ciências da Natureza para o ensino fundamental – 4º ano

CIÊNCIAS – 4º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Matéria e energia	Misturas Transformações reversíveis e não reversíveis	(EF04CI01) Identificar misturas na vida diária, com base em suas propriedades físicas observáveis, reconhecendo sua composição. (EF04CI02) Testar e relatar transformações nos materiais do dia a dia quando expostos a diferentes condições (aquecimento, resfriamento, luz e umidade). (EF04CI03) Concluir que algumas mudanças causadas por aquecimento ou resfriamento são reversíveis (como as mudanças de estado físico da água) e outras não (como o cozimento do ovo, a queima do papel etc.).
Vida e evolução	Cadeias alimentares simples Microorganismos	(EF04CI04) Analisar e construir cadeias alimentares simples, reconhecendo a posição ocupada pelos seres vivos nessas cadeias e o papel do Sol como fonte primária de energia na produção de alimentos. (EF04CI05) Descrever e destacar semelhanças e diferenças entre o ciclo da matéria e o fluxo de energia entre os componentes vivos e não vivos de um ecossistema. (EF04CI06) Relacionar a participação de fungos e bactérias no processo de decomposição, reconhecendo a importância ambiental desse processo. (EF04CI07) Verificar a participação de microrganismos na produção de alimentos, combustíveis, medicamentos, entre outros. (EF04CI08) Propor, a partir do conhecimento das formas de transmissão de alguns microrganismos (vírus, bactérias e protozoários), atitudes e medidas adequadas para prevenção de doenças a eles associadas.
Terra e Universo	Pontos cardeais Calendários, fenômenos cíclicos e cultura	(EF04CI09) Identificar os pontos cardeais, com base no registro de diferentes posições relativas do Sol e da sombra de uma vara (gnômon). (EF04CI10) Comparar as indicações dos pontos cardeais resultantes da observação das sombras de uma vara (gnômon) com aquelas obtidas por meio de uma bússola. (EF04CI11) Associar os movimentos cíclicos da Lua e da Terra a períodos de tempo regulares e ao uso desse

conhecimento para a construção de calendários em diferentes culturas.

Imagem adaptada pela autora, a partir da BNCC (BRASIL, 2018, p. 340-341)

Figura 13 – Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental – 5º ano

CIÊNCIAS – 5º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Matéria e energia	Propriedades físicas dos materiais Ciclo hidrológico Consumo consciente Reciclagem	<p>(EF05CI01) Explorar fenômenos da vida cotidiana que evidenciem propriedades físicas dos materiais – como densidade, condutibilidade térmica e elétrica, respostas a forças magnéticas, solubilidade, respostas a forças mecânicas (dureza, elasticidade etc.), entre outras.</p> <p>(EF05CI02) Aplicar os conhecimentos sobre as mudanças de estado físico da água para explicar o ciclo hidrológico e analisar suas implicações na agricultura, no clima, na geração de energia elétrica, no provimento de água potável e no equilíbrio dos ecossistemas regionais (ou locais).</p> <p>(EF05CI03) Selecionar argumentos que justifiquem a importância da cobertura vegetal para a manutenção do ciclo da água, a conservação dos solos, dos cursos de água e da qualidade do ar atmosférico.</p> <p>(EF05CI04) Identificar os principais usos da água e de outros materiais nas atividades cotidianas para discutir e propor formas sustentáveis de utilização desses recursos.</p> <p>(EF05CI05) Construir propostas coletivas para um consumo mais consciente e criar soluções tecnológicas para o descarte adequado e a reutilização ou reciclagem de materiais consumidos na escola e/ou na vida cotidiana.</p>
Vida e evolução	Nutrição do organismo Hábitos alimentares Integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório	<p>(EF05CI06) Selecionar argumentos que justifiquem por que os sistemas digestório e respiratório são considerados corresponsáveis pelo processo de nutrição do organismo, com base na identificação das funções desses sistemas.</p> <p>(EF05CI07) Justificar a relação entre o funcionamento do sistema circulatório, a distribuição dos nutrientes pelo organismo e a eliminação dos resíduos produzidos.</p> <p>(EF05CI08) Organizar um cardápio equilibrado com base nas características dos grupos alimentares (nutrientes e calorias) e nas necessidades individuais (atividades realizadas, idade, sexo etc.) para a manutenção da saúde do organismo.</p> <p>(EF05CI09) Discutir a ocorrência de distúrbios nutricionais (como obesidade, subnutrição etc.) entre crianças e jovens a partir da análise de seus hábitos (tipos e quantidade de alimento ingerido, prática de atividade física etc.).</p> <p>(EF04CI09) Identificar os pontos cardeais, com base no registro de diferentes posições relativas do Sol e da sombra de uma vara (gnômon).</p>

Terra e Universo	Constelações e mapas celestes	(EF05CI10) Identificar algumas constelações no céu, com o apoio de recursos (como mapas celestes e aplicativos digitais, entre outros), e os períodos do ano em que elas são visíveis no início da noite.
	Movimento de rotação da Terra	
	Periodicidade das fases da Lua	(EF05CI11) Associar o movimento diário do Sol e das demais estrelas no céu ao movimento de rotação da Terra.
	Instrumentos óticos	(EF05CI12) Concluir sobre a periodicidade das fases da Lua, com base na observação e no registro das formas aparentes da Lua no céu ao longo de, pelo menos, dois meses. (EF05CI13) Projetar e construir dispositivos para observação à distância (luneta, periscópio etc.), para observação ampliada de objetos (lupas, microscópios) ou para registro de imagens (máquinas fotográficas) e discutir usos sociais desses dispositivos.

Imagem adaptada pela autora, a partir da BNCC (BRASIL, 2018, p. 342-343)

Seja pelo que se diz, pelo que não se diz, ou mesmo pelas formas do que se diz, o discurso está sempre remetendo a posições inscritas na vida social e em uma memória discursiva. De igual modo, como resultado das práticas discursivas, estão sempre os sujeitos, em sua fluidez e multiplicidade. A partir das análises apresentadas, que foram desenvolvidas no movimento de descrição e interpretação de algumas sequências discursivas, foi possível interpretarmos efeitos de sentido sobre currículo e sujeito no texto da BNCC – Área de Ciências da Natureza. Uma produção que muito interessa a todas, todos e todes¹. Afinal, mais do que indivíduos concebidos simplificadamente, em uma inteireza, a construção e a reorganização do mundo como lugar de todos e para todos é a agenda real e mais urgente que temos.

¹ O uso da linguagem neutra, feita neste trabalho, decorre do objetivo de evitarmos a exclusão de pessoas com base em sua identidade de gênero, sexualidade, ou outros aspectos identitários.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na materialidade discursiva que se concretizou no texto da Base Nacional Comum Curricular, este trabalho buscou elencar efeitos de sentido, para cumprir o objetivo geral da pesquisa: analisar as concepções de currículo presentes na BNCC/Ensino Fundamental I para o Ensino de Ciências, a fim de compreender as relações entre essas concepções e a produção discursiva de sujeitos no contexto escolar.

A título de resultados, depreendeu-se que o documento contém traços de discursos críticos e pós-críticos de currículo, ambos de natureza transformadora; mas isso ocorre em meio à heterogeneidade discursiva e, predominantemente, na parte introdutória da área. O que se tem, ao longo do documento, é o apagamento de conteúdos relevantes, em prol de uma listagem de tópicos, bastante similar ao que tem sido praticado na tradição curricular de base mercadológica e empresarial. Assim sendo, concluímos que há, na BNCC, a predominância de uma formação discursiva consistente com o que as teorias curriculares de vertente (pós)crítica designam como pensamento tradicional sobre o currículo, que não apresenta compromisso com uma transformação orgânica da sociedade e das relações sociais, marcadas pela desigualdade.

No escopo do produto educacional, que consistiu na aplicação de um curso de aprimoramento docente, concluímos que as redes de ensino podem se beneficiar da realização de formações continuadas semelhantes à que foi desenvolvida no decorrer dessa pesquisa. Avaliamos que o processo de planejamento de cursos que possibilitem um olhar consistente sobre a BNCC, e a reflexão sobre os impactos desse documento nos processos de subjetivação, é uma necessidade premente para os diversos contextos escolares.

Certamente, a nossa condição humana não nos permite prever, tal como insinua o movimento de defesa “da Base”, “como serão os sujeitos do nosso município, do nosso estado daqui a 20 anos”. No entanto, ao final desta dissertação, concluímos que, se não é uuma consequência exata do currículo, o sujeito, de algum modo, está no horizonte da produção discursiva dos objetos curriculares. Ainda que seja na perspectiva de uma contestação e de uma contraidentificação. Da mesma forma, quanto à BNCC, este trabalho se encerra fazendo coro a à ideia do pesquisador Fernando Cássio: contra toda tentativa de controle, enquanto houver escolas e enquanto houver professores existirá vida fora da BNCC”.

Chegando a estas considerações finais, avaliamos que seria importante reafirmar alguns desafios, mas também perspectivas sobre todas essas questões relacionadas ao currículo e ao sujeito, no âmbito da BNCC. Especificamente, apresentamos algumas ideias que vieram à nossa mente durante o trabalho (incluindo o desenvolvimento do produto educacional) e que

gostaríamos de expor, nesta seção final da pesquisa (que certamente prosseguirá):

- Mais do que atender a uma lógica de competências, proposta pela BNCC, é fundamental o compromisso de se mediar a relação dos alunos com o conhecimento escolar, sem perder de vista a imersão do processo educativo nas práticas sociais e discursivas;
- Para além do desenvolvimento de sujeitos que privilegiam seus projetos pessoais de profissionalização, o currículo escolar e todo o processo educacional deve assumir uma outra perspectiva, em que a profissionalidade resulte de construções e compromissos coletivos com uma realidade mais justa para todos/todas/todes;
- Diante das “fragilidades” (e, também, das perversidades) existentes no processo e nas bases da BNCC, é fundamental um deslocamento da ideia de indivíduo autocentrado para a concepção de sujeitos socialmente constituídos. Olhar para as subjetividades, com todas as suas diferenças e dimensões, implica levar às últimas consequências termos como inclusão, solidariedade, justiça, equidade, diversidade.

Essas foram algumas das inúmeras questões possibilitadas pelo processo de coleta, análise de dados e aplicação do produto educacional. Esperamos nos debruçar de forma mais aprofundada sobre elas, seja no prosseguimento dos estudos de pós-graduação, seja em nossa prática como educadora da área de Ciências da natureza na rede pública de Educação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.** Organização: Márcia Ângela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO. *Ofício n. 01/2015. Exposição de Motivos sobre a base Nacional Comum Curricular.* Rio de Janeiro: ANPEd/ABdC, 2015. Disponível em: <https://anped.org.br/news/exposicao-de-motivos-sobre-base-nacional-comum-curricular>. Acesso: 11 jul. 2022.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva:** elementos para uma abordagem do *outro* no discurso. In: _____ **Entre a transparência e a opacidade:** um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade:** entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BIGODE, Antônio José Lopes. **Base, que base?** O caso da Matemática. In: CÁSSIO, Fernando; CASTELLI JR., Roberto. **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019, p. 123-144.

BONINI, Adair, COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **O contexto de produção da base Nacional Comum Curricular (BNCC):** cenas dos bastidores. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição, KRAEMER, Márcia Adriana Dias. **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular:** compreensões subjacentes. São Paulo: Mercado de Letras, 2019, p. 17-40.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lílian Fávoro Algrâncio; ZANATTA, Shalimar Calegari. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em Educação**, [S. l.], v. 11, n. 25, p. 155–171, 2019. DOI: 10.28998/2175-6600.2019v11n25p155-171. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505>. Acesso em: 7 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

CARA, Daniel. **O que Paulo Freire e Anísio Teixeira diriam sobre a BNCC?** In: CÁSSIO, Fernando; CASTELLI JR., Roberto. **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019, p. 85-94.

CARREIRA, Denise. **Gênero na BNCC:** dos ataques fundamentalistas à resistência política. In: CÁSSIO, Fernando; CASTELLI JR., Roberto. **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019, p. 59-84.

CÁSSIO, Fernando. **Existe vida fora da BNCC?** In: CÁSSIO, Fernando; CASTELLI JR., Roberto. **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019, p. 13-40.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição, KRAEMER, Márcia Adriana Dias. **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular:** compreensões subjacentes. São Paulo: Mercado de Letras, 2019.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político:** o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2009, 250 p.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso:** reflexões introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber.** 7 ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** 17. ed. Rio de Janeiro; Graal, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 2.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva – 4ª. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso:** (re)ler Michel Pêcheux hoje. Tradução: Eni Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 2003.

MORAN, José. In BACICH, Lilian; TANZI Neto, Adolfo; TREVISAN, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa, MACEDO, Elisabeth. *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades.* Porto: porto Editora, 2002.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. 6ª ed. Campinas – SP: Editora da Unicamp, 2013.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. 2ª ed. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1995.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. 2ª ed., Campinas, SP: Pontes, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. Tradução de:

PIRES, Viviane Regina. **O significado da leitura do espaço por intermédio de proposta de letramento cartográfico nos anos iniciais.** 143 f. Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências Naturais e Exatas, UFSM: RS, 2016.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 1989.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2009.

TEIXEIRA, Marlene. **Análise de discurso e psicanálise**: elementos para uma abordagem do sentido no discurso. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

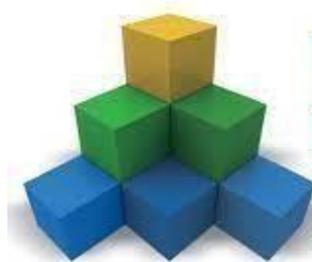
WODDWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: RJ: Vozes, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A– Produto educacional “BNCC, currículo e sujeito: guia para um curso de formação docente”



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
GOIÁS



**BASE
NACIONAL
COMUM
CURRICULAR**



BNCC, CURRÍCULO E SUJEITO:

GUIA PARA UM CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

2023



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input checked="" type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional -Tipo: <u>Curso de Formação</u> | |

Nome Completo do Autor: Sueli Aparecida da Silva Castro

Matrícula: 20211020280197

Título do Trabalho: BNCC, Currículo e Sujeito: Guia para um curso de formação.

Autorização - Marque uma das opções

- Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
- Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ___/___/____ (Embargo);
- Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2** ou **3**, marque a justificativa:

- O documento está sujeito a registro de patente.
 O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
 Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.



Documento assinado digitalmente
SUELI APARECIDA DA SILVA CASTRO
Data: 13/08/2023 19:04:49-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

____ Jataí, 12/08/2023.
Local Data

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input checked="" type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional -Tipo: <u>Curso de Formação</u> | |

Nome Completo do Autor: Mara Rúbia de Souza Rodrigues Moraes

Matrícula: 2218494

Título do Trabalho: BNCC, Currículo e Sujeito: Guia para um curso de formação.

Autorização - Marque uma das opções

- Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
- Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ___/___/___ (Embargo);
- Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- O documento está sujeito a registro de patente.
 O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
 Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

gov.br
MARA RUBIA DE SOUZA RODRIGUES MORAIS
Data: 12/08/2023 13:30:37-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Jataí, 12/08/2023.

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Autora: Sueli Aparecida da Silva Castro
Autora: Mara Rubia de Souza Morais



BNCC, CURRÍCULO E SUJEITO:
GUIA PARA UM CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Produto Educacional vinculado à dissertação : **CURRÍCULO E SUJEITO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM ESTUDO DISCURSIVO SOBRE A ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA**

Autorizo, para fins de estudo e de pesquisa, a reprodução e a divulgação total ou parcial deste trabalho, em meio convencional ou eletrônico, desde que a fonte seja citada.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)

Castro, Sueli Aparecida da Silva.

BNCC, Currículo e Sujeito: Guia para um curso de formação: Produto Educacional vinculado à dissertação Currículo e Sujeito na Base Nacional Comum Curricular: um estudo discursivo sobre a área de Ciências da Natureza [manuscrito] / Sueli Aparecida da Silva Castro; Mara Rúbia de Souza Rodrigues Moraes. -- 2023.

23 f.; il.

Produto Educacional (Mestrado) – IFG – Câmpus Jataí, Programa de Pós – Graduação em Educação para Ciências e Matemática, 2023.

Bibliografias.

1. Currículo. 2. Sujeito. 3. Discurso. 4. BNCC. 5. Ensino de ciências. I. Moraes, Mara Rúbia de Souza Rodrigues. II. IFG, Câmpus Jataí. III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS JATAÍ

SUELI APARECIDA DA SILVA CASTRO

BNCC, CURRÍCULO E SUJEITO - guia para um curso de formação docente

Produto educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Jataí, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação para Ciências e Matemática, defendido e aprovado, em 30 de junho de 2023, pela banca examinadora constituída por: **Prof.^a Dra. Mara Rúbia de Souza Rodrigues Morais** - Presidente da banca/Orientadora - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG; **Prof.^a Dra. Flomar Ambrosina Oliveira Chagas** - Membro Interno - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG e **Prof.^a Dra. Isa Mara Colombo Scarlati Domingues** - Membro externo - Universidade Federal de Jataí – UFJ. A sessão de defesa foi devidamente registrada em ata que depois de assinada foi arquivada no dossiê da aluna.

(assinado eletronicamente)

Prof.^a Dra. Mara Rúbia de Souza Rodrigues Morais
Presidente da Banca (Orientadora - IFG)

(assinado eletronicamente)

Prof.^a Dra. Flomar Ambrosina Oliveira Chagas
Membro Interno (IFG)

(assinado eletronicamente)

Prof.^a Dra. Isa Mara Colombo Scarlati Domingues
Membro Externo (UFJ)

Documento assinado eletronicamente por:

- **ISA MARA COLOMBO SCARLATI DOMINGUES, ISA MARA COLOMBO SCARLATI DOMINGUES - 234515 - Docente de ensino superior na área de pesquisa educacional - Ufj (35840659000130)**, em 15/08/2023 21:43:05.
- **Flomar Ambrosina Oliveira Chagas, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 31/07/2023 09:48:19.
- **Mara Rubia de Souza Rodrigues Morais, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 27/07/2023 09:03:49.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 04/07/2023. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 427322
Código de Autenticação: b5177bea8d



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Av. Presidente Juscelino Kubitschek, nº 775, Residencial Flamboyant, JATAÍ / GO, CEP 75804-714
(64) 3514-9699 (ramal: 9699)

APRESENTAÇÃO

Caro(a) colega professor(a),

Compreender o currículo escolar e o que ele “nos faz ser” é um dos grandes desafios para nós, profissionais da Educação. Da mesma forma, também tem sido desafiador (e necessário!) conhecer a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em seus fundamentos mais profundos e impactantes. Afinal, se a BNCC “não é o currículo”, também é fato que, no horizonte desse documento curricular, há sempre tipos de sujeitos “desejáveis”, que a escola contribui para formar.

Exatamente por isso, a BNCC e o seu processo de construção têm sido objeto de tantos debates e disputas. Afinal, os posicionamentos de defesa ou de crítica à “Base”, em última instância, dizem respeito não somente aos conteúdos escolares propriamente ditos, mas às identidades e à sociedade que se deseja construir.

Por vivenciar essas questões em minha atuação como educadora, e por acreditar que a transformação da sociedade depende diretamente dos sujeitos produzidos, assumi o desafio de propor este projeto de curso de aprimoramento, sobre as relações entre a BNCC e a construção do sujeito. Afinal, é no chão da escola que brotam as melhores ideias, não é mesmo? Essa inquietação foi acolhida em meus estudos de pós-graduação, realizados no Curso de Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática do IFG/Câmpus Jataí, que me forneceu importantes subsídios para este produto educacional.

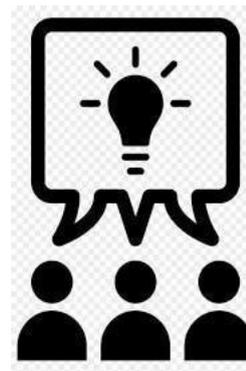
Nas páginas a seguir, encontra-se uma proposta de formação continuada, que vivenciei em meu contexto de atuação/formação e que poderá ser útil também

para a realidade escolar em que você está inserido(a). Se gostar do projeto, sinta-se à vontade para replicá-lo ou para propor à coordenação da sua rede de ensino que o desenvolva. Se for necessário, façam as adaptações que puderem enriquecer o curso de vocês.

A experiência que tive junto aos meus colegas, nesse curso, foram gratificantes! Espero que você e os seus pares também possam partir dele para construir momentos de aprendizado e diálogo sobre esse aspecto tão importante para os nossos alunos e para toda a sociedade: **a produção de modos de ser sob a mediação do currículo escolar.**

Um abraço e bom trabalho!

Sueli Aparecida da Silva Castro



S U M Á R I O

	1. INTRODUÇÃO _____	6
	2. TÍTULOS SUGERIDOS PARA O CURSO -----	9
	3. CARGA HORÁRIA PROPOSTA _____	9
	4. PÚBLICO ALVO SUGERIDO E PRÉ REQUISISTOS -----	10
5.	NÚMERO DE VAGAS -----	11
	6. MODALIDADE DE OFERTA _____	11
	7. SUGESTÕES DE REDAÇÃO PARA OS OBJETIVOS -----	13
	8. METODOLOGIA DO CURSO -----	14
	9. CRONOGRAMA SUGERIDO -----	16
	10. SOBRE OS EQUIPAMENTOS E MATERIAIS -----	17
11.	AVALIAÇÃO FORMATIVA -----	19
	12. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DO CURSO -----	20
	13. REFERÊNCIAS SUGERIDAS -----	21

1. INTRODUÇÃO

A Educação Brasileira tem sido exposta a diversos processos de reforma, que precisam ser compreendidos de forma crítica e apurada pelos profissionais da Educação. Os impactos desses processos são diversos e significativos, tanto para o estabelecimento do currículo escolar e dos métodos de ensino, quanto para os objetivos educacionais.

Entre as transformações propostas para o contexto educacional, considero importante refletirmos sobre a postulação e implementação de uma base nacional comum para a Educação Básica brasileira. Essa postulação foi regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996), em seu Artigo 26.

Em minha experiência como docente, tenho acompanhado cotidianamente a ocorrência de discursos diversos e em disputa, alguns de legitimação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), elaborada a partir do ano de 2015, e outros defensivos em relação aos processos referentes à “Base”. Nessa segunda categoria, incluem-se as teses de Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 54), que advertem para a necessidade de distinguirmos as políticas “que pretendem transformar as estruturas” daquelas propostas “que se limitam a ornamentar o que está posto”. Nessa linha de raciocínio, esses autores afirmam que:

a tradição de reformas educacionais tem se esmerado em atribuir ao currículo os problemas de qualidade da educação e, da mesma forma, seria ele o responsável pela superação das mazelas e desigualdades educacionais. Por isso, é importante não perdermos de vista a causa das desigualdades e o papel que a educação pode desempenhar na sua redução.

Um dos discursos que permeiam a realidade escolar e a nossa atuação como professores encontra-se no site do Ministério da Educação e Cultura - MEC (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>) e vem sendo reafirmado pelas instâncias

de gestão em níveis regional e local. Devido às diferentes relações que o contexto acadêmico e a realidade escolar estabelecem com esse discurso oficial, hegemônico, me vi diante da necessidade de contribuir para a formação continuada de docentes sobre esse tema desafiador para todos nós, educadores.

Assim sendo, e partindo da problemática de que há movimentos distintos, tanto de apropriação/aplicação, quanto de contestação a alguns aspectos da BNCC, resolvi apresentar este guia que poderá auxiliar na realização de cursos de aprimoramento sobre essa problemática. A proposta de curso que está na base deste Guia visa a promover estudos, análises e discussões sobre a elaboração e implementação da BNCC no contexto da Educação Pública.

Acredito que esta sugestão de formação continuada, voltada para professores, gestores e estudantes de licenciaturas, poderá impactar na melhor apropriação e compreensão da BNCC, relacionando-a aos demais aspectos pertinentes à temática do *Currículo*. Primando por uma abordagem crítica, pautados pontos e contrapontos formulados sobre esse importante objeto curricular, o curso que apresento neste material poderá, também, incidir sobre a realidade didático-pedagógica da rede de Educação focalizada por você(s) durante a sua execução.

Ao longo do seu desenvolvimento, que poderá ocorrer em atividades síncronas e assíncronas, com periodicidade semanal, o curso tem o propósito de conduzir o estudo do processo por meio do qual a BNCC foi concebida, incluindo as controversas relações desse documento com os marcos legais referentes à demanda por uma base curricular comum para a educação nacional. Além disso, a sugestão de *conteúdo programático* trazida poderá possibilitar o reconhecimento dos modos de subjetivação/tipos de sujeito que a escola ajudará a formar, mediante a construção e execução de determinado currículo escolar vinculado (ou não!) à BNCC.

O material que apresento aqui é fruto de uma experiência de planejamento e aplicação de uma formação continuada na rede de ensino em que trabalho. Em função da situação de enfrentamento da pandemia de COVID-19, que marcou o período em que desenvolvi o curso, foi necessário recorrermos às ferramentas tecnológicas e à modalidade de ensino virtual. Apesar dos desafios impostos por esse contexto, avalio que o uso das atividades assíncronas e de algumas atividades síncronas, embora não deva eliminar os momentos presenciais, de interação face a face, podem contribuir para se minimizarem algumas dificuldades logísticas na oferta de cursos de formação continuada. Principalmente quando se busca reunir docentes de diferentes escolas, municípios e até mesmo microrregiões.

Feitas essas considerações iniciais, passarei a expor os tópicos de uma proposta de curso de aprimoramento docente, que poderá ser seguida, adaptada ou resignificada, conforme os fundamentos e as necessidades de cada realidade educacional.

Então, mentes à obra!

BNCC - CURRÍCULO

2. TÍTULOS SUGERIDOS PARA O CURSO

*Sugestão 1 - BNCC, currículo e sujeito: curso de aprimoramento
desaberes docentes*

*Sugestão 2 – Que sujeitos a BNCC quer formar? Curso de formação
continuada para professores*

*Sugestão 3 - A BNCC, o currículo e os sujeitos: curso de formação
docente*

Sugestão 4 - Curso de aprimoramento: a BNCC, o currículo e o sujeito



Observação importante!

Essas são algumas sugestões de títulos, definidas a partir do tripé: BNCC, currículo e sujeito. Mas cada comunidade escolar poderá redefinir essas sugestões, com base nos seus saberes e nos diálogos conduzidos pela equipe proponente do curso. Uma das adaptações possíveis seria a focalização em áreas do conhecimento específicas (Ciências da Natureza, Matemática, Linguagens, Ciências Humanas, por exemplo).

3. CARGA HORÁRIA PROPOSTA

Carga horária total: 40h





A distribuição desta carga horária será demonstrada no tópico sobre metodologia proposta para o curso

4. PÚBLICO ALVO SUGERIDO E PRÉ REQUISITOS

Neste tópico, você deverá especificar a quem se destina o curso. Se possível, a equipe responsável pelo projeto poderá fazer a caracterização do perfil do(a) participante. No caso da formação que coordenei, o público-alvo foram professores de duas redes públicas de ensino, que atuam em diferentes áreas de conhecimento. Entretanto, parte das vagas foram destinadas a professores de Ciências e Matemática dessas redes.

Algumas possibilidades de público-alvo para o projeto podem ser:

Trabalhadores da Educação;

Gestores das redes públicas de Ensino;

Acadêmicos dos cursos de licenciatura de diferentes áreas;

Representantes de coletivos e movimentos sociais;

Demais representantes da sociedade civil organizada, que se interessem pelo tema;

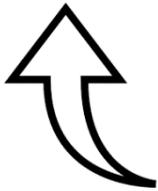
Mães de alunos/as, pais e demais responsáveis pelos/as estudantes.



Não se esqueça de que a divulgação do curso deverá ocorrer após a aprovação pela entidade parceira e/ou proponente (Secretaria de Educação; Coordenadoria Estadual ou órgão competente!). A boa comunicação é um aspecto fundamental para o êxito desse tipo de atividade.

Sugestão de texto:

“Para participar do curso, os interessados deverão se inscrever no *site* (endereço eletrônico) que será disponibilizado na apresentação do curso à rede Estadual/Municipal de Educação de (preencher com o nome do município, estado, da rede ofertante). Os quarenta primeiros inscritos serão selecionados, caso atendam ao seguinte requisito: ser professor ou gestor de uma rede pública de Educação de xxxxx-GO. Ficarão em cadastro reserva dez inscritos, para o caso de desistência(s) até o segundo encontro virtual, sem apresentação de justificativa. “



Essa sugestão de texto para indicar as formas de seleção pode ser alterada, excluindo-se a parte final, caso o curso seja ofertado inteiramente na modalidade presencial

Devido à natureza do curso e as especificidades dos espaços físicos geralmente disponíveis para as etapas presenciais desse tipo de formação, sugiro que seja ofertado um quantitativo entre **20 e 40 vagas.**

Sugiro que o curso seja ofertado nas modalidades presencial e remota. Nesse sentido, proponho que 40% da carga horária sejam desenvolvidos à distância, por meio de atividades síncronas e assíncronas.

6. MODALIDADE DE OFERTA

Para entender melhor as concepções de sincronicidade e assincronicidadeno ensino, os quais são frequentemente confundidos com o conceito de Ensino Híbrido (MORAN, 2015), recomendo acesso ao site:

<https://www.troikabr.com/post/s%C3%ADncrono-ass%C3%ADncrono-h%C3%ADbrido-ead>

Nele, as aulas síncronas são aquelas que

acontecem em tempo real, ao vivo, com professores e estudantes *online* ao mesmo tempo. Normalmente, essas aulas requerem que professor e alunos tenham uma conexão de médio padrão para suportar a aula ao vivo. (Disponível em:

<https://www.troikabr.com/post/s%C3%ADncrono-ass%C3%ADncrono-h%C3%ADbrido-ead>. Acesso: 23 mai. 2023)

Já nas aulas assíncronas,

os estudantes fazem suas atividades de acordo com a sua disponibilidade de tempo e de acesso à tecnologia. Essas atividades podem ser oferecidas em vídeo, áudio, livros, artigos etc. Nesses casos, os professores podem preparar o material com antecedênciae enviar por aplicativos ou outros meios de comunicação com alunose famílias.

(Disponível em:

<https://www.troikabr.com/post/s%C3%ADncrono-ass%C3%ADncrono-h%C3%ADbrido-ead>. Acesso: 23 mai. 2023)

Apesar das controvérsias sobre a adoção dessas categorias nos processosformativos, acredito que a concessão a um percentual cumprido de maneira remota,excepcionalmente nos casos de formação profissional, pode ser um caminho para tornar viável essa capacitação. Sobretudo se considerarmos a jornada semanal dosprofessores e os desafios impostos pelas (sub)condições do trabalho docente em boa parte dos estados e municípios brasileiros.

Caso desejem aprofundar numa compreensão sobre o Ensino Híbrido (e evitar confundi-lo com as concepções: atividades síncronas, assíncronas, EaD...), recomendo a seguinte leitura:



MORAN, José. In BACICH, Lilian; TANZI Neto, Adolfo; TREVISAN, Fernando de Mello **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015

7. SUGESTÕES DE REDAÇÃO PARA OS OBJETIVOS

7.1 OBJETIVO GERAL

Sugestão 1 – “Contribuir para a ampliação dos saberes docentes sobre a Base Nacional Comum Curricular, visando a uma melhor compreensão das relações entre a BNCC, o currículo e a produção de subjetividades na Educação Básica.”

– “Oferecer uma formação continuada sobre a Base Nacional Comum Curricular, a fim de contribuir para que os profissionais que participem dessa capacitação possam compreender os princípios filosóficos e as opções epistemológicas desse documento que embasa a construção dos currículos escolares e a produção de subjetividades em todo o território nacional.”

- Proporcionar o estudo de textos teóricos que permitam conhecer o histórico de produção da Base Nacional Comum Curricular;
- Criar espaços de reflexão sobre os fundamentos filosóficos, políticos e educacionais que subjazem à BNCC;

- Promover o diálogo e a interação entre docentes e gestores, sobre os impactos da BNCC na formação do currículo escolar;
- Interpretar as relações existentes entre a BNCC e a os modos de produção dos sujeitos *no e pelo* currículo escolar.

8. METODOLOGIA DO CURSO

Na Metodologia, deve-se descrever detalhadamente as atividades a serem desenvolvidas, bem como os procedimentos a serem adotados para execução do curso.

Este tópico traz uma possibilidade de redação para a metodologia, com base na experiência que tive no curso que coordenei. Fiquem à vontade para adaptá-la à sua realidade.

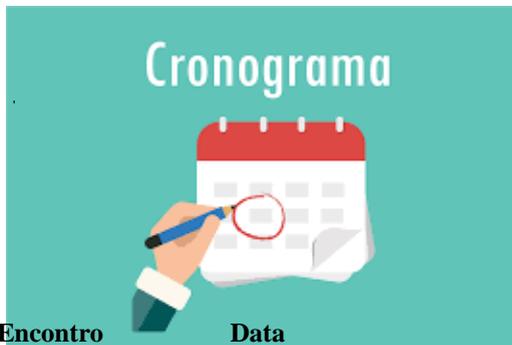
BNCC - CURRÍCULO E SUJEITO

Sugestão de texto para a
Metodologia do curso

“A capacitação terá carga horária total de 40h e compreenderá as seguintes atividades:

- Encontro inaugural para apresentação do curso e da plataforma aos participantes. Nesta atividade, serão especificados os módulos, o cronograma, as ações propostas, os objetivos e a base teórica do curso. Além da apresentação dos elementos estruturais do curso, essa atividade inicial cumprirá, também, a função de acolher e integrar os participantes e a equipe realizadora do projeto. Ademais, será promovida, ainda neste primeiro encontro, uma palestra sobre o tema geral do Curso, a saber: os pontos e contrapontos envolvidos na elaboração e implementação da BNCC.
- O Curso compreenderá três módulos, que abordarão os seguintes eixos temáticos: 1. Historicização da BNCC; 2. Fundamentos teóricos e repercussões da Base; 3. Diálogos sobre a BNCC no contexto da cidade de *xxxxx*. As atividades dos módulos serão ofertadas em momentos síncronos e assíncronos, predominando os encontros virtuais pela plataforma *Google Meet* ou outras com as quais os participantes estejam mais familiarizados (*WordPress, Moodle, Zoom, Team, etc*). Durante os módulos, serão realizadas rodas de conversas sobre temas pertinentes à BNCC e ao currículo; palestras; aulas expositivas e dialogadas; atividades de elaboração teórica.
- A etapa final do Curso demandará atividades qualitativas de avaliação, realizadas individualmente e em grupo. A tais atividades, cujo retorno será dado aos cursistas, se somará a aplicação de questionário para coleta de dados.”

9. CRONOGRAMA SUGERIDO



Veja esta proposta de cronograma detalhado, que sugere as etapas de realização do curso, bem como a previsão de carga horária para cada uma das etapas:

Encontro	Data	AÇÃO	Carga horária
1º	xxxx	Encontro inaugural: apresentação da proposta do curso aos participantes; palestra: Base Nacional Comum Curricular – histórico, fundamentos e implementação”	8h
2º	xxxx	Palestra e roda de conversa sobre o tema: “Fundamentos teóricos, discursos e repercussões da Base Nacional Comum Curricular”. Reflexões sobre os processos de subjetivação. Bibliografia sugerida: DEACON, Roger & PARKER, Ben. Educação como sujeição e comorecusa. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). O sujeito da educação. Estudos foucaultianos. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2002. p. 97-110.	8 h
3º	xxxx	Estudo de textos teóricos constantes no livro de Cury, Reis e Zanardi (2018): Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018. Estudo/discussão do texto: BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? (BRANCO et al, 2019)	8 h
4º	xxxx	Discussões derivadas do estudo do Livro de Daniel Cara: Educação é a base? 23 educadores	8 h

		discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019, p. 85-94. Resolução de questões (estudo dirigido) sobre o material lido.	
5º	xxxx	Estudo do capítulo: CARA, Daniel. O que Paulo Freire e Anísio Teixeira diriam sobre a BNCC? In: CÁSSIO, Fernando; CASTELLI JR., Roberto. Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019, p. 85-94. Reflexões finais, com base nos itens da bibliografia, nas atividades e nos diálogos realizados durante o curso. Avaliação do curso e dos cursistas (instrumentos qualitativos previamente disponibilizados)	8 h



Esse cronograma contemplou a situação em que o curso foi oferecido aos sábados, durante os períodos matutino e vespertino. Contudo, ele pode ser adaptado para outra disponibilidade de tempo, de forma que a carga horária seja distribuída durante as semanas, por exemplo.

10. Ao se propor a realização de um curso, é preciso prever a demanda por materiais, insumos, transporte, despesas com custeio e/ou equipamentos necessários para execução; detalhar fontes de financiamento institucionais e, se for o caso, dos recursos oriundos de parcerias institucionais.

Talvez as seguintes sugestões de descrição possam auxiliar nesse detalhamento que vocês precisarão fazer ao redigirem o projeto do curso que irão oferecer. Apresento, a seguir, duas possibilidades de redação: uma em que se use um sistema de código-fonte aberto (WordPress) e outra em que se opte pela plataforma Moodle.

Sugestão 1 – Esta redação de aplicaria a um curso em que as etapas não-presenciais sejam oferecidas pelo sistema WordPress:

“O curso será desenvolvido de forma não-presencial, por meio do uso do sistema WordPress. Esse sistema é *open source*, ou seja, tem código fonte aberto e gratuito na rede. Com essa plataforma, será possível criar uma área para acesso dos membros, por meio de *login e senha*, criados para cada usuário. Nessa plataforma, será disponibilizado material de apoio nos formatos: PDF, DOC, MP3, MP4, dentre outros.

Materiais necessários criação / desenvolvimento do site do curso:

1 - Domínio (Nome do site onde os usuários farão o acesso).com.br

O custo demandado por esta etapa será de \$ 40,00 (taxa única, paga uma vez por ano). Essa, e outras despesas do projeto, serão custeadas pelos proponentes do Curso, e **não serão cobradas taxas, de nenhuma espécie, dos participantes.**

2 - Hospedagem web com banco de dados MySQL (Necessária para manter os arquivos do site)

Custo: R\$ 45,00 / Mês (despesa que será custeada pelos proponentes do Curso. Não serão cobradas taxas, de nenhuma espécie, dos participantes)

3 - Wordpress (Sistema utilizado para desenvolvimento)

Custo: R\$ 0,00

4 - Certificado SSL (Necessário para que apareça site seguro, HTTPS)

Custo: R\$ 0,00

4 - LearnPress (Plugin utilizado para cursos dentro do Wordpress)

Custo: R\$ 0,00

Os materiais que serão utilizados estarão disponibilizados na plataforma do curso em PDF; assim, não haverá gastos dos/das cursistas com os materiais didáticos utilizados.”

Sugestão 2 – Esta redação de aplicaria a um curso em que as etapas não-presenciais sejam oferecidas pela plataforma Moodle:

Equipamentos/ materiais pedagógicos/ insumos	Quantidade	responsável
Criação de AVA no Moodle	01	
Data Show	01	
Telão ou monitor	01	
Pincel para quadro branco	02	
Quadro branco	01	
Papel sulfite branco	100 folhas	
Cópias	600	
Traslado de colaboradores(ida e volta)	A depender da quantidade de colaboradores e caso as atividades sejam presenciais	

11. AVALIAÇÃO FORMATIVA

Neste item do projeto que você irá redigir, deverão ser explicitados os instrumentos e critérios de acompanhamento e de avaliação processual, qualitativa e quantitativa, a fim de que os processos alcancem seus objetivos e sejam executados de acordo com o que foi previamente planejado.

Sugestão de texto para o tópico *Avaliação*:

“A avaliação do curso e do desempenho das/os participantes se fará de maneira processual e qualitativa. Serão utilizados instrumentos elaborados previamente pela equipe proponente, os quais disponibilizados na plataforma utilizada.

Esses instrumentos incluem formulários de autoavaliação das/os cursistas e de avaliação do curso, que serão preenchidos pelos participantes. Serão considerados, também, no processo de avaliação, os aspectos qualitativos depreendidos da análise do desempenho dos cursistas na realização de atividades orais e escritas, tais como: resolução de questões de estudo dirigido; participação em rodas de conversa; exposição oral de tópico que compõe o conteúdo programático do curso."

A seguir, apresento uma sugestão de *conteúdo programático* para o curso de capacitação docente. Ele poderá ser abordado de maneira interdisciplinar, de forma que os itens curriculares se constituam numa interface do campo da Educação com outras áreas, como por exemplo: Psicologia, Filosofia, Sociologia, Epistemologia, Ciências da Natureza.

O estudo desse conteúdo programático poderá contar com a contribuição de estudiosos do tema, bem como de profissionais da Educação vinculados a entidades parceiras, conforme descrito no Cronograma. No caso do curso que coordenei, a abordagem dos itens 1 e 2 do conteúdo programático foi realizada a

partir da colaboração da professora/pesquisadora Flomar Ambrosina Oliveira Chagas, do PPGECM/IFG.

A seguir, indico algumas obras e documentos que poderão embasar a elaboração do projeto do curso e o desenvolvimento do mesmo.

AGUIAR, Márcia Ângela da S. DOURADO, Luiz Fernandes **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.** Organização: Márcia Ângela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

BIGODE, Antônio José Lopes. **Base, que base?** O caso da Matemática. In: CÁSSIO, Fernando; CASTELLI JR., Roberto. **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019, p. 123-144.

BONINI, Adair, COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **O contexto de produção da base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores.** In: COSTA- HÜBES, Terezinha da Conceição, KRAEMER, Márcia Adriana Dias. **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes.** São Paulo: Mercado de Letras, 2019, p. 17-40.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de G.; IWASSE, Lílian Fávoro A.; ZANATTA, Shalemar Calegari. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades?. **Debates em Educação, [S. l.]**, v. 11, n. 25, p. 155–171, 2019. DOI: 10.28998/2175-6600.2019v11n25p155-171.

Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505>. Acesso em: 23 mai. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 7. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: maio de 2020.

Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional (LDBEN), [http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/lei-de-diretrizes- e-bases-da-educacao-nacional-ldben](http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-ldben), /acesso em: 07/03/2021, 15:32.

CARA, Daniel. **O que Paulo Freire e Anísio Teixeira diriam sobre a BNCC?** In: CÁSSIO, Fernando; CASTELLI JR., Roberto. Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019, p. 85-94.

CARREIRA, Denise. **Gênero na BNCC**: dos ataques fundamentalistas à resistência política. In: CÁSSIO, Fernando; CASTELLI JR., Roberto. **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019, p. 59-84.

CARVALHO, Ana Maria Learning (Org.). **Ensino de ciências por investigação**: condições para implementação em sala de aula. São Paulo, Cengage Learning 2013.

CÁSSIO, Fernando. **Existe vida fora da BNCC?** In: CÁSSIO, Fernando; CASTELLI JR., Roberto. Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019, p. 13-40.

CURY, C. et al. **Base Nacional Comum Curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

DEACON, Roger & PARKER, Ben. **Educação como sujeição e como recusa**. In: SILVA, TomazTadeu da (org.). O sujeito da educação. Estudos foucaultianos. Petrópolis, R.J.: Vozes,2002. p.97-110.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro:

Graal, 1982.FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São

Paulo: Paz e Terra, 1974.

MORAN, José. In BACICH, Lilian; TANZI Neto, Adolfo; TREVISAN, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso,2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da, **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do Currículo- ed, reimp - Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Carla. **Educar como arte de governar**. CurrículoSem Fronteiras, v. 11, n. 1, p. 5-13, jan./jun. 2011.

Enfim, estamos chegando aos itens finais do projeto!

Com este Guia, espero ter contribuído para o processo de planejamento decursos que possibilitem um olhar consistente sobre a BNCC e a reflexão sobre os impactos desse documento nos processos de subjetivação.

Fique à vontade para utilizar as dicas apresentadas ou mesmo para adaptá-las, caso deseje(m) tomá-las como referência. Não tenho dúvida de que a apropriação crítica desse material será muito importante para aperfeiçoá-lo.

Foi muito bom estar com você!