



ESCOLA DE
HUMANIDADES

EDUCAÇÃO

Educação, Porto Alegre, v. 48, n. 1, p. 1-12, jan-dez. 2025
e-ISSN: 1981-2582 ISSN-L: 0101-465X

<http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2025.1.46861>

OUTROS TEMAS

O esmaecimento da função docente e o direito de aprendizagem na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

The erosion of the teaching function and the right to learning in the Brazilian Common Curricular Base (BNCC)

João Henrique Kramer de Aguiar¹

orcid.org/0009-0003-3899-2578
joaohkramer@gmail.com

Amanda de Mello Martins¹

orcid.org/0009-0008-1055-2008
amandadem.martins@gmail.com

Graciele Marjana Kraemer¹

orcid.org/0000-0001-5286-9611
graciele.kraemer@gmail.com

Recebido em: 22 set. 2024.

Aprovado em: 22 set. 2025.

Publicado em: 24 nov. 2025.

Resumo: Com o objetivo de investigar quais regimes discursivos operam na configuração da função docente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desenvolve-se uma análise documental inscrita na perspectiva pós-estruturalista. O documento da BNCC compõe o *corpus* analítico e o estudo alinha-se às tradições teóricas advindas da chamada virada linguística. O argumento sustentado é de que há um processo de esvaziamento dos saberes escolares, decorrente da configuração de práticas mobilizadas por enunciados que remetem ao desenvolvimento de habilidades e competências que modulam o sujeito aprendiz. A partir da política normativa curricular brasileira, a formação está sustentada no direito de aprendizagem. Trata-se de um processo em que os regimes discursivos da governamentalidade neoliberal, que impactam na precarização das formas de vida, operam na (re)configuração da função docente. Conclui-se que tal precarização, que modula a atenuação das subjetividades docentes e que fomenta subjetividades discentes concorrenciais, produz, na educação, uma geografia política e social de exclusão de significativa parcela populacional.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular (BNCC); governamentalidade neoliberal; formação; habilidades; competências.

Abstract: In order to investigate which discursive regimes shape the configuration of the teaching function in the National Common Curricular Base (BNCC), a documentary analysis is conducted from a post-structuralist perspective. The BNCC document constitutes the analytical corpus, and the study aligns with theoretical traditions stemming from the so-called linguistic turn. The argument put forth is that there is a process of depletion of school knowledge, resulting from the practices mobilized by statements that emphasize the development of skills and competencies, which shape the learning subject. Within the framework of Brazilian curricular normative policy, education is supported by the right to learn. This is a process in which the discursive regimes of neoliberal governmentality, which impacts the precariousness of life forms, operate in the (re)configuration of the teaching function. The conclusion is that such precariousness, which modulates the attenuation of teaching subjectivities and fosters competitive student subjectivities, generates in education a political and social geography of exclusion for a significant portion of the population.

Keywords: Brazilian Common Curricular Base; neoliberal governmentality; education; skills; competencies.

Introdução

nossa liberdade não depende de nossa capacidade de moldar as forças que governam nosso destino coletivo, enquanto cidadãos, mas sim da capacidade de escolher valores e fins por nós mesmos. (Sandel, 2023, p. 252)



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil.

O currículo, enquanto documento normativo para a formação dos sujeitos escolares, constitui formas de vida que – dada a configuração político-econômica – se inscrevem em uma dinâmica social, no tempo presente, sustentada pela governamentalidade neoliberal. Nesse sentido, o currículo é uma das formas de conduzir as ações dos estudantes na escola, enquanto documento que prevê a estruturação dos saberes e conhecimentos mobilizados na formação dos sujeitos escolares. A organização da política curricular para uma determinada sociedade levanta uma série de questionamentos sobre a sua viabilidade, adequação à realidade local e intencionalidade. No Brasil, o processo de elaboração e instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é efeito de tensões, considerando-se que as “mudanças políticas no cenário nacional criaram um campo favorável de disputas de saber e poder na versão final da Base” (Gerhardt & Santaiana, 2023, p. 75).

A partir de 2017, a política curricular da educação nacional passou a ser regida pelas normativas da Base Nacional Comum Curricular, estruturada no desenvolvimento de competências e habilidades. A BNCC, prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB; Lei nº 9.394) de 1996, foi preconizada como documento em 2015, ano em que o Ministério da Educação (MEC) instituiu, juntamente com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o grupo de redação responsável pela primeira versão da BNCC.

Não podem ser ignoradas as pressões políticas de diversos setores, na produção e elaboração do documento normativo para a educação, em consonância com preceitos políticos e econômicos da racionalidade neoliberal (Dardot & Laval, 2016). Nesse contexto, o Estado não diminuiu a sua participação nos encaminhamentos dados pela educação nacional, mas direcionou a política curricular para o fortalecimento de uma matriz concorrencial por meio da qual a educação nacional passou a ser modulada a partir de uma perspectiva da economia financeira. Essa

perspectiva mobiliza um processo de mudança do modelo da formação humana, considerando-se, para tal, a constituição de Capital Humano, a partir do qual são preconizadas subjetividades em condições de competir em um mercado desregulamentado e desigual. Trata-se de um processo político conceitualmente situado em uma governamentalidade neoliberal, em que “os objetivos que se podem dizer ‘clássicos’ de emancipação política e de expansão pessoal que estavam fixados para a instituição escolar são substituídos pelos imperativos prioritários de eficácia produtiva e de inserção profissional” (Laval, 2004, p. XIX).

Michel Foucault (2008), ao debruçar-se em seus estudos na análise das relações de saber-poder e de governo pela verdade, revela práticas em que o poder é compreendido de forma mais abrangente, ou seja, trata-se de artes de governar operadas pelos Estados modernos e que agem tanto no governo das condutas quanto nos processos de subjetivação. Assim, a governamentalização do Estado, segundo Foucault (2008), está para além da estatização da sociedade, ela compreende uma configuração social, que entre outros aspectos condiciona a emergência do neoliberalismo. A governamentalização do Estado compreende um fenômeno tortuoso, ao mesmo “tempo exterior e interior ao Estado, já que são as táticas do governo que, a cada instante, permitem definir o que deve ser do âmbito do Estado e o que não deve, o que é público e o que é privado, o que é estatal e o que é não estatal” (Foucault, 2008, p. 145).

Sob esse prisma da governamentalidade, aqui compreendida enquanto governamentalidade neoliberal, verifica-se que a BNCC evidencia “a influência de grupos neoliberais, especialmente das instituições que gravitavam em torno do Movimento pela Base, principal propagandista da reforma” (Picoli, 2020, p. 3). Constituído por instituições privadas, algumas ligadas ao setor financeiro, como Instituto Unibanco e Itaú Educação e Trabalho, além de fundações que vêm tendo cada vez mais participação e influência no mercado educacional brasileiro, como a Fun-

dação Lemann e a Fundação Roberto Marinho (Movimento pela Base, 2017). Tais grupos estão debruçados especificamente sobre os valores e conhecimentos que subsidiam as diretrizes da BNCC, uma vez que "o neoliberalismo precisa controlar o discurso educacional para incutir valores em crianças e jovens, particularmente com respeito ao sucesso individual (autodeterminação) e liberdade de escolha nas trocas entre o indivíduo e os outros" (Picoli, 2020, p. 10). É evidente que a produção de um currículo comum em um país de dimensão territorial como o Brasil tem provocado importantes disputas, internas e externas, nos diversos espectros políticos e ganharam protagonismo, particularmente, atores vinculados ao neoliberalismo. Segundo Peroni, Caetano e Arelaro (2019, p. 38), desde o início dos anos 1990 "verificamos que a decisão de participar de forma mais contundente da direção e execução das políticas educacionais já havia se iniciado (...), de forma organizada, pelos empresários".

Assim, no presente artigo, investigam-se quais regimes discursivos operam na configuração da função docente na BNCC. A partir da introdução, o artigo é organizado em três seções e as considerações finais. Na seção que segue, apresentam-se os aspectos teórico-metodológicos que sustentam o estudo desenvolvido; em seguida, na segunda seção, desenvolve-se uma analítica que evidencia um processo de esvaziamento dos saberes escolares. Trata-se da configuração de práticas mobilizadas por enunciados que remetem ao desenvolvimento de habilidades e competências, modulando, assim, um sujeito aprendiz com o perfil e as características do modelo neoliberal. Na terceira seção, mostra-se que, a partir da política normativa curricular do Brasil, a formação vem sendo sustentada pelo direito de aprendizagem, normativamente direcionada para o desenvolvimento de competências. Entende-se, assim, que os regimes discursivos da governamentalidade neoliberal operam na (re) configuração da função docente, mobilizados por um processo de precarização das formas de vida. Uma precarização que modula a atenuação

das subjetividades docentes e que fomenta subjetividades discentes concorrenciais.

Aspectos teórico-metodológicos

Tomaz Tadeu da Silva (2016) compreende o currículo como documento de identidade. Nesse sentido, qualquer escolha metodológica implica a impossibilidade da neutralidade ou imparcialidade plena, na medida em que é uma escolha particular, para um momento específico e que defende um ponto de vista e uma prática condicionada por determinados discursos. Parte-se, assim, da compreensão de que o currículo é um documento de identidade permeado por perspectivas políticas e culturais, considerando-se as concepções de sujeito que se quer formar, "afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão 'seguir' aquele currículo" (Silva, 2016, p. 15). Nessa condição, também a sua produção passa a ser atravessada por relações de saber e poder, instituidoras de regimes discursivos que condicionam formas de vida no contexto educacional.

Considerando que o presente estudo se alinha à perspectiva pós-estruturalista, entendida por Silva (2016), no escopo dos estudos curriculares, como desdobramento das teorias pós-críticas, cabe destacar que ambas as abordagens questionam a própria forma como o conhecimento é produzido, no atravessamento de relações de saber e poder. A perspectiva pós-estruturalista traz à tona questões relativas ao poder, à identidade e à linguagem, abandonando as essências, a ontologia e as metanarrativas (Silva, 2016). Nessa linha, ao contrário das teorias críticas, não há como se libertar de uma alienação e atingir uma essência livre e idílica, não há um núcleo de subjetividade a ser libertado, moldam-se condutas e subjetividades a partir de práticas mobilizadas por relações de poder e de saber inscritas na política curricular.

Sob essa condição, a presente pesquisa foi desenvolvida por meio de uma metodologia qualitativa baseada na técnica de análise documental, tendo por materialidade o documento da BNCC. A pesquisa documental, segundo Gil

(2008), compreende o estudo de documentos que são objetos de análise; no presente artigo, o exame se dá sobre o documento da Base Nacional Comum Curricular. Para tal, realizou-se um movimento de busca por termos-chave, tendo em vista o objetivo de compreender os sentidos da docência e de sua prática anunciados ao longo do texto normativo da política curricular nacional. Os referidos termos são: competência, aprender, ensinar, aluno, professor, disciplina, ordem e regra. Por meio da análise dos sentidos, que emergem a partir dos termos escolhidos, investigam-se quais regimes discursivos operam na configuração da função docente na BNCC.

As análises estão alinhadas às tradições teóricas advindas da chamada virada linguística. Esse movimento ressignificou o entendimento tradicional da linguagem a partir dos anos 1960, abdicando da busca por qualquer essência translinguística ou transcultural (Veiga-Neto, 2016). Nesse sentido, busca-se superar a contradição entre sujeito e objeto, investigando as redes de significação que produzem modos de ser e de se comportar em coletividade, exercendo a linguagem-poder constituinte das formas de convívio social. Nessa inscrição analítica, o pesquisador não está fora do processo que investiga, pois é atravessado pelos discursos que pretende analisar e por eles constituído.

No entanto, é importante compreender que a perspectiva foucaultiana não abandona completamente a ideia de verdade. A verdade abandonada é aquela oriunda da tradição metafísica; é a verdade como essencialismo ontológico, transcendental e alcançável por meio da aplicação do método científico positivista. O que se busca por meio da análise de discursos é compreender como certas práticas discursivas produzem enunciados que funcionam como verdades, legitimando e visibilizando certos modos de vida e deslegitimando e invisibilizando outros. Essas práticas estão condicionadas por contingências históricas, por configurações discursivas de um tempo específico, como anuncia Foucault (2007, p. 61): "não se pode pensar qualquer coisa em qualquer tempo". Os regimes discursivos da

governamentalidade neoliberal, por exemplo, são diferentes dos regimes que se constituíam como verdade quando da emergência do poder disciplinar na Modernidade, a partir do século XVII. Cabe lembrar que se está sempre marcado pelo *a priori* histórico, que conduz as formas de pensar e agir e aquilo que será alçado ao patamar de verdade. Sob esse prisma, assume-se que o discurso compreende "um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política" (Foucault, 2007, pp. 136-137).

Isso significa dizer que o documento da BNCC foi analisado a partir de uma abordagem que se distancia das formações com valor universal e busca fazer aparecer os enunciados que atravessam os processos de constituição dos sujeitos. Esses enunciados, que compõem e materializam os discursos, não carregam verdades essencialistas, mas se relacionam com condições de produção de verdades que são históricas e temporalmente situadas. Os enunciados organizam-se e compõem regimes discursivos por intermédio de regras internas e externas, e, por meio desse ordenamento próprio, produzem sentidos por onde passam.

Foi com essa compreensão foucaultiana de discurso que a Base Nacional Comum Curricular foi analisada, extraíndo-se os enunciados que produzem formas de condução dos sujeitos. Esses enunciados foram investigados nas relações que estabelecem entre si e nas suas relações com exercícios de poder. Eles produzem formas de agir e pensar, o que pode ser dito e o que não é possível conceber. Retomando Silva (2016, pp. 15-16), "selecionar é uma operação de poder" e o "currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo". É possível perceber que os conhecimentos e saberes mobilizados na BNCC alinham-se à governamentalidade neoliberal, uma vez que a recorrência de certos enunciados, ligados a competências, habilidades e aprendizagem, e o esmaecimento de outros, como ensino, disciplina e conhecimento, indicam o deslocamento da produção de um

sujeito disciplinar para um sujeito autogestor de seu conhecimento.

Investigar as redes de significação que produzem determinado regime de verdade implica abordar a questão do poder e de como ele se relaciona com os regimes discursivos. Como afirma Veiga-Neto (2016, p. 62), "o poder entra em pauta como um operador capaz de explicar como nos subjetivamos imersos em suas redes". Não interpretando o poder como uma tendência negativa ou repressora, Foucault (2013, p. 243) mostra a sua força positiva como produtor de discursos e verdades, entendido como uma relação de vontade sobre vontade, na qual uma exerce domínio sobre a outra, sendo seu exercício um conjunto "de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável".

O exercício do poder consiste em conduzir condutas. Para a compreensão de como o poder se exercita através de determinadas práticas escolares, atente-se para a sua manifestação sobre os corpos individuais, no que Foucault conceituou como poder disciplinar, e na condução das populações, por meio da biopolítica. No que concerne à BNCC, é possível percebê-la como um dos instrumentos que compõem a política educacional brasileira e opera em um escopo de "governo em cadeia" (Klein, 2017). Segundo Klein (2017, p. 68),

o governo em cadeia inicia a nível internacional (que conchama/convoca conferências), passa para o nível federal (que produz leis/planos), se capilariza para os níveis estadual e municipal [que devem elaborar planos estabelecendo metas a serem atingidas] e, por último, chega no nível da escola [que deve produzir a meta prevista e desejada].

O governo em cadeia opera inscrito em uma governamentalidade neoliberal, que está "relacionada à constituição e ao desenvolvimento dos conceitos de aprendizagem, educação permanente, capital humano e competências que levaram a pensar na sociedade contemporânea como uma 'sociedade de aprendizagem' e do

indivíduo como aprendiz vitalício" (Nogueira, 2010). Segundo Gadelha (2009) e Veiga-Neto (2000), a governamentalidade neoliberal refere-se a uma forma de racionalidade predominante na Contemporaneidade, mobilizadora de práticas governamentais com base na lógica do mercado, ampliadas para outros domínios da vida social, como a educação. Trata-se, assim, de compreender como esses exercícios de poder, por meio das práticas discursivas, condicionam a conduta dos sujeitos escolares, em especial docentes e alunos. Sob essa perspectiva, passam a ser desdobrados os movimentos analíticos do presente estudo.

O esvaziamento dos saberes pedagógicos

A primeira versão da BNCC, disponibilizada em 16 de setembro de 2015, foi produzida pelo grupo de redação sem ampla participação da comunidade escolar, passo que, em tese, seria dado posteriormente. O documento foi discutido por escolas do Brasil durante duas semanas, no mês de dezembro de 2015, além de ter passado por uma consulta pública com mais de 12 milhões de contribuições da sociedade civil, professores, escolas, organizações do terceiro setor e entidades científicas (Moraes et al., 2024).

A segunda versão, publicada em 3 de maio de 2016, carregava a responsabilidade de incorporar as contribuições e questionamentos da sociedade em relação ao documento produzido inicialmente. Entretanto, cabe refletir sobre qual de fato foi a participação social na produção do documento que normatiza a educação nacional, e até sobre a possibilidade de contrapô-lo com alternativas à própria existência de um currículo comum a todo o Brasil, país de dimensões continentais, pluralidade cultural e condições desiguais de acesso às políticas públicas. A nova versão apresentaria dificuldades em incorporar as contribuições democráticas, dado o "curtíssimo intervalo entre o fechamento do sistema para contribuições e o envio dos pareceres dos 'leitores críticos'", manifestando-se, na prática, como uma estratégia para "envernizar de diálogo um processo fechado

e antidualógico" (Picoli, 2020, p. 3).

Após a divulgação da segunda versão, foram realizados Seminários em todos os estados do país, nos quais mais de nove mil professores e gestores analisaram e comentaram o documento. A terceira versão da BNCC (2018) foi homologada pela *Resolução CNE/CP n.º 2* (2017), que instituiu e orientou sua implantação, obrigatória ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, no decurso de dois anos, intermediado pelo Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) (Portaria nº 331, 2018), criado a fim de apoiar as redes de ensino na (re)elaboração de seus documentos curriculares e implementação da nova política curricular.

Como documento norteador da política curricular brasileira, a BNCC institui práticas escolares e modos de subjetivação no âmbito educacional, promovendo substancial mudança naquilo que deve ser ensinado, ao enfatizar que,

a LDB deixa claros dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC. (Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base, 2018, p. 9)

Nesse sentido, a BNCC, enquanto matriz normativa do currículo nacional, assume uma condição de "salvaguarda" às reiteradas críticas ao currículo da escola², produzidas por setores da mídia, do empresariado nacional, pelo setor econômico, entre outros. Conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), "a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e

em estudos posteriores" (Lei nº 9.394, 1996, Art. 22). Nesse direcionamento legal, a educação nacional é convocada a assegurar a formação comum, em vista da cidadania, o que, por sua vez, enfatiza a promoção da justiça social (Cury, 2008). Sob esse crivo legal, cabe considerar que a promoção da cidadania ainda configura uma questão latente na amplitude e diversidade das condições de afirmação dos direitos sociais de ampla parcela da população nacional.

Além de a LDB mencionar o direito a uma formação comum, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE; 2014) elenca, na estratégia 7.1, a implantação de uma "base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local" (p. 61). No entanto, a manifestação objetiva e simbólica da BNCC parece distanciar-se da concepção de garantia de direitos e aproximar-se da formação de um sujeito-aluno específico, apto a aprender por si próprio e desenvolver competências para competir em um modelo de mercado que passa a ordenar as relações sociais em todos os âmbitos da vida humana. Vale lembrar que, na racionalidade neoliberal, a "competência está estreitamente conectada com a exigência de eficácia e de flexibilidade solicitada aos trabalhadores na 'sociedade de informação'" (Laval, 2004, p. 55). Esse movimento de autogestão do aluno fica evidente quando a BNCC orienta as decisões pedagógicas para o desenvolvimento de competências:

Por meio da indicação clara do que os alunos devem "saber" (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem "saber fazer" (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base, 2018, p. 13)

² Críticas sobre a incapacidade da escola pública brasileira de formar jovens dinâmicos e adaptados às exigências do mercado de trabalho podem ser observadas em FecomercioSP (2024), Sander (2024) e Silva (2024).

Trata-se de um processo no qual, ao assegurar aprendizagens essenciais, a Base fomenta, entre outros aspectos, a competição não apenas com outros sujeitos, mas uma competição que se estabelece com o próprio sujeito, pois "a própria vida, em todos os seus aspectos, torna-se objeto dos dispositivos de desempenho e gozo" (Dardot & Laval, 2016, p. 356). Na racionalidade neoliberal, molda-se, segundo Dardot e Laval (2016, p. 357), uma figura inédita da subjetivação, ou seja, uma

"ultrassubjetivação", cujo objetivo não é um estado último e estável de "posse de si", mas um além de si sempre repellido e, além do mais, constitucionalmente ordenado, em seu próprio regime, segundo a lógica da empresa e, para além, segundo o "cosmo" do mercado mundial.

O documento da Base assume em seu texto o foco no desenvolvimento de competências como fundamento pedagógico e mostra a possibilidade de inferência do termo já na LDB (Lei nº 9.394) de 1996. O termo "competência" é citado 258 vezes no documento e definido como "a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base, 2018, p. 8). O desenvolvimento dessas competências está ligado à formação do Capital Humano no aluno – o que, por sua vez, constitui a centralidade de uma governamentalidade neoliberal, ligada à "crescente atenção e valorização que se vem dando, de duas décadas para cá, e hoje mais do que nunca, à questão das competências" (Gadelha, 2009, p. 182).

Na BNCC estão previstas dez competências gerais a serem desenvolvidas pelos alunos, além de competências específicas para cada componente curricular. O sentido de competência, ao longo do texto, está associado à capacidade de desempenhar uma ação ou mobilizar um conhecimento. Ao afirmar que as competências e diretrizes são comuns, enquanto os currículos são diversos, a BNCC reafirma a centralidade das competências como guia para a construção das

propostas curriculares das diferentes redes de ensino. Esse é um importante atravessamento na constituição dos sujeitos da Educação, mostrando os efeitos da governamentalidade neoliberal, uma vez que a Base não enfoca conteúdos curriculares, pois "está estruturada de modo a explicitar as competências que os alunos devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade" (Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base, 2018, p. 23).

Mas o que significa esse deslocamento? Quais são os impactos da centralidade no desenvolvimento de habilidades e competências no processo de escolarização? Aprender algo predispõe a entrada em contato com um saber, seja ele formal ou informal. Ao realizar esse deslocamento, "como meio de produzir indivíduos que se adaptem facilmente ao sistema produtivo, o ensino voltado para as competências e habilidades ganha ênfase, enquanto os conteúdos sistematizados ao longo da história ficam relegados a um segundo plano" (Branco et al., 2019, p. 160), movimento que se dá sob a justificativa de que

a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base, 2018, p. 15)

Historicamente, a educação se constituiu basicamente por meio da relação entre professor e aluno, por vezes mais conteudista, com uma pedagogia focada nos conhecimentos, por vezes mais reflexiva, com uma pedagogia direcionada para a criticidade e a ponderação sobre os saberes. Nesse crivo histórico, segundo Gerhardt e Santaiana (2023, p. 75), "o campo educacional brasileiro, em todo seu contexto histórico, sempre foi marcado por uma diversidade de disputas e interesses. A função do professor dentro deste contexto sempre foi alvo de prescrições e intencionalidades".

A BNCC prevê, como uma de suas noções fundantes, que "os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências"

(Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base, 2018, p. 10), alinhadas estas à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas. Nesse cenário, fortalecem-se decisões pedagógicas orientadas para o desenvolvimento de “aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes” (Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base, 2018, p. 13), secundarizando-se, assim, saberes pedagógicos distintos, ante a centralidade das aprendizagens essenciais. Essa diretriz evidencia o esvaziamento de um conjunto de conhecimentos – especialmente aqueles do campo das humanidades – entendidos como essenciais para a vida em sociedade e para o desenvolvimento individual, uma vez que o conceito de educação integral, com o qual a BNCC está comprometida, “se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base, 2018, p. 14). E, para isso, infere-se que “a primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC” (p. 21). Essa formação está alinhada ao preceito que sustenta a formação nos tempos atuais, qual seja, o sucesso dos alunos. Para isso,

cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. (Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base, 2018, p. 19)

Opera-se, dessa maneira, a instrumentalização formativa, na modelagem de conteúdos voltados à formação de determinadas habilidades e competências que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes. Isso produz um processo de apagamento da função docente, uma vez que esse profissional pas-

sa a ser convocado a desenvolver sobretudo abordagens pedagógicas que retratem temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, aspecto melhor desenvolvido na próxima seção.

O direito de aprendizagem alocado nas competências individuais

A produção de modos de subjetivação em uma governamentalidade neoliberal amplia-se para além dos mecanismos disciplinares e biopolíticos; são incorporados mecanismos de controle focados na autorregulação do sujeito-aluno. Por meio desses mecanismos, o aluno, que deve ser ensinado, dá lugar ao aluno que precisa “aprender a aprender”. Segundo Branco et al. (2019, p. 164), “por meio da pedagogia do ‘aprender a aprender’, elege-se como fundamento e posicionamento valorativo a relevância do método, em detrimento do conteúdo”. Dada a centralidade do aluno nessa pedagogia, ocorre “a valorização do processo de aprendizagem, em prejuízo da transmissão de conhecimentos”, pois há uma necessidade de “constante atualização e adaptação dos indivíduos ao processo produtivo” (Branco et al., 2019, p. 164).

Nessa condição, a centralidade do aluno e de sua aprendizagem fica evidenciada pelo papel secundário conferido ao professor na BNCC. Na busca de termos, é ilustrativo desse fato que o termo “aprender” seja encontrado 49 vezes ao longo do texto, enquanto o termo “ensinar” se reduz a 8 aparições. Na gramática do documento analisado, a função docente fica limitada à mediação da aprendizagem – a ser mobilizada pelo sujeito-aluno –, ficando esmaecido o papel de mobilizador central dos saberes pedagógicos a serem desenvolvidos na relação professor-aluno, uma vez que “a BNCC pretende estimular ações nas quais professores e alunos sejam sujeitos do processo de ensino e aprendizagem” (Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base, 2018, p. 401). Na busca por outros termos, verifica-se que a palavra “aluno” aparece 204 vezes no documento, enquanto “professor” aparece 86 vezes. Ainda assim, é importante destacar que

o papel docente não está ausente na previsão curricular da BNCC, mas é levado a uma função coadjuvante, enquanto o aluno é o protagonista do processo e a aprendizagem se constitui na mola propulsora das habilidades e competências.

No entanto, é importante salientar que, “em muitos casos, o mesmo [aluno] não terá o conhecimento prévio para fazer tais escolhas” (Young, 2007, p. 1295), especialmente no Brasil, onde a vulnerabilidade e as desigualdades são estruturais, considerando-se todo o contexto histórico de colonização e de outros processos segregacionistas. Com isso, as condições de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos são múltiplas e, em dadas circunstâncias, significativamente complexas, caso se considere o aspecto do Capital Humano³. Depositar no aluno a responsabilidade de conduzir sua aprendizagem, por meio do desenvolvimento de habilidades e competências adequadas às necessidades requeridas socialmente, confere ao professor um papel secundário. Isso não implica refutar o conhecimento, o capital cultural e as experiências do sujeito escolar, mesmo porque o documento da BNCC enfatiza “assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem” (Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base, 2018, p. 14). O que aqui se busca marcar é que, com uma diretriz curricular centrada no desenvolvimento da aprendizagem pelo sujeito aluno, o enfoque deixa de ser o ensino ou a relação professor-aluno, mas sim a aprendizagem. Esse movimento alinha-se às tendências da pedagogia do “aprender a aprender”, que, “na pedagogia escolanovista, se referia à valorização dos processos de convivência entre as crianças, do relacionamento entre elas e com os adultos, de sua adaptação à sociedade”. Na racionalidade neoliberal, essa pedagogia adquire novos sentidos ligados “à exigência de constante

atualização posta pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade” (Saviani, 2020, p. 159).

Esse regime discursivo, que mobiliza a necessidade de constante atualização, é demarcado no Documento da Base Comum Curricular quando este anuncia a amplitude da formação, pois “no novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações” (Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base, 2018, p. 14). A educação, enquadrada na governamentalidade neoliberal, produz um novo sujeito – aquele que deve aprender ao longo de toda a vida e que investe permanentemente no desenvolvimento de competências específicas – pois, “a sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho. Também seus habitantes não se chamam mais ‘sujeitos da obediência’, mas sujeitos de desempenho e produção” (Han, 2015, p. 22). Nesse sentido, em um mundo globalizado, a flexibilidade, a resiliência, a proatividade, a criatividade e a participação constituem algumas das competências elementares que devem ser mobilizadas no organograma curricular, pois a formação de um sujeito para as demandas do século XXI

requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base, 2018, p. 14)

Esse investimento na formação fomenta práticas que dispensam, em parte, a disciplina e a mobilização dos saberes docentes, dispensam

³ A Teoria do Capital Humano foi desenvolvida, entre o final da década de 1950 e 1960, pelo economista da Escola de Chicago, Theodore Schultz. A partir de seus estudos, compreende-se, no presente trabalho, que o Capital Humano, constitui o conjunto de conhecimentos, habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos sujeitos. Esse conjunto de habilidades passam a ser desenvolvidas a partir de amplo investimento no sujeito previamente ao seu nascimento: cuidados com a gestação, cuidados com alimentação, higiene, descanso, investimento no desenvolvimento de distintos conhecimentos e capacidades desde a mais tenra idade, constituem o capital humano dos sujeitos.

também, em certa medida, a mediação docente na inserção do estudante na produção cultural e científica efetivada historicamente. Assim, cabe ao docente mobilizar práticas por meio das quais “temas, assuntos ou habilidades afins de diferentes componentes podem compor projetos nos quais saberes se integrem, gerando experiências de aprendizagem amplas e complexas” (Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base, 2018, p. 196). Com isso, os sujeitos passam a compreender a educação como “um assunto de seu particular interesse, já não como algo que oferecia o Estado, mas como uma necessidade individual que deveria ser satisfeita pela atividade autônoma do indivíduo como agente que se movimenta para conseguir suas metas” (Nogueira, 2015). Trata-se de uma autorregulação que promove a produção de um sujeito-aluno empreendedor, que “deve desenvolver, ao máximo, sua capacidade de ser o empresário de si mesmo” (Veiga-Neto, 2000, p. 200). Mas seria possível a aprendizagem sem a mediação docente, sem a disciplina e a mobilização dos saberes docentes? Ao discorrer sobre a aprendizagem de competências, Nogueira-Ramírez (2009, p. 231) afirma que “está associada à disseminação e expansão da governamentalidade liberal (e neoliberal), essa forma econômica de governo que pretende governar menos para governar mais, (...) cujo fundamento é a liberdade, o interesse, a agência e a autorregulação dos indivíduos”.

Trata-se de uma formação que instrumentaliza o indivíduo, enquanto futuro trabalhador, para uma atuação pragmática no mercado de trabalho, possibilitando a ampliação dos níveis de produtividade e, consequentemente, de valorização do valor (Mueller, 2017). Afinal, com uma política curricular que busca a constituição de alunos cidadãos preparados para o mercado de trabalho, a noção de cidadania é alocada na perspectiva do Capital Humano. Nela, o investimento na qualificação para o mercado de trabalho passa a ser lido como formação e cidadania – objeto da realização pessoal –, o investimento nas habilidades e competências individuais constitui a envergadura subjetiva da produtividade econô-

mica neoliberal.

Na governamentalidade neoliberal, a formação opera na produção subjetiva de condutas aptas a competir em um cenário político e econômico cada vez mais arriscado e instável. Lida hoje como importante função social, a formação para o mercado constitui o cidadão que, em última análise, inscreve a potencialidade subjetiva nos moldes de um cidadão economicamente agenciado. Trata-se de operar a formação pelo enfoque na aprendizagem, compreendendo esta em um movimento singular, pautado na capacidade de abstrair o contexto, na organização de situações de aprendizagem, partindo de questões que sejam desafiadoras e no investimento à apreensão de significados resultantes “das conexões que os alunos estabelecem entre os objetos e seu cotidiano” (Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base, 2018, p. 298). Sob essa lógica, a diretriz curricular nacional reforça a formação de um sujeito maleável e que assuma esses riscos, a partir de uma política curricular que “tem-se voltado mais para o desenvolvimento de competências e capacidades necessárias ao trabalhador polivalente e flexível” (Libâneo et al., 2012, p. 254).

Com isso, a responsabilidade pela educação vai sendo alocada no sujeito-aluno que deve ser adaptável, resiliente, produtivo, conforme estabelecido nos fundamentos pedagógicos da BNCC (2018), um sujeito “especialista em si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo: a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição” (Dardot & Laval, 2016, p. 331). É sob essa envergadura política que a educação nacional vem sendo produzida. Um processo político que, nessa última década, constitui um cidadão competente às diretrizes do mercado e que molda um apagamento dos saberes docentes em detrimento da formação de sujeitos empreendedores de si.

Considerações finais

A partir da problematização dos regimes discursivos que operam na configuração da função docente na Base Nacional Comum Curricular, desenvolveu-se um estudo inscrito em uma perspectiva teórico-metodológica pós-estruturalista, que evidencia um processo de esvaziamento dos saberes escolares por meio da configuração de práticas curriculares mobilizadas por enunciados de desenvolvimento de habilidades e competências. Isso produz a configuração de sujeitos empreendedores de si, em um perfil por meio do qual a formação seja inscrita radicalmente em um modelo neoliberal. Trata-se de um processo em que os regimes discursivos da governamentalidade neoliberal operam na (re)configuração da função docente, sendo estes mobilizados por um processo de precarização das formas de vida. Uma precarização que modula a atenuação das subjetividades docentes e fomenta subjetividades discentes concorrenciais.

Portanto, evidencia-se um processo de deslocamento da função docente pela alocação dos saberes na instrumentalização de habilidades e competências. Tem-se com isso uma operacionalização de processos de reprodução e de assimilação dos princípios da governamentalidade neoliberal, por meio da precarização dos saberes no campo da educação, da intensificação de práticas de individualização e de concorrência, o que fortalece “um narcisismo individualista neoliberal” (Carvalho & Gallo, 2020, p. 13). Um processo que anda na contramão dos princípios democráticos para a educação e que revela o quanto os regimes discursivos da governamentalidade neoliberal influenciam na configuração da função docente e são mobilizados pela precarização das formas atuais de vida. Isso produz, na educação, uma geografia política e social de exclusão de significativa parcela populacional.

Referências

Base nacional comum curricular: Educação é a base. (2018). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Branco, E., Branco, A. B., Iwasse, L. F. A., & Zanatta, S. C. (2019). BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? *Debates em Educação*, 11, 155-171. <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505>

Carvalho, A. F., & Gallo, S. D. (2020). Foucault e a governamentalidade democrática: a questão da precarização da educação inclusiva. *Mnemosine*, 16(1), 146-160. <https://doi.org/10.12957/mnemosine.2020.52688>

Cury, C. R. J. (2008). A educação básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*, 38(134), 293-303.

Dardot, P., & Laval, C. (2016). *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Boitempo.

FecomercioSP. (2024). *Produtividade não cresce porque educação brasileira não é compatível com o mercado de trabalho*. <https://www.fecomercio.com.br/noticia/produtividade-nao-cresce-porque-educacao-brasileira-nao-e-compativel-com-o-mercado-de-trabalho>

Foucault, M. (2007). *A arqueologia do saber*. Forense Universitária.

Foucault, M. (2008). *Segurança, território, população*. Martins Fontes.

Foucault, M. (2013). O sujeito e o poder. In H. Dreyfus, & H.P. Raninow. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica* (pp 240-256). Forense Universitária.

Gadelha, S. (2009). *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault*. Autêntica.

Gerhardt, C., & Santaiana, R. (2023). A BNCC e os anos iniciais do ensino fundamental: composição de representações da docência. *Reflexão e Ação*, 31(3), 74-88. <https://doi.org/10.17058/rea.v31i3.17736>

Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Atlas.

Han, B. C. (2015). *A sociedade do cansaço*. Vozes.

Klein, D. H. (2017). *Taxas, índices e outros números: a estatística e o governo da educação brasileira*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul].

Laval, C. (2004). *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Planta.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União.

Libâneo, J. C., Oliveira, J. F., & Toschi, M. S. (2012). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. Cortez.

Moraes, R. M., Cezário, G. De L., & Kampff, A. J. C. (2024). Educação empreendedora à luz da Base Nacional Comum Curricular. *Educação*, 47(1), 1-12. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2024.1.45217>

Movimento pela base. (2017). *Quem Somos*. <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>

Mueller, R. R. (2017). O novo (velho) paradigma educacional para o século XXI. *Cadernos de Pesquisa FCC*, 47(164), 670-686.

Nogueira, C. (2010). Modernidade: uma sociedade educativa. *Revista do Instituto Humanitas Unisinos*, 344. <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/3528-carlos-nogueira>

Nogueira, C. (2015). A biopolítica educacional e a conversão dos sujeitos em indivíduos. *Revista do Instituto Humanitas Unisinos*, 472. <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/6121-carlos-ernesto-nogueira-ramirez>

Nogueira-Ramírez, C. E. (2009). *O governo pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Peroni, V. M. V., Caetano, M. R., & Arelaro, L. R. G. (2019). BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 35(1), 35-56. <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/93094>

Picoli, B. A. (2020). Base Nacional Comum Curricular e o canto da sereia da educação normalizante: a articulação neoliberal-neoconservadora e o dever ético-estético da resistência. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 5, 1-23. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.15036.007>

Plano nacional de educação: PNE 2014-2024. (2014). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Ministério da Educação.

Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018. (2018). Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Ministério da Educação.

Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. (2017). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação.

Sandel, M. J. (2023). *O Descontentamento da democracia: uma nova abordagem para tempos perigosos*. Civilização Brasileira.

Sander, I. (2024). "A educação no Brasil não pode mais perder tempo", afirma Priscila Cruz. GZH. <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao/noticia/2024/05/a-educacao-no-brasil-nao-pode-mais-perder-tempo-afirma-priscila-cruz-clvp97fxio0cio1em4lomewga.html>

Saviani, D. (2020). *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Autores Associados.

Silva, C. (2024). A insistência do Brasil em manter a baixa qualidade da educação. *Gazeta do Povo*. <https://www.gazetadopovo.com.br/opinioao/artigos/insistencia-brasil-manter-baixa-qualidade-educacao/>

Silva, T. T. da. (2016). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica.

Veiga-Neto, A. (2000). Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In G. C. Branco, & V. Portocarrero (Eds.), *Retratos de Foucault* (pp. 179-217). Nau.

Veiga-Neto, A. (2016). *Foucault & a educação*. Autêntica.

Young, M. (2007). Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, 28(101), 1287-1302.

João Henrique Kramer de Aguiar

Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente, atua como Analista de Políticas Públicas e Gestão Governamental no estado do Rio Grande do Sul.

Amanda de Mello Martins

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Especializada em Arte e Educação, Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atuando no acompanhamento pedagógico de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica dentro da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis.

Graciele Marjana Kraemer

Doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), graduada em Educação Especial - Deficientes da Audiocomunicação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora do Departamento de Estudos Especializados e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Lidera o Grupo de Estudos em Desigualdades, Inclusão e Políticas Educacionais (Gedipe/UFRGS/CNPq).

Endereço para correspondência

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Faculdade de Educação
Av. Paulo Gama, nº 110, Prédio 12201, Sala 805
Farroupilha, 90046-900
Porto Alegre, RS, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.