

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA –  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO” –  
INSTITUTO DE ARTES DA UNESP  
Programa de Pós-Graduação em Artes

Rafael Vicente Ferreira

BNCC ARTE:  
ENTRE O SONHO NEOLIBERAL E O GOVERNO DA ALMA

São Paulo

2021

Rafael Vicente Ferreira

**BNCC ARTE:  
ENTRE O SONHO NEOLIBERAL E O GOVERNO DA ALMA**

Dissertação submetida à UNESP – Universidade Estadual Paulista, como requisito parcial exigido pelo Programa de Pós-Graduação em Artes, para a obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de concentração: Artes e Educação.

Linha de Pesquisa: Processos artísticos, experiências educacionais e mediação cultural.

Orientadora: Prof. Dra. Luiza Helena da Silva Christov

São Paulo

2021

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da UNESP

F383b	Ferreira, Rafael Vicente, 1986-.
	BNCC Arte: entre o sonho neoliberal e o governo da alma / Rafael Vicente Ferreira. - São Paulo, 2021.
	183 f.
	Orientadora: Prof. Dra. Luiza Helena da Silva Christov.
	Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.
	1. Arte e educação. 2. Currículo. 3. Arte – Estudo e ensino. 4. Política educacional. 5. Neoliberalismo. I. Christov, Luiza Helena da Silva. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.
	CDD 707

(Mariana Borges Gasparino - CRB 8/7762)

**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: BNCC Arte: entre o sonho neoliberal e o governo da alma

**AUTOR: RAFAEL VICENTE FERREIRA**

**ORIENTADORA: LUIZA HELENA DA SILVA CHRISTOV**

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em ARTES, área: Arte e Educação pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. LUIZA HELENA DA SILVA CHRISTOV (Participação Virtual)  
Professora Voluntária / Instituto de Artes da Unesp

Profa. Dra. CECILIA HANNA MATE (Participação Virtual)  
Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada / Universidade de São Paulo

Profa. Dra. RITA LUCIANA BERTI BREDARIOLLI (Participação Virtual)  
Departamento de Artes / Instituto de Artes da Unesp

São Paulo, 07 de maio de 2021

## **Agradecimentos**

Ao meu filho Tiago, que nasceu no meio do processo de escrita dessa dissertação, entregando luz, alegria e esperança em meio aos dias sombrios da pandemia.

A minha amada companheira Nina, mãe do meu filho, parceira de todas as aventuras, desafios, construções e sonhos. Que baita sorte que eu tenho de ter você, meu amor!

A minha mãe Terezinha, minha segunda mãe, a Rita, e a minha sogra Sonia, pela imprescindível dedicação e rede de apoio no momento de aperto da quarentena. Sem a força afetiva e concreta de vocês essa escrita não seria possível.

A minha orientadora Prof. Dra. Luiza Helena da Silva Christov, meu profundo agradecimento pelas palavras sábias e orientação tranquila. E a todo o bando do nosso grupo de pesquisa “Arte e Formação de Educadores”. Eu não seria sem vocês.

A Beá Meira, mestra, quem me ensinou a conceber e escrever um material didático de arte/educação, que confiou no meu trabalho nas sortes dos começos e que manteve sempre acesa a chama de uma arte/educação crítica, transdisciplinar, decolonial e transformadora. Não tenho palavras, só gratidão.

A Taiana Machado, Silvia Sotter, Valquíria Prates, Caio Paduan e demais autoras e autores brilhantes e combativos que tive a honra de trabalhar ao lado em tantas peripécias escritas, levantando as mais diferentes coleções de materiais didáticos de Arte. E aos editores e editoras que estavam conosco nessa jornada inquieta.

Ao Silvio Hotimsky pelas leituras atentas e comentários perspicazes. E a todas e todos que de alguma forma passaram por essa pesquisa, das companhias nas aulas ao longo do mestrado, passando pelas prosas elétricas em encontros e reuniões aos telefonemas e videochamadas no isolamento social. Cada troca foi imprescindível.

Muito obrigado.

## **Dedicatória**

As arte/educadoras e arte/educadores que constroem uma educação insubmissa,  
feita de sonho, poesia e luta.

Avante! Faremos uma nova aurora.

## RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que redefine os parâmetros da educação em todo território nacional, partindo de uma progressão de aprendizagens essenciais ancoradas em competências e habilidades. Na presente dissertação, a discursividade desse documento é investigada, tendo como enfoque o componente curricular Arte, envolvendo suas Unidades Temáticas (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Artes Integradas) e a Área de Linguagens. Junto com a investigação da Base, outras discursividades relacionadas são cotejadas, com especial destaque para as transformações no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) a partir da BNCC. A abordagem teórico-metodológica parte de um encontro entre os repertórios foucaultiano e marxista, com destaque para os processos de objetivação e subjetivação, determinados pela ideologia neoliberal hegemônica. Por fim, são indicados possíveis caminhos para “hackear” a BNCC Arte: construir a partir do próprio documento currículos críticos de arte/educação.

**Palavras-chave:** Arte/Educação. Artes. Currículo. Educação. Ensino de arte. Política educacional. Neoliberalismo. BNCC. PNLD.

## **ABSTRACT**

**Title:** The Brazilian Common Core Curriculum [BNCC] in Art: between the neoliberal dream and the government of the soul

The Brazilian Common Core Curriculum [BNCC] is a normative document that redefines educational parameters for the entire nation, based on the progressive acquisition of essential learning competencies and abilities. Discourse analysis of this document is undertaken in this dissertation, focusing specifically on the Art component of the curriculum, involving its Thematic Units (Visual Arts, Dance, Music, Theater, and Integrated Arts) as well as the Area of Languages. In conjunction with the Common Core Curriculum, other discourses related to it are investigated, with special emphasis on the transformations it brought about within the Brazilian National Book and Didactic Material Program (PNLD). The theoretical and methodological framework of the analysis undertaken herein is based on an encounter between Marxist and Foucauldian repertoires, with special emphasis on processes of subjectification and objectification, determined by hegemonic neoliberal ideology. Finally, possible routes for “hacking” the Arts section of the BNCC are indicated: pathways for building critical art/education curricula based on the document itself.

**Keywords:** Art/Education. Art Teaching. Arts. Curriculum. Education. Educational politics. Neoliberalism. BNCC. PNLD.

## **BNCC Arte: entre o sonho neoliberal e o governo da alma**

### **Sumário**

Prólogo em forma de conto. Com o que sonha o Rei? .....	10
Apresentação. Por que BNCC Arte? Para quê? .....	12
Introdução em duas partes: como nomear a vontade de verdade da BNCC? .....	15
I. BNCC, PNLD, neoliberalismo e discursos-comentários .....	15
II. Das miradas de onde se vê: encontros, espaços e ferramentas .....	31
1. Discursividade da BNCC: mapa teórico-metodológico da pesquisa .....	41
1.1. Objetivação e subjetivação .....	41
1.2. Sonho neoliberal .....	45
1.3. Governo da alma .....	53
2. A Base pela Base: Apresentação, Introdução e Estrutura .....	64
2.1. Apresentação da BNCC .....	64
2.2. Introdução da BNCC .....	71
2.2.1. Competências Gerais da Educação Básica .....	73
2.2.2. Os marcos legais que embasam a BNCC .....	102
2.2.3. Os fundamentos pedagógicos da BNCC .....	106
2.3. A Estrutura da BNCC .....	116
3. Discursividade da BNCC Arte .....	123
3.1. Arte e Cultura no Neoliberalismo Digital .....	127
3.2. Área de Linguagens .....	137
3.3. Arte e suas Unidade temáticas .....	147
3.4. Ensino Médio: subsunção do Componente Curricular Arte .....	166
Considerações Finais. Princípios para “hackear” a BNCC Arte .....	173
Referencias: .....	186
Bibliografia .....	186
Webgrafia .....	190

## **Prólogo em forma de conto. Com o que sonha o Rei?**

Tudo aconteceu em um tempo antigo, numa terra muito distante, pouco depois das celebrações das conquistas do Império. Foi nessa época que os pesadelos do Rei começaram. Todas as noites o regente era acometido por paisagens oníricas terríveis, cheias de sombras que lhe apunhalavam arditamente. O sono real quase não era possível. Assim que fechava os olhos para dormir, lá vinham os Inimigos do Rei, feitos de vultos e traições, povoando qualquer acontecimento sonhado.

Dizia a credence popular que o Rei era vítima de uma maldição, rogada silenciosamente por cada família plebeia faminta, pela peste rondando as ruas, pelo ódio diante das milícias reais e pelos lutos nunca elaborados. Mas eram só boatarias baratas. O fato é que dormir tornara-se uma penúria para o Rei, por mais que se esforçassem os conselheiros e sábios trazidos de todos os cantos do Império por sua diligente Esposa, afoita por encontrar soluções para as noites mal dormidas do seu amado marido, autoridade máxima e poder maior daquelas terras distantes.

A solução só veio quando o Rei – cansado de dar atenção para os eruditos, astrônomos, médicos e cientistas trazidos por sua Esposa – resolveu aconselhar-se com seus Generais e Chefes de Polícia. Para esses novos conselheiros, acostumados a refletir tendo na espada, no conflito e no sangue os principais argumentos, a questão era bem simples: bastava ao Rei caçar as sombras dos seus sonhos, eliminá-las de todas as terras do reino, expurgar cada ameaça conspiratória do Império. “Pois se habitam o sono do Rei”, concluiu o mais velho General entre todos os Generais, “essas sombras certamente habitam também vossas terras, escondidas com ardil, tramando tua desgraça e a do teu Império.”

Ao ouvir os conselhos dos Homens de Armas, o Rei subitamente iluminou-se com uma nova verdade. Expediu imediato Edito Real, concedendo aos Generais e Chefes de Polícia um poder nunca imaginado. A ordem era explícita: encontrar os traidores do Império, desentocá-los dos seus ninhos e sangrá-los em praça pública, para servirem de exemplo e não mais atormentarem os sonhos do Rei.

Em pouco tempo já começavam a despontar fogueiras e abatedouros de gente por vilarejos, plantações e cidadelas plebeias. Qualquer suspeita era convertida em punições descabidas por parte das Autoridades. Os plebeus, sob a

sombra do Editto Real, eram considerados suspeitos em potencial, aquelas e aqueles responsáveis pelos pesadelos do Rei.

A cada nova onda de genocídios e destemperanças, no entanto, melhor dormia o Rei. Ao lembrar de cada pessoa violentada antes de dormir, os pesadelos reais se convertiam em sonhos. Nessas novas paragens oníricas, o Rei, vestido com sua mais brilhante armadura, brandindo a mais mortal das espadas, montando o mais imparável dos corcéis, avançava contra as sombras assustadas, chacinando os sussurros que antes o amedrontavam, gozando com a onipotência do seu sonho de poder.

Acontece que também os plebeus se revoltam, e não existia convencimento do espírito possível de sustentar as barbáries e perversões nas zonas populares do Império. Logo ficaram ocas as preces dos Padres e Pastores clamando a calma dos gentios, a narrativa do sangue azul e da herança divina, a liturgia cotidiana feita de fome e violência. Os plebeus deram um basta para todo governo de alma, engolido como um pão seco a cada nova manhã.

E assim se acenderam as chamas de uma revolta camponesa, que se espalhou como fogo na palha entre miseráveis e famintos, já sem nada a perder. Contam que no fatídico dia do Incêndio da Corte, depois de ser abandonado por todos os Generais e Nobres, o Rei trancafiou-se sozinho em seu quarto. Para seu desespero, imensas sombras invadiram o lugar pela janela, desenhadas no dossel da sua cama real. Eram as sombras dos homens e mulheres em revolta que ateavam fogo ao castelo, tornando ruínas aquele carcomido e perverso mundo velho.

Tradicionalmente, a moral dessa história é recitada em forma de pergunta. Existe uma divergência notável entre estudiosos e acadêmicos quanto as possíveis traduções dessa passagem, embates titânicos de feudos intelectuais. Na minha modesta opinião, que não sou nenhum especialista, eis a tradução que mais gosto da moral dessa antiga fábula:

*Se desejas saber os perigos do teu tempo, te pergunta:  
com o que sonha o rei?*

## Apresentação. Por que BNCC Arte? Para quê?

Meu nome é Rafael Vicente Ferreira, também conhecido por Rafael Presto, meu nome artístico. Sou desse tipo: trabalhador da cultura. Escritor, roteirista, dramaturgo e teatrista. Graduado em Artes Cênicas na ECA – USP, com pós-graduação em Roteiro para Cinema e Televisão pela FAAP. Teatrista do Coletivo de Galochas, grupo com atuação continuada por mais de dez anos.

Ao lado da minha trajetória de trabalhador das artes caminha uma outra, de arte/educador<sup>1</sup>. Fui professor de teatro e música em escolas públicas e particulares, oficinaireiro no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) e na Medida Sócio Educativa (MSE), artista orientador do Programa Vocacional. Educador e colaborador da Escola Popular de Teatro e Vídeo de São Paulo, ligada ao MST e a Rede Nuestra América.

E por esses caminhos da arte e arte/educação recebi um convite, iniciando minha trajetória de autor de materiais didáticos de Arte<sup>2</sup>. Sou coautor de três coleções de livros didáticos aprovadas no PNLD<sup>3</sup>: *Ligamundo Arte* (Anos iniciais do Ensino Fundamental, PNLD 2019), *Mosaico Artes* (Anos finais do Ensino Fundamental, PNLD 2017 e PNLD 2020) e *Percursos da Arte* (Ensino Médio, PNLD 2018).

As disputas e homologações até a versão final da BNCC modificaram radicalmente a escrita dos livros didáticos de Arte – a norma da Base tornou-se o critério de avaliação do PNLD. Na presente dissertação desempenho uma investigação dessa nova *norma*<sup>4</sup> de pensar e fazer a Educação que tenta se impor através do documento, é essa a principal cisma da pesquisa.

Por quais processo discursivos o horizonte teórico-normativo da BNCC, com suas categorias difusas como *empreendedorismo*, *resiliência*, *habilidades socioemocionais*, *competências*, se desenvolve? Como essa discursividade da

---

<sup>1</sup> A grafia adotada está de acordo com Ana Mae Barbosa: “Prefiro a designação Arte/Educação (com barra) por recomendação feita por uma linguista, Lúcia Pimentel, que criticou o uso de hífen como usávamos em Arte-Educação, para dar o sentido de pertencimento. Já a barra, com base na linguagem de computador, é que significa ‘pertencer a’” (BARBOSA, 2010, p. 21).

<sup>2</sup> Sempre quando grafada com maiúscula, Arte designa o componente curricular ou disciplina escolar.

<sup>3</sup> Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Programa do Ministério da Educação que financia e fiscaliza a produção e distribuição dos livros didáticos das escolas de todo território nacional.

<sup>4</sup> Ao longo da dissertação, destaco em *itálico* termos e conceitos relevantes ao desenvolvimento teórico da pesquisa. Os termos destacados serão retomados, contextualizados e desenvolvidos no decorrer dos capítulos.

BNCC apresenta suas proposições de maneira tão naturalizada, óbvia, consensuada? Que tipo de relação específica estabelece com a noção de neoliberalismo? Como a Arte participa disso tudo? Como é compreendida na BNCC? Como arte e cultura são definidas nesse pensamento neoliberal?

Para enfrentar essas perguntas, me aproximei do grupo de pesquisa Arte e Formação de Educadores, do Instituto de Artes da Unesp, liderado pela Prof. Dra. Luiza Helena da Silva Christov, também orientadora deste mestrado, a quem devo infinitas palavras de gratidão e carinho pela sabedoria e lucidez.

Essa dissertação parte de uma proposta de análise da *discursividade* da BNCC Arte dividida em três capítulos, mais Introdução e Considerações Finais. O que pretendo é analisar o ato discursivo do documento, os efeitos do seu acontecimento, na busca de flagrar o regime de verdade que o torna possível.

Na Introdução explico, em linhas gerais, a definição do que é a BNCC, relacionando o documento com *discursos-comentários* que se baseiam nele, destacando o PNLD e a produção do material didático de Arte, relacionados com a *razão neoliberal*. Faço também uma breve justificativa teórico-afetiva da metodologia da pesquisa, que atrela um repertório foucaultiano de análise com um repertório de crítica marxista ao longo da investigação.

No Capítulo 1, contextualizo os principais termos e dispositivos utilizados nas análises da discursividade inicial da Base. Exploro os conceitos de *objetivação* e *subjetivação*, *sonho neoliberal* e *governo da alma*, modalidade atualizada e brasileira do *poder pastoral*.

No Capítulo 2, avanço para a leitura do documento de fato, através de uma investigação pormenorizada da discursividade da BNCC, explorando as seções iniciais do documento: *Apresentação*, *Introdução* e *Estrutura*.

No Capítulo 3, sigo à análise da discursividade da Base, avançando para o recorte específico do componente curricular Arte, o que envolve suas Unidades Temáticas (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Artes Integradas) e a Área de Linguagens. Essa investigação é constituída a partir de um elencado conjunto teórico sobre arte, cultura e linguagem relacionados ao neoliberalismo contemporâneo.

Por fim, nas Considerações Finais, arrisco possíveis caminhos para “hackear” a BNCC Arte, fornecendo pistas e destaques para a construção de currículos críticos de arte/educação a partir do próprio documento. A tentativa é fornecer ferramentas

teóricas que ajudem as professoras e professores de Arte na criação de seus planejamentos e aulas a partir do documento da Base, subvertendo seus dogmas neoliberais.

## Introdução em duas partes: como nomear a vontade de verdade da BNCC?

O desejo diz: “Eu não queria ter de entrar nesta ordem arriscada do discurso; não queria ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo; gostaria que fosse ao meu redor como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, em que os outros respondessem à minha expectativa, e de onde as verdades se elevassem, uma a uma; eu não teria senão de me deixar levar, nela e por ela, como um destroço feliz”. E a instituição responde: “Você não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra e o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém”. (FOUCAULT, 2014, p. 7)

### I. BNCC, PNLD, neoliberalismo e discursos-comentários

A Base Nacional Comum Curricular participa da agenda dos governos e Ministérios da Educação desde 2014. No final de dezembro de 2017 foram aprovadas suas versões para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Em dezembro de 2018, o documento terminou sua trajetória legal de elaboração, com a homologação da Etapa do Ensino Médio, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), completando toda a Educação Básica. O processo de produção e aprovação das diferentes etapas da BNCC foi marcado, de maneira contínua e persistente, por uma grande resistência de uma parcela expressiva da comunidade que compõe o amplo universo escolar, com severas críticas e incertezas por parte de docentes, sistemas de ensinos dos estados e municípios, instituições acadêmicas, espaços de formação e sindicatos<sup>5</sup>.

Apesar das resistências, a BNCC está homologada, e suas consequências práticas e teóricas para a Educação Pública se desenvolvem em diferentes

---

<sup>5</sup> Diversas publicações aconteceram para contestar especificamente a BNCC – artigos, teses e livros. Algumas estão presentes nesta dissertação (CURY, REIS, ZANARDI, 2018; FERNANDO, CATELLI JR, 2019).

Além disso, inúmeras entidades publicaram notas de discordância ou repúdio ao processo de redação e implementação da Base Nacional Comum Curricular, disponível em:

Nota da ANPED sobre a BNCC Ensino Médio < <http://www.anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate> >;

Nota da UBES sobre a BNCC Ensino Médio < <https://ubes.org.br/2018/bncc-joga-ainda-mais-incertezas-sobre-o-ensino-medio/> >; Nota de das entidades sobre a audiência pública do CNE sobre a BNCC do Ensino Médio, divulgada e endossada pela FAEB < [https://www.faebr.com.br/site/wp-content/uploads/2018/06/NOTA\\_entidades\\_BNCCEM\\_PARADIVULGAR.pdf](https://www.faebr.com.br/site/wp-content/uploads/2018/06/NOTA_entidades_BNCCEM_PARADIVULGAR.pdf) >; Notícia do portal da SBPC sobre a BNCC Ensino Médio < <http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/a-bncc-do-ensino-medio-entre-o-sonho-e-a-ficcao/> >.

[Todos os links apresentados na dissertação foram acessados no dia 16/09/2021.]

instâncias. A reformulação pretendida pela BNCC não é pequena, como demonstra seu site oficial:

A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no país por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito! <sup>6</sup>

A Base Nacional Comum Curricular é um documento que pretende reorganizar a produção escolar a partir do discurso impresso nas suas páginas, partindo da definição de uma progressão de *aprendizagens essenciais* ancoradas em *competências e habilidades*, em substituição à ideia de *conteúdos mínimos e disciplinas escolares*.

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 (...). 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. (BRASIL, 2018, p. 7. Ênfase do próprio documento)

A expectativa da Base é reformular o aparato da educação sob a bandeira dos critérios e horizontes pedagógicos anunciados na discursividade do documento. Em franco processo de aplicação (ou de tentativa de), vem gerando redesenhos curriculares das instituições de Ensino Básico por todo o país<sup>7</sup>, bem como orientando a produção de materiais didáticos do PNLD. Atrela-se a isso inúmeras políticas e materiais de formação para docentes e gestores vinculados ao horizonte de competências e habilidades que orientam a discursividade do referido documento – desenvolvidos por organizações sociais e institutos privados, em sua maioria,

---

<sup>6</sup> Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> >.

<sup>7</sup> “BNCC: os desafios para 2019 e 2020”. Matéria do site Nova Escola. < <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2268/bncc-os-desafios-para-2019-e-2020> >; “Discussões sobre BNCC: construção de currículo e próximos desafios”. Matéria do site Conviva Educação < [https://convivaeducacao.org.br/fique\\_atento/1842](https://convivaeducacao.org.br/fique_atento/1842) >.

pautados pela implementação de mecanismos de fiscalização e controle do trabalho das professoras e professores a partir dos parâmetros da BNCC<sup>8</sup>.

Utilizo o termo *discursividade* e não *discurso* por uma distinção analítica. Busco analisar o discurso na sua *dimensão de acontecimento*, de *ato discursivo*. É essa dimensão que o insere em uma ordem, a *ordem do discurso*, que responde a uma determinada *norma*, com seus constrangimentos, regulações, princípios. Estamos diante da operação de jogos de verificação que tornam possíveis a um ato discursivo inserir-se dentro do terreno da *verdade*.

O discurso é uma série de elementos que operam no interior do mecanismo geral do poder. Consequentemente, é preciso considerar o discurso como uma série de acontecimentos, como acontecimentos políticos, através dos quais o poder é vinculado e orientado (...). O que me interessa, no problema do discurso, é o fato de que alguém disse alguma coisa em um dado momento. Não é o sentido que eu busco evidenciar, mas a função que se pode atribuir uma vez que essa coisa foi dita naquele momento. Isto é o que eu chamo de acontecimento. (FOUCAULT, 2006, p. 254)

A dimensão concreta do acontecimento do discurso opera não no vazio das palavras impressas abstratas, mas nas proposições de *objetivação* e *subjetivação* das discursividades, sempre apontadas para sujeitos concretos, os alvos para produção do discurso e seus efeitos. Analisar a discursividade da BNCC é compreender que a redação das suas linhas é também uma prática discursiva que busca normatizar a constituição dos sujeitos que habitam o Aparato Escolar através do ato do seu dizer, essas linhas cheias de intencionalidades impressas no documento.

Por isso a abordagem dirigida ao campo de análise das práticas discursivas, das discursividades, abordando o estudo pelo viés *do que se faz* com o sujeito, por essa construção correlativa do sujeito e objeto no interior de práticas que tornam inteligíveis esses mesmos sujeito e objeto. No caso da discursividade da BNCC, o objeto é o “estudante”, e os sujeitos são as crianças e jovens que serão traduzidos a partir dos parâmetros de saber extraídos desse objeto. Como se, enquanto são

---

<sup>8</sup> BNCC na escola: guia para os gestores escolares. Material disponível no site da Fundação Lemann. < <https://fundacaolemann.org.br/noticias/bncc-na-escola-guia-para-os-gestores-escolares> >; Formação continuada: materiais para ajudar secretarias e gestores. Material disponível no site do Movimento pela Base: < <https://movimentopelabase.org.br/acontece/formacao-continua-materiais-para-ajudar-secretarias-e-gestores/> >.

esquadrinhados como estudantes, as crianças e jovens aprendessem, objetiva e subjetivamente, a serem estudantes.

O tipo de análise que pratico não trata do problema do sujeito falante, mas examina as diferentes maneiras pelas quais o discurso desempenha um papel no interior de um sistema estratégico em que o poder está implicado, e para o qual o poder funciona. (...) O poder não é nem fonte nem origem do discurso. O Poder é alguma coisa que opera através do discurso, já que o próprio discurso é um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder. (...) Estudo também as funções estratégicas de tipos particulares de acontecimentos discursivos no interior de um sistema político ou de um sistema de poder. (FOUCAULT, 2006, p. 253 – 254)

É assim que a análise desempenhada na presente pesquisa parte da discursividade da BNCC. Uma pesquisa sobre o interior produtivo dos dizeres do documento da Base, buscando a ordem do seu discurso, seus dispositivos de constrangimento e indução normativos, apontados para os sujeitos e instituições aos quais suas linhas se destinam.

Outro recurso que utilizo na investigação da BNCC é comparar a discursividade da Base com *discursos-comentários* que são produzidos a partir dela. O discurso-comentário é um tipo bem particular de discursividade, sempre parte de uma escolha reflexiva de uma discursividade primeira. Para além de apenas replicar o discurso original, esses discursos-comentários criam novas compreensões e efeitos de poder. Seu comentário não é pura repetição, mas é também, e sobretudo, criação. Assim, os discursos-comentários, no interior de um dispositivo institucional, atrelam uma discursividade original a um novo e inédito efeito produtivo do poder.

Em primeiro lugar, o comentário. (...) pode-se supor que há, muito regularmente nas sociedades, uma espécie de desnivelamento entre os discursos: os discursos que "se dizem" no correr dos dias e das trocas, e que passam com o ato mesmo que os pronunciou; e os discursos que estão na origem de certo número de atos novos de fala que os retomam, os transformam ou falam deles, ou seja, os discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação, *são ditos*, permanecem ditos e estão ainda por dizer. Nós os conhecemos em nosso sistema de cultura: são os textos religiosos ou jurídicos, são também esses textos curiosos, quando se considera o seu estatuto, e que chamamos de "literários"; em certa medida textos científicos. (FOUCAULT, 2014, p. 21)

A BNCC traz uma discursividade que declaradamente pretende *permanecer*, ser a fonte de origem de "certo número de atos novos de fala" que a retomem, produzindo inéditos e eficientes efeitos de poder. Esses "atos novos de fala" é o que estou chamando de discurso-comentário. São dispositivos centrais para

implementação da BNCC nos meandros produtivos do aparato da Escola, que replicam, comentam e/ou reiteram a discursividade da Base, inventariando novos objetos e princípios de subjetivação nesse movimento de repetição produtiva.

A presente dissertação tem como núcleo de investigação a análise da discursividade da BNCC Arte e seus desdobramentos de objetivação e subjetivação. Dessa maneira, flanarei de maneira utilitarista diante desses dispositivos discursivos de comentário, procurando pistas e emergências que auxiliem na análise da própria discursividade original da Base.

Perseguindo esse objetivo, o primeiro discurso-comentário que abordarei diz respeito a relação entre a BNCC e os editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A partir do momento em que foi aprovada institucionalmente, a Base tornou-se o critério central para a produção de livros e materiais didáticos voltados para a rede pública de ensino, fiscalizados via Ministério da Educação. Dessa forma, investigar os efeitos produzidos nos editais do PNLD, que passam a ser discursos-comentários da Base, é compreender de que maneira a discursividade da BNCC estabelece normas e determinações produtivas concretas nas instituições e conteúdos da Educação.

O PNLD<sup>9</sup> é responsável por orientar e fiscalizar a escrita dos materiais didáticos, além de financiar a impressão e garantir a distribuição em todas as instituições de ensino básico público presentes no território nacional. O PNLD é o arranjo mais recente de um dispositivo institucional que surgiu no Estado Novo, administrado pelo Ministro Gustavo Capanema: o Instituto Nacional do Livro (INL). Criado por medida provisória em dezembro de 1937, o INL era responsável por distribuir obras didáticas para os estudantes da rede pública de todo Brasil. Surge como complemento produtivo de um outro departamento, criado um pouco antes, sob o manto da ditadura varguista – o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP).

A criação do Instituto Nacional do Livro, pelo Decreto-Lei n. 93, de 21 de dezembro de 1937, sob direção de Gustavo Capanema, imprimiu nos currículos uma espécie de ideologia oficial nos textos, já que os livros, para efeito de publicação e de divulgação, deveriam ter a autorização do

---

<sup>9</sup> No site oficial do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) temos uma linha do tempo com a criação e as transformações do PNLD. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico> >.

Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP). (CURY, REIS, ZANARDI, 2018, p. 32.)

Operando por mais de 80 anos, a produção de livros e materiais didáticos via governo federal mudou bastante ao longo do tempo, chegando no arranjo que tem hoje com o PNLD. Destaco algumas dessas transformações, importantes para compreendermos como esse dispositivo assumiu o *modus operandi* que possui nos dias atuais em sua relação franca e direta com a implementação da BNCC.

O primeiro ponto de destaque está nas modificações desempenhadas no programa ao longo da Ditadura Civil-Militar, que contribuíram fortemente para o escalonamento da produção e distribuição dos materiais didáticos, com apoio explícito da Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID - *United States Agency for International Development*, em inglês). A agência estadunidense fechou um acordo secreto com o MEC, firmado em 1964, mas tornado público somente em 1966, o acordo MEC-USAID, com o intuito de auxiliar nas ações referentes a produção, edição e distribuição do livro didático, em conjunto com um aporte generoso de recursos (ALVES, 1968).

É através desse famoso acordo que se cria, portanto, a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted) que, transformando-se ao longo da história, passará a ter a atual nomenclatura de PNLD na década de 1980. O apoio dos EUA neste início tem explícita motivação econômica: formar a mão-de-obra necessária para tentar garantir os lucros dos capitais investidos no Brasil, parte das estratégias de submissão política e econômica do governo da Ditadura Civil-Militar à influência norte-americano. Soma-se a esse movimento de formação objetiva de mão-de-obra um desejo determinado de subjetivação do sujeito estudante, relacionado a terminologia do *capital humano*. É a *teoria do capital humano* que concentra a expectativa formativa do horizonte pedagógico do acordo MEC-USAID, relativo ao aparato da Educação.

O conceito de capital humano foi explicitamente desenvolvido a partir da década de 1960 (...).

Um dos pontos centrais da teoria é o de que o capital humano é algo deliberadamente produzido pelo investimento que se faz no indivíduo a partir da educação formal e do treinamento; que a produtividade do indivíduo resulta na maior ou menor quantidade de capital humano que venha este a possuir.

Sustenta ainda a teoria [do capital humano] que um indivíduo em relação a outro, na medida em que o seu nível de educação cresce, cresce também sua renda, no pressuposto de que é pela educação e pelo treinamento que a

produtividade do indivíduo aumenta, tudo dentro do suposto neoclássico da teoria econômica de que os fatores de produção são remunerados de acordo com a sua produtividade marginal. Desse modo, tem-se que as pessoas são por natureza educáveis (bens com potencialidades produtivas a partir do nível de aprimoramento); a educação tem como função precípua desenvolver as habilidades e conhecimentos objetivando o aumento da produtividade; um maior índice de estudos corresponde a um maior número de ganhos de habilidades cognitivas; e finalmente, quanto maior for o grau de produtividade, maior será a cota de renda que a pessoa perceberá. (ARAPIRACA, 1979, p. 33 e 34)

É esse novo objeto, *capital humano*, que serve de base para uma longa jornada de transformações nas discursividades e práticas educativas-pedagógicas, com sua respectiva racionalidade e regime de verdade. Essa terminologia desenrola seu rastro histórico até a formulação da BNCC, orientada sob os mesmos princípios do capital humano, atualizados ao calor do momento atual.

Contudo, vale ressaltar, o problema em si da diferenciação não reside no interior da escola somente, mas sim na estrutura social utilitarista que lhe dá forma e atribuições de reprodução desses valores. E são esses valores da competição, por exemplo, pelos quais o indivíduo é confundido com o capital e tratado utilitaristicamente como mercadoria, que carecem ser discutidos. (ARAPIRACA, 1979, p. 242)

Mas é em 1985, com o Decreto nº 91.542<sup>10</sup>, que é criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), estabelecendo as dinâmicas que se mantiveram, e foram intensivamente aprimorados, até os dias atuais. Trata-se basicamente de um *princípio de terceirização*, onde toda a gestão da cadeia do livro didático – concepção, produção e distribuição – é transferida para grandes grupos editoriais privados. Ao governo federal, via Ministério da Educação, cabe o papel de *financiador e fiscal*, além de determinar os princípios curriculares, legais e éticos que devem orientar a escrita dos materiais. A função do PNLD é garantir que cada aluno ou aluna matriculada no ensino básico da rede pública escolar brasileira receba livros didáticos dos mais variados componentes curriculares, o que expressa a dimensão de investimento necessária para bancar a impressão e distribuição dos livros em todos os segmentos da Educação Básica. O programa é financiado através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Enquanto esta dissertação é finalizada, a produção de obras e coleções para o PNLD 2021, que visa a produção de materiais didáticos para a etapa do Ensino

---

<sup>10</sup> Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html> >.

Médio da Educação Básica, acaba de ser concluída. O seguimento do Ensino Médio foi o que sofreu as mudanças mais agravadas na nova BNCC, em conjunto com a aprovação da lei nº 13.415/2017<sup>11</sup>. O edital do PNLD, que estabelece os critérios para a produção dos materiais didáticos, manteve esse movimento de transformação e ruptura do Ensino Médio, propondo um novo jeito de se conceber e avaliar os materiais didáticos, de acordo com a nova Base.

Trata-se de um negócio de dimensões vultuosas: o PNLD é um programa de cifras bilionárias que aquece uma gigantesca indústria. Sendo ele um programa que existe há trinta anos, já nesse formato atual, passando por altos e baixos, os gestores do capital puderam praticar inúmeras manobras no seu interior, transferindo de maneira cada vez mais direta toda a renda do programa, dispondo recursos e poder administrativo de maneira mais e mais direta aos empresários da educação, organizados em holdings e grupos de investimentos.

Para se ter uma ideia da dimensão dessa Indústria, o PNLD teve o orçamento na casa dos R\$1,3 bilhões em 2017, dinheiro destinado ao mercado-indústria dos livros didáticos das escolas públicas nacionais. Desse montante de recursos, 70% ficou na mão de cinco grandes grupos editoriais, como nos lembra o pesquisador Fernando Cássio em seu artigo *Existe vida fora da BNCC?*, reiterando que: “A Base é, antes de tudo, uma política de centralização curricular. Alicerçada nas avaliações em larga escala e balizadora dos programas governamentais de livros didáticos.” (CÁSSIO in CÁSSIO, CATELLI JR, 2019, p. 13).

Já para 2019 – 2020, esse orçamento está previsto para casa de R\$2,3 bilhões<sup>12</sup>. Esses materiais são concebidos e produzidos por esses grupos editoriais, que disputam esse orçamento. Além disso, com o crescimento desse mercado nos últimos anos, grande parte das editoras de pequeno e médio porte foram adquiridas em longuíssimas cadeias de fusão, gerando imensas e lucrativas corporações educacionais. A atuação de grupos empresariais não se pauta exclusivamente em deter os meios de produção de materiais didáticos para concorrer no PNLD, se espalhando em uma extensa fauna dentro do Mercado e Indústria da Educação,

---

<sup>11</sup> Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm) >

<sup>12</sup> Disponível nos Dados estatísticos do PNLD, site do FNDE:

< <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos> >

Também na matéria para o portal de Educação do G1 sobre o Orçamento do PNLD 2019-2020:

< <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/09/13/orcamento-do-governo-federal-preve-cortes-para-educacao-basica-em-2020.ghtml> >.

capitalizando cada nódulo produtivo, tanto do setor privado quanto do público. Esses conglomerados empresariais da educação têm como objetivo principal o lucro, somado a um modelo formativo neoliberal defendido por seus gestores.

Tomemos como exemplo a consolidação da atual Cogna Educação<sup>13</sup>, de outubro de 2019. Foi uma longa trajetória até a formação desse *holding*, responsável pela marca Saber, grupo editorial criado para assumir as coleções e materiais didáticos da antiga SOMOS Educação, responsável até então por quase metade das coleções aprovadas nas últimas edições do PNLD. Se soa confuso é porque é mesmo confuso, uma verdadeira avalanche de aquisições financeiras e transformações empresariais em curto tempo, desempenhadas pelo aquecimento cada vez maior do Mercado da Educação. A Cogna Educação surge com a mudança de nome, somada a uma ampla reorganização e nova departamentalização produtiva da maior empresa privada de educação do Brasil, a Kroton Educação<sup>14</sup>.

Para desenrolar toda essa narrativa empresarial, tomemos como começo da história a SOMOS Educação, um começo impreciso certamente, porque a SOMOS Educação já está no meio, já é o resultado de um primeiro movimento de fusão, desempenhado pelo grupo de investimentos Tarpon. A SOMOS Educação surgiu através de um conglomerado formado pela aquisição da editora Scipione em conjunto com outros selos do grupo Abril Educação (Abril Educação que, por sua vez, foi fundado a partir de uma fusão da editora Ática, Scipione e o sistema de ensino SER, em 2010), somada a editora Saraiva, a Red Baloon e os sistemas de ensino Anglo e pH. Foi a fusão de todas essas marcas e editoras que fez surgir a SOMOS Educação, comprada depois pela Kroton em um novo movimento de acumulação empresarial, que assumiu o controle acionário da coisa toda. Assim, os selos e coleções que antes eram da Somos Educação tornaram-se ativos submetidos a organização-mãe Saber Serviços Educacionais S.A.<sup>15</sup>, submetida à Kroton. Mas, na autofagia sistêmica do neoliberalismo rentista, as transformações não cessam, e chegamos enfim a mais recente mutação, operada em transações

---

<sup>13</sup> Cogna Educação – Site Oficial: < <https://www.cognaedu.com.br/> >.

<sup>14</sup> Época Negócios, Matéria digital: “Maior grupo de educação do país, Kroton vira Cogna e se divide em quatro”. Disponível em: < <https://epocanegocios.globo.com/Empresa/noticia/2019/10/maior-grupo-de-educacao-do-pais-kroton-vira-cogna-e-se-divide-em-quatro.html> >;

<sup>15</sup> Kroton pede abertura de capital da holding Saber – matéria da Forbes: < <https://forbes.com.br/last/2018/06/kroton-pede-abertura-de-capital-da-holding-saber/> >.

acionárias da cifra dos bilhões, onde a Kroton foi rebatizada e reorganizada através da *holding* Cogna Educação.

E por que me embrenhei em toda essa narrativa de formatação dessa corporação-império industrial-empresarial da Educação, nessa história um tanto absurda – seja pelas cifras, seja pelo seu desenrolar vertiginoso de aquisições –, nesse conto trágico da educação tomada como franca mercadoria no auge do espírito neoliberal? Porque é no interior de suas cadeias produtivas que essa dissertação se inicia, no mais concreto dos seus termos. Este que vos escreve trabalha como autor de livros e materiais didáticos desde 2010, acompanhando, no interior caótico e produtivo da escrita de coleções de Arte para disputar o PNLD, essa guerra empresarial pelo conteúdo que será distribuído nas escolas públicas nacionais. Tendo escrito coleções e materiais para diferentes editoras, fagocitadas nesse imenso movimento corporativo de concentração do capital financeiro, pude acompanhar algumas das transformações operadas pela BNCC desde esse ponto de vista bem específico, qual seja, do autor de livros e materiais didáticos de Arte.

Apesar da longevidade do PNLD dentro das dinâmicas escolares públicas, que como vimos existe desde 1985, os materiais didáticos voltados ao componente curricular Arte são razoavelmente recentes. O programa passou a incluir distribuição de livros de Arte a partir do PNLD 2015, destinado ao Ensino Médio. E foi essa ampliação da indústria do livro didático, que passava agora a englobar o componente curricular Arte, que permitiu minha entrada nesse universo, dada a minha formação especializada em teatro. Isso porque o extenso debate da arte/educação no Brasil entre polivalência e formação específica marcará de maneira decisiva a concepção da Arte nos critérios do PNLD, exigindo que os materiais didáticos abordassem o que se definiu como as quatro áreas da Arte na cultura escolar, às vezes chamadas de linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro<sup>16</sup>. Na BNCC, essas áreas foram rebatizadas de Unidades Temáticas, recebendo o acréscimo de um quinto elemento, Artes Integradas.

Minha formação especializada em artes cênicas, somada a minha trajetória como arte/educador e aos meus trabalhos teatrais e artísticos, garantiram uma

---

<sup>16</sup> Da mesma maneira que faço com Arte, quando designo Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro com maiúscula me refiro a tradução dessas áreas da expressão humana no interior da cultura escolar, as quatro áreas/linguagens/unidade temáticas que oficialmente constituem a disciplina/componente curricular Arte.

entrada para as minhas produções literárias dentro do campo dos materiais educacionais e didáticos, desempenhados no interior de um escalonamento massivo. Tive esse privilégio da autoria desses livros didáticos, escritos em conjunto com uma equipe, distribuídos para milhões de estudantes. Mais do que isso: estávamos construindo a própria cultura dos livros didáticos de Arte na rede pública, que estava no começo de sua história, portanto, ainda sem modelos consagrados estabelecidos – um terreno novo de criação e conhecimento literário, um processo de disputa do estabelecimento de quais conteúdos, princípios e metodologias, qual cultura escolar seria priorizada para arte/educação na praxe desses materiais.

Sempre empenho minhas pretensões políticas e estéticas nos meus trabalhos como artista e educador. Fui aluno de escola pública – no Ensino Fundamental, Médio e Universitário –, e quando convidado para escrever materiais didáticos, ainda sem nenhuma noção da dimensão do trabalho que estava me embrenhando, o que me motivava era um objetivo central bastante idealizado: escrever o livro didático de Arte que eu sonhava em ter quando era um estudante da rede pública da cidade de São Paulo. E movido por esse sonho, sustentado por princípios de crítica e transformação radical da sociedade, iniciei essa trajetória de autor de livros e materiais didáticos de Arte, que foi assumindo contornos cada vez maiores, com crescentes responsabilidades.

Não era possível imaginar, absolutamente, o que é o interior produtivo de um material didático para o PNLD. Na perspectiva do autor, escrever uma coleção de livros didáticos é uma batalha sem descanso de longa duração, um furacão de prazos e exigências de edital manobrados no esforço de manter o material que se escreve crítico e consequente. Uma lida permanente com *duas determinantes normativas constantes*, impostas pelo MEC: o *tempo* e a *norma curricular*. Uma observação mais detalhada dessas duas determinantes pode fornecer um quadro de como funciona a regulação da escrita dos livros e materiais didáticos, da perspectiva do autor<sup>17</sup>.

A delimitação *tempo/prazo* é mais fácil de destacar e nomear dentro da produção de um material didático para o PNLD. O número demarcado após o nome do programa indica o ano em que o livro didático deve estar nas salas de aula,

---

<sup>17</sup> Para análise que segue, utilizei principalmente os Editais do PNLD que tomei contato enquanto autor, do PNLD 2015 até o PNLD 2023, que podem ser conferidos no site do FNDE: < <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro> >

sendo usado pelos estudantes no ano letivo referido (PNLD 2019, PNLD 2020, PNLD 2021 etc.) É a relação entre o lançamento do edital pelo MEC e o prazo de chegada nas mãos dos estudantes que determina o tempo de produção disponível para a concepção e desenvolvimento desses materiais didáticos. O PNLD 2015, por exemplo, o que teve Arte incluída pela primeira vez, teve seu edital lançado em janeiro de 2013, garantindo um prazo de dois anos para concepção, realização, impressão e distribuição dos materiais didáticos.

Esse tempo de planejamento e produção foi se estreitando cada vez mais, chegando ao limite no PNLD 2021, com sua primeira Audiência Pública, que apresentou uma versão provisória do Edital, acontecendo em outubro de 2019. Isso deixou, descontados os tempos de avaliação e distribuição, menos de 6 meses para produção dos materiais e livros didáticos que serão utilizados por todos os estudantes do Ensino Médio da rede pública escolar brasileira no ano letivo de 2021. Dada a dimensão de investimento que gira dentro da indústria, as empresas não abrem mão de participar, não importando o declínio da qualidade dos materiais didáticos por conta dos prazos exíguos. Isso demonstra esse primeiro limite produtivo, o mais básico deles, que atua como força concreta no interior de uma produção desse tipo. Na perspectiva do autor, pressionado pelas empresas educacionais para quem submete seus escritos, a corporação que garante os rendimentos da autoria no mercado editorial educacional como está desenhado, o *tempo/prazo* é crucial, restringendo as possibilidades de escrita do material.

Já a segunda delimitação é infinitamente mais complexa, transitando necessariamente por meandros ideológicos: a *norma curricular* adotada pelo MEC na composição do Edital do PNLD. Participam dessa norma um conjunto de critérios de exclusão. Uma parte deles diz respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais. Cada jurisdição aprovada que se destina ao campo da Educação tem de ser considerada no interior dos critérios do edital do PNLD, a começar pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), passando pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), além do conjunto de Diretrizes Nacionais para Educação envolvendo o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a Educação Ambiental e Educação em Direitos Humanos. As jurisdições de caráter de norma aos materiais didáticos são bem extensivas, chegando até o Código de Trânsito

Brasileiro por exemplo, através da Lei 9.503/1997. O edital do PNLD 2023<sup>18</sup>, por exemplo, na sua alínea 2.2, traz uma listagem de módicos 32 aportes, passando por Leis, Decretos, Políticas, Programas, Diretrizes, Normas e Portarias, que as coleções devem contemplar, com risco de serem reprovadas no edital.

Soma-se a todas essas determinações legais um outro conjunto, o das decisões curriculares amplas, determinadas pelos grandes documentos discursivos que servem de orientação curricular geral para a educação brasileira. Na atualidade, esse documento normativo curricular é a BNCC. Na perspectiva de um autor ou autora de materiais didáticos do PNLD, as grandes decisões curriculares do MEC têm peso de norma, servem de critério para aprovação ou não do material didático no edital. No momento em que é homologada, a BNCC torna-se o critério obrigatório para composição do edital do PNLD, conseqüentemente, um critério normativo para composição e escrita do material didático de Arte pelas autoras e autores propriamente ditos – como outrora foram os Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo.

São esses os ingredientes que são dispostos no Edital do PNLD, que tem como tarefa apontar a direção produtiva, concreta, o critério que balizará a escrita dos diferentes componentes curriculares. Além dessas normativas legais completa-se no interior das suas prerrogativas um conjunto mais difuso, mais subjetivo, de critérios eliminatórios, apresentados em três grandes campos principais. O primeiro diz respeito aos *princípios éticos e morais* que servem de fundo para a produção dos materiais didáticos, normalmente escamoteados sob o manto do conceito de *cidadania* e de *convívio social republicano*. São termos amplos e genéricos sobre o que a coleção não pode fazer. Como exemplo, destaco o Edital do PNLD 2021<sup>19</sup>:

### **2.1.2. Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano**

2.1.2.1. Em decorrência do marco legal supracitado, a obra didática deve:

- a. Estar livre de estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, de deficiência, religioso, assim como de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos.
- b. Estar livre de doutrinação religiosa, política ou ideológica, respeitando o caráter laico e autônomo do ensino público. (...) (BRASIL, 2021, p. 51)

---

<sup>18</sup> Edital do PNLD 2023 disponível em: < <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/14094-edital-pnld-2023> >

<sup>19</sup> Edital do PNLD 2021 disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/13106-edital-pnld-2021> >

O segundo campo está ligado aos conteúdos e teorias da coleção que concorrerá ao edital, determinando que a coleção mantenha a coerência e adequação na sua escolha de abordagem teórico-metodológica, garantindo o uso correto de conceitos, informações e procedimentos, até a atenção à erros gramaticais. Esse critério, teoricamente, não deveria determinar uma metodologia específica para a escrita dos materiais didáticos, mas sim respeitar a multiplicidade de formulações teóricas para a produção desses livros, garantindo a qualidade na execução dessas escolhas, e não o tipo de metodologia que deve orientar a escrita de todos os materiais. No entanto, esse respeito a pluralidade de métodos e concepções pedagógicas não se mantem, não desde a chegada da BNCC.

Retomando o PNLD 2021, que normatizou a escrita dos materiais destinados ao Ensino Médio, temos, já logo na introdução das Considerações Gerais para avaliação das obras, uma amostragem do repertório metodológico e teórico que as coleções devem aspirar, pautados pela Base Nacional Comum Curricular, com risco de serem desclassificadas se não o fizerem.

1. Considerações gerais – Características e objetivos do ensino médio:

Última etapa da educação básica, o ensino médio passa por um amplo processo de reformulação que tem como propósito promover uma trajetória escolar que faça mais sentido, gere maior engajamento, dialogue com o projeto de vida dos estudantes e desenvolva conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que os empoderem para lidar com os desafios da sociedade contemporânea. (...)

Nessa perspectiva, o PNLD 2021, na esteira do PNLD 2019 (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e do PNLD 2020 (Anos Finais do Ensino Fundamental), se propõe a promover o desenvolvimento das **competências gerais**, **competências específicas** e **habilidades** definidas pela BNCC, sempre estimulando a **autonomia**, o **protagonismo** e a **responsabilidade** dos estudantes, para que eles sejam capazes de fazer escolhas e tomar decisões em relação a seus projetos presentes e futuros. (BRASIL, 2021, p. 48 e 49. Grifos do próprio edital)

Termos como *projeto de vida*, *habilidades*, *atitudes*, *valores*, *competências*, são apresentados com naturalidade de compreensão, como se já fossem determinantes orgânicas para a produção de todo o aparato da Educação, metodologias aceitas e incorporadas nas escolas e salas de aula do Brasil inteiro. É por essas searas que, ao chegar no segundo campo de critérios do PNLD, aquele que diz respeito a coerência e adequação da abordagem teórica-metodológica da

coleção inscrita para concorrer no edital, temos, de fato, a imposição de um conjunto bem específico para realização dessas obras:

### **2.1.3. Coerência e adequação da abordagem teórica-metodológica**

2.1.3.1. Por mais diversificadas que sejam as concepções e as práticas de ensino e aprendizagem, a obra didática deve propiciar ao estudante uma efetiva apropriação de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, conforme estabelecido pela BNCC. (BRASIL, 2021, p. 52)

Por fim, o terceiro campo majoritário de avaliação do PNLD diz respeito ao *manual do professor*, relativo a “Adequação e pertinência das orientações prestadas ao professor” (BRASIL, 2021, p. 53). O *Manual do Professor* é um livro que só as e os docentes têm acesso, que traz orientações para realização das atividades, explicita as bases teóricas do material e aponta possibilidades de autoformação para o professorado.

Existem outros campos de atenção, como “correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos” (BRASIL, 2021, p. 52) à “Observância às regras ortográficas e gramaticais da língua na qual a obra tenha sido escrita” (BRASIL, 2021, p. 54). Mas são esses três campos – I. princípios éticos relativos à cidadania; II. coerência e adequação metodológica; e III. manual do professor – que demonstram com maior precisão a transposição da normatividade da BNCC para os materiais didáticos.

Como vimos, é através dessa transposição normativa sutil entre determinantes legais, grandes reformas educacionais oficiais e um campo mais ou menos subjetivo de expectativas éticas, morais, pedagógicas, teóricas e conteudísticas que é feito o Edital do PNLD. Dessa forma que se determina o critério da norma para a escrita dos livros didáticos que vão para as escolas públicas do Brasil inteiro, inclusos aí os de Arte. E é justamente essa transposição que torna o PNLD um dispositivo poderoso para aplicação de um currículo, uma excelente ferramenta, da perspectiva do Estado-Mercado, para consolidar determinado conjunto de terceirização de práticas escolares associada a certa concepção de educação, mundo e sujeito, elaborando em proposições sedutoras e concisas o que antes era só indicado no interior de uma discursividade fria de um documento como a Base.

Dessa maneira que a aprovação da BNCC é profundamente determinante no interior produtivo da escrita dos materiais didáticos, atrelada ao movimento lucrativo

das fusões e aquisições do gigantesco Mercado-Indústria da Educação. Como autor, junto da equipe que faço parte, fui sendo arrastado, com nossos livros e materiais didáticos de arte/educação, de fusão em fusão, vendo precarizar meu trabalho de escritor na mesma medida que aumentava a pressão para submeter toda concepção didática a essa metodologia e concepção teórica camuflada, retirada do corolário neoliberal, feita de critérios difusos, pouco sedimentados, como *competências e habilidades socioemocionais, pedagogias ativas, projeto de vida*.

As disputas críticas que estávamos imersos no interior produtivo da escrita dos livros didáticos, nós, autoras e autores do material de Arte, guiados por nossos propósitos enquanto arte/educadores, nunca eram poucas. A batalha permanente de fazer um material consequente – politicamente posicionado, crítico, intercultural, decolonial, transdisciplinar – sempre é desigual e desgastante. Guerrear por determinado conjunto de conteúdos, realizar múltiplos enfrentamentos políticos-teóricos por metodologias consequentes, defender radicalmente as singularidades e especificidade das linguagens e saberes artísticos – são esses os campos de peleja de qualquer arte/educador ou arte/educadora que tente manter seus princípios diante das contingências de produzir um material didático. Uma peleja ingrata e difícil diante de um arranjo empresarial-industrial orientado para o lucro, sonhando com a transformação das e dos estudantes em máquinas neoliberais de competências e habilidades socioemocionais, mediadas pelo capital humano.

É desse caldo intenso que surge a necessidade da presente dissertação. Construir um ponto de vista de todo esse movimento de maneira distanciada, estabelecer um repertório de ferramentas de análise e reflexão em conjunto com um ponto de vista alternativo de toda essa eufórica disputa. Qualquer coisa assim que me permitisse, ao menos, em meio ao furacão de contingências das pressões, prazos e determinações curriculares, ver. Simplesmente a construção de uma mirada e um tempo de reflexão, uma mistura de ensinamento, ajuda e incentivo ao ato de analisar e pensar nossos turbulentos dias, recortados sob as disputas vivas da arte/educação diante da BNCC e suas forças neoliberais de enunciação.

Me ajuda a olhar?

## II. Das miradas de onde se vê: encontros, espaços e ferramentas

A cisma da presente dissertação surgiu dessa necessidade pragmática: compreender as forças que determinavam meu trabalho de autor de materiais didáticos de Arte no interior desse dispositivo estatal do PNLD orientado pela BNCC. Analisar *como* esses circuitos de saber neoliberal eram impostos, mapear as forças que determinam as formas de dizer da educação que são recebidas como verdadeiras no interior do horizonte normativo teórico-curricular da Base.

Procurava um espaço que congregasse três eixos complementares que pareciam necessários para dar conta dessa cisma. Primeiro, um espaço de produção de conhecimento que tivesse por eixo a Educação Pública, tanto em suas formulações de pesquisa quanto pelos integrantes da sua composição, preferencialmente no interior de uma universidade também pública. Em segundo lugar, que esse espaço tivesse na arte/educação uma fonte de inquietação permanente, um horizonte teórico-crítico, libertário, aberto e pulsante. Por fim, eixo um pouco mais esfumado, quase um eixo devaneio, mas nem por isso menos determinante: encontrar um espaço de encontro inquieto e revolucionário, mas que fosse também afetivo e sereno, rigoroso com o conhecimento sem ser dogmático, com abertura para o narrativo e o poético sem se perder na imprecisão do relativismo absoluto ou no abandono do sonho e da utopia. E foi através desses três eixos que terminei encontrando, para minha boa sorte e da minha pesquisa, no Instituto de Artes da Unesp, o grupo de pesquisa Arte e Formação de Educadores, liderado pela Prof. Dra. Luiza Helena da Silva Christov.

O Grupo Arte e Formação de Educadores possui Sete Valores que servem de bússola ao seu desenvolvimento vivo. As cismas iniciais da minha pesquisa foram anguladas sob a lente desses Valores, o que terminou por delinear as ferramentas e miradas para, enfim, transformar o que era só inquietação e instinto em um processo de produção de conhecimento vivo e corajoso. Foi a reelaboração das questões e objetos concretos que me inquietavam, a BNCC e seus efeitos de poder, a partir desses sete Valores que tornou possível estabelecer um chão de palavras para firmar a pesquisa, estabelece suas referências e princípios.

O Valor 1 consiste em *ter na literatura uma fonte de ensinamento importante para dizer e conhecer*, uma utilidade sensível para escrita do conhecimento; uma

tentativa de impedir o conhecimento de cair no ostracismo da soberba de uma intelectualidade fria e apartada das paixões e rasgos da sensibilidade e do mundo.

O Valor 2 está em *carregar a filosofia como referência partindo de uma relação de padecimento profundo*, literalmente, escolher um conjunto determinado de pensadores e padecer com suas palavras, buscando, nessa febre – que se associa a uma febre de mundo – a complexidade da experiência do conhecimento.

O Valor 3 atenta para a busca que se dá nem pela teoria, nem pela prática, mas pela *experiência, valorizada enquanto método*; o que na minha pesquisa significa encarar a BNCC em sua experiência discursiva, em seu ato de dizer, sua discursividade.

O Valor 4 se apoia numa dupla humildade complementar do narrador e do aprendiz, onde *devemos narrar como quem aprende e aprender com quem narra*, atentos, mas sem ser submissos, as tradições e gigantes que sussurraram suas histórias antes das nossas; o narrar é aqui destinação, uma busca de sentido para nós, seres de palavras.

O Valor 5 se refere ao *encontro com o Outro sem previsões e prescrições à troca*, tentando apreender as relações a partir do que é suscitado no interior dos seus jogos de realização e significação, elaborar a troca com o Outro na busca de um presente feito em ato, na materialidade do acontecimento do encontro.

O Valor 6 alerta para o permanente ruído dos desejos das trocas, das dificuldades e limites do encontro com o Outro, e da redobrada atenção com o perigo perverso de ter, na lida com o desejo do Outro, uma vontade de objetificação desse desejo. Em suma, *cuidar para não praticar a submissão do desejo do Outro, transformado em um Objeto de saber e poder*.

E o Valor 7, por fim, leva a premissa do *educar-se por estar com*, de onde carreguei, de saída, a premissa da *Pedagogia como Pirataria* de Jorge Larrosa, com sua ousadia de profanar o saber, de sonhar a escola como um lugar público que profana o conhecimento (LARROSA, 2016).

Sem dúvida esse último Valor profano, associado a ideia de padecer com a filosofia (Valor 2) e com buscar a experiência da discursividade (Valor 3), que compuseram o gesto decisivo da presente pesquisa. Esse conjunto me induzia a um tipo de tombamento diante do mundo, a tal mirada silenciosa e potente para contemplar minha cisma. Um espaço capaz de superar a opinião apressada e os nomes antigos, tendo na interrogação um anzol, somado a certa abertura ao mistério

da escrita, não por mistificação, mas pelo esforço de não impor nenhuma instrumentalização ou imposição em sua lida.

Dessa reflexão valorativa se apontou o filósofo que eu padeceria para estabelecer o centro movediço da minha pesquisa. O vigoroso uso desse pensador por Jorge Larrosa no artigo *Tecnologia do Eu e Educação* (LARROSA, 1994) reforçava a aposta. Trata-se do pensador francês Michel Foucault, a quem devo muitas horas de prazeroso padecimento.

Iniciei pela tentativa de utilizar os princípios da arqueologia e da genealogia como bússola no trabalho de análise da discursividade da BNCC Arte. Compartilho a compreensão do pesquisador Roberto Machado, no artigo *Por uma genealogia do poder* (MACHADO, 2017), sobre a novidade metodológica desse procedimento de análise: um jeito singular de abordagem da questão do poder, que tem no saber seu campo próprio de investigação.

A questão do poder não é o mais velho desafio formulado pelas análises de Michel Foucault. Surgiu em determinado momento de suas pesquisas, assinalando uma reformulação dos objetivos teóricos e políticos que, se não estavam ausentes dos primeiros livros, ao menos não eram explicitamente colocados, complementando o exercício de uma arqueologia do saber pelo projeto de uma genealogia do poder. (MACHADO, 2017, p. 7.)

O objetivo central desse tipo de análise é estabelecer relações entre os saberes, cada um tomado dentro de sua própria positividade, sem julgar com base em um saber posterior ou superior. Isso permite individualizar formações discursivas, encontrar os elementos que estabelecem sua regularidade, no caso do presente projeto, as formações e regularidades presentes na discursividade da 3ª Edição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A análise que proponho busca compreender o saber como materialidade na sua relação com o poder, não como resultado de um jogo mecânico de um poder absoluto e universal, essencialista.

Importante destacar que a genealogia não é uma teoria geral do poder. Não se apoia conceitualmente em uma ontologia do poder, uma essência do que é o poder definido por suas características universais. Sua base de análise é fragmentária e transformável, buscando o movimento cambiante do poder como prática social constituída historicamente. (MACHADO, 2017, p. 13.)

O saber é compreendido como materialidade a partir da análise da sua atuação objetiva na realidade – o ato do saber. Esse acontecimento é desempenhado fundamentalmente através de regimes produtivos/discursivos, que

enformam um jeito determinado para esse saber acontecer. Todo ato discursivo é filiado a uma determinada discursividade que o torna possível. Essas discursividades habitam a sociedade em uma rede complexa de instituições, normas e critérios, abrangendo diferentes gramáticas, interlocutores, naturezas e efeitos. Imaginemos cadeias discursivas específicas para ilustrar a imagem, como o discurso jurídico, o discurso médico, o discurso psicológico – e toda a teia de instituições que produzem e são produzidos por esses regimes discursivos, como o tribunal, o hospital, o manicômio.

Atrelados a todo esse complexo de maneira indissociável estão as e os indivíduos que formulam e são formulados por essas instituições, categorias sociais que reformulam a forma de perceber e produzir a totalidade da sociedade: o juiz e o réu; o médico e o paciente; o psicólogo e o louco. A discursividade escolar – com seus jargões, entendimentos, formulações e História – produz e é produzida pelo aparato da Escola, sendo formulada e formulando o professor e o estudante. Habita o conjunto de discursividades do atual regime de verdade hegemônico, este que se associa aos processos de objetivação e subjetivações da sociedade neoliberal brasileira contemporânea.

O que temos é uma constelação de cadeias discursivas atuando como forças perenes, erguidas e aprimoradas no interior de uma longa tradição de práticas sociais, fomentando a vida comum e seus regimes de verdade. São atos de fala que enformam a base dos processos de subjetivação da sociedade, as cadeias discursivas que fundamentam nossa maneira de ler e dizer o mundo, ou seja, o discurso da experiência de si, as ferramentas essenciais para a autoprodução da identidade.

O princípio da especificidade é muito importante nesse entendimento. O discurso não é cúmplice do nosso conhecimento, não traz um jogo de significações prévias. Trata-se de um acontecimento, o acontecimento específico daquele discurso. É na análise dessa prática singular, historicamente restrita, que é possível encontrar as marcas e princípios da sua regularidade – no caso da presente pesquisa, os princípios e marcas que formam o todo da discursividade da BNCC.

O acontecimento de um discurso, seu ato na realidade, é cercado de inúmeros imprevistos arriscados, de coisas que podem sair do controle. São muitos os perigos que cercam as discursividades, e ainda mais perigosas são suas infinitas possibilidades de serem concebidas. O poder, para manter e sustentar seus efeitos,

apoia-se em diversos dispositivos que constroem as possibilidades dos dizeres, construídos e praticados socialmente, restringindo quais discursividades são possíveis. Compartilhamos assim a hipótese do Foucault de que

(...) em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e distribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 2014. P. 8 e 11.)

Tomamos como princípio para essa análise o pequeno e potente livro *A Ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France* (FOUCAULT, 2014). Nesse texto, Foucault lança as premissas da tarefa que pretende desempenhar na cátedra que acabara de assumir no *Collège de France*: investigar as relações entre as práticas discursivas e os poderes que as permeiam. Sua proposta é realizar um estudo das interdições que atingem o discurso, uma análise dos diversos procedimentos que desempenham esse ato de cerceamento e controle da produção das discursividades, abrangendo suas reproduções e permanências na sociedade.

No caso da presente pesquisa, minha cisma é bem específica, dizendo respeito aos discursos oficiais da educação pública no Brasil, especificamente sua mais recente manifestação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Que dispositivos são construídos socialmente para constroem as discursividades possíveis, restringindo em um campo fechado de possibilidades o discurso? É possível analisar a BNCC como um dispositivo de indução a uma determinada discursividade dentro do universo produtivo do aparato escolar? Como isso acontece?

O objeto de fundo que a discursividade da BNCC evoca – as aprendizagens essenciais que os alunos devem obter, as habilidades que precisam adquirir para alcançar determinado mito de igualdade e inteireza socioemocional – cerca-se de que tabus? Que determinações atuam para construir um campo de que é permitido ou não falar dentro da circunstância dessa discursividade? Quais são os objetos que ancoram centralmente a BNCC em seu arranjo disciplinar? Qual seu horizonte teórico? Que vontade de verdade serve de parâmetro para estabelecer as condições de verdadeiro e falso no interior discursivo da BNCC? Como essa vontade de verdade atua no campo da Arte? Como a Arte interfere e é interferida nesse jeito de dizer e fazer o sujeito e a educação?

Essas questões emergiram ao longo da investigação central que aqui desempenho, a análise da discursividade da BNCC Arte. Os três capítulos que constituem essa dissertação descrevem esse esforço, um debruçar atento a cada linha e palavra do referido documento. Antes de apresentá-los, no entanto, resta uma pequena ressalva sobre a escolha do pensamento e análise foucaultiana como motor fundamental, mas não exclusivo, da minha pesquisa.

Padei profundamente do pensamento e das obras de Michel Foucault, com toda sinceridade. Encontrei nexos diretos e gritantes com fenômenos que cercam minha vida concreta, essa que transcorre na realidade dessa periferia do neoliberalismo global contemporânea chamada Brasil (em meio a governança bolsonarista), e as proposições foucaultianas sobre poder, saber e subjetivação – a descrição dos fenômenos de objetivação e subjetivação na constante e franca guerra pela verdade. A disputa da determinação dos regimes e jogos de veridicção, sua filosofia única sobre a produção da identidade e da subjetividade no interior mesmo desses jogos e regimes, sempre caem como dinamites na minha compreensão da realidade que me rodeia. E não à toa: essa tendência ao confronto do atual é uma das grandes preciosidades da obra foucaultiana. Compartilho a perspectiva de Joel Birman, em seu artigo *Jogando com a Verdade. Uma Leitura de Foucault* (BIRMAN, 2002), de que grande parte da potência dos escritos de Foucault está nessa postura permanente de confrontar a realidade imediata que o rodeava. Tanto nos objetos que escolhe investigar à história – como a sexualidade, a prisão, a confissão, o governo – quanto na sua formulação filosófica, Foucault assume o compromisso de um pensamento voltada para as disputas do agora. Um *princípio de sempre atualidade* que guia o esforço de análise, provocando as definições não apenas *do que pensar*, mas também *como pensar*.

Com essa formulação seminal, Foucault procurou inscrever o discurso filosófico no horizonte de seu tempo, isto é, nas linhas de força e nos antagonismos que permeariam o espaço social em que existia. Esta seria a maneira de inscrever o futuro no presente, sob a forma da sua antecipação. Procurou assim afastar aquele de uma posição meramente contemplativa, de forma a transformá-lo numa arma de combate das questões maiores da contemporaneidade. Para isso, no entanto, necessário seria que a filosofia abandonasse o seu ranço academicista, pelo qual se restringia à pura exegese dos sistemas filosóficos do passado e à escrita de novos comentários para a composição da história da filosofia, para se engajar definitivamente nas problemáticas maiores indicadas pela atualidade. (BIRMAN, 2002, p. 304)

Um compromisso estreito da produção de conhecimento com as disputas reais de poder da contemporaneidade. Atacar de maneira profunda os pressupostos dos processos de objetivação e submissão que nos rodeiam, na tentativa de flagrar e enfrentar o ato mesmo do poder, combater esse tipo esquisito de hipermaterialidade do acontecimento da submissão, por isso mesmo atrelado com a verdade e a subjetivação. Inventar uma forma de travar combate com um regime de verdade sofisticado e contemporâneo, um regime discursivo que faz coincidir submissão, liberdade e sonho de maneira quase indistinta.

Eis um compromisso que assumi diante das operações, as vezes sutis, as vezes explicitas, da BNCC na extensão do seu acontecimento discursivo. E a análise foucaultiana é um dos seus mapas, o principal deles, sem dúvida. Mas isso não pode ser confundido com defender um essencialismo foucaultiano da análise discursiva, ou mesmo filiar a presente dissertação a determinado feudo pós-crítico da produção acadêmica atual.

Essa ressalva não é nem um pouco trivial. Significa que adotei uma espécie de postura utilitarista descarada ao longo das análises desempenhadas daqui para frente. Que, quando necessário, recorri a autores de diferentes fontes teóricas, mesclando perspectivas sobre sociedade, poder, educação, cultura, arte, economia, intercalando um conjunto de autores que, muitas vezes, são tomados em relação de oposição. O principal ponto de tensão possível, por exemplo, está na composição entre teorias marxistas e teorias foucaultianas que utilizo na pesquisa, buscando pontos de intersecção ao invés de pontos de oposição entre as duas perspectivas teóricas.

Dessa forma, utilizo sem nenhum constrangimento diversos autores marxistas, sobretudo nas investigações sobre a Razão Neoliberal, a partir da obra da dupla Pierre Dardot e Christian Laval, e nas investigações específicas sobre arte e cultura, através das obras de Terry Eagleton e Raymond Williams, mas não somente. Quando determinado esforço de análise emergente vai além do ponto de vista foucaultiano (esse que se propõe mais ou menos da perspectiva do sujeito, ali nas tessituras micropolíticas dos processos de saber, poder e objetivação – o que não é demérito de nenhum tipo), lanço mão de outros pensadores desse conjunto heterodoxo.

É possível que se diga, e com bastante razão, que esse encontro de referências, teorias e pensadores só pode levar a um conjunto contraditório,

abertamente conflitante, que senão por uma imprecisão ou aberração teórica poderiam compor um todo crítico. O que é verdade. Mas foi um pouco dessa tarefa mesma que me propus, a criação de uma *geringonça analítica*, onde os conceitos são costurados partindo sempre do compromisso estreito com o esforço de análise e sua emergência, e tão somente isso – desprendido de compromissos de submissão a grandes e seguros portos inequívocos de nichos filosófico-teóricos.

Mesmo porque, descambando para o limite da escrita subjetiva dessa apresentação, nosso é um tempo saturado de Igrejas e Pastores de todos os tipos. Não tenho a pretensão, mais do que isso, não quero correr o risco de parecer que professo a palavra de Foucault, ou de Marx, ou de qualquer outro feudo de produção acadêmica. Sou contrário a qualquer sacralização ou dogmatismo no campo da produção de conhecimento, seja uma sacralização pós-moderna ou crítica, um dogmatismo foucaultiano ou marxista. Essas Igrejas de produção de conhecimento, preservadas pela repetição dos seus rótulos, são feudos circunscritos em uma dinâmica triste de um academicismo narcísico, distanciado de seu compromisso útil e sublime com a realidade presente. Um circuito de produção de conhecimento articulado em nome da sua autossobrevivência e autoafirmação requintada.

Não procuro nenhum tipo de filiação ou capital intelectual em torno da minha dissertação. Busco um tipo de análise errática, uma tentativa de formulações inusitadas, de deixar-se surpreender com as urgências do contemporâneo. Uma postura que busca convergência nos diferentes dispositivos de análise, um encontro criativo do que me parece ser o melhor do parco e insuficiente arsenal crítico que consigo mobilizar.

Penso que, dessa maneira, honro, digamos assim, o maior dos esforços desempenhados por Foucault: não se deixar submeter a nenhuma grande unidade essencialista totalizante para produção do pensamento, não ceder o terreno da Verdade e do Sujeito a nenhuma idealização abstrata transcendente, não responder senão à urgência dos tempos violentos que nos cercam. No caso da presente dissertação, investigo o gesto de poder expresso na discursividade da BNCC Arte, apontado para o aparato da Educação e seus dispositivos. Feita essa última ressalva, voltemos ao breve resumo dos três capítulos que compõem a presente dissertação, encerrando, enfim, essa longa introdução.

No *Capítulo 1. Discursividade da BNCC: mapa teórico-metodológico da pesquisa*, contextualizo os principais termos e dispositivos utilizados para analisar a

discursividade da Base, sobretudo suas formulações teóricas gerais. Exploro os conceitos de *objetivação e subjetivação*, desempenhados na BNCC a partir da *razão e do sonho neoliberal*. Esses conceitos são investigados através de *discursos-comentários* que orbitam a Base, atrelando essa produção discursiva ao *governo da alma*, modalidade atualizada e bem brasileira do *poder pastoral*.

No *Capítulo 2. A Base pela Base: Apresentação, Introdução e Estrutura*, parto para a leitura minuciosa da BNCC, iniciando a análise da discursividade do documento. A busca é flagrar o ato discursivo da Base, expondo uma determinada perspectiva de poder, saber e subjetivação para a Educação brasileira. Ao longo da análise, tento refletir as partes internas da BNCC com sua própria retórica, fazendo emergir sua maquinaria de governo. Busco a relação teórica da Base pela Base, encontrando o significado que sua discursividade desenha para os conceitos e como vão se relacionando até formar o seu todo discursivo. Essa investigação torna evidente o vínculo entre a discursividade da BNCC e a ideologia neoliberal, que se infiltra como único sonho possível para Educação.

No *Capítulo 3. Discursividade da BNCC Arte*, avanço a análise da discursividade para o componente curricular Arte, desdobrado nas suas cinco Unidades Temáticas – Artes Visuais, Música, Dança e Teatro e Artes Integradas. O que exige a análise da Área de Linguagens, da qual Arte faz parte, bem como uma reflexão sobre os diferentes segmentos da Educação Básica (Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Para dar conta desses campos de investigação, esse capítulo traz algumas definições provisórias para Linguagem, Arte, Cultura e Estética no interior da Razão e do Sonho Neoliberal, agregando um novo repertório de termos à pesquisa. De que maneira específica a discursividade da Arte contribui para o governo contemporâneo? Como alimenta a positividade neoliberal? Como as diferentes linguagens artísticas, que possuem seus saberes especializados e formação singular, participam dessa imensa discursividade?

Por fim, nas *Considerações Finais. Princípios para “hackear” a BNCC Arte*, apresento um conjunto de estratégias e destaques da Base passíveis de serem mobilizados para subverter a ordem discursiva do próprio documento. A ideia é traçar um mapa teórico-metodológico que possa servir a construção de currículos e planejamentos críticos para as aulas de Arte, partindo das definições teóricas da própria BNCC para o campo da arte/educação – feito de pressupostos generalistas, superficiais e positivos para Arte e suas múltiplas linguagens artísticas –, mas

utilizando esse referencial para outros propósitos: para produzir e sonhar uma arte/educação, e conseqüentemente uma escola, para muito além do sonho neoliberal e seu governo da alma.

## 1. Discursividade da BNCC: mapa teórico-metodológico da pesquisa

*Ars est artium regimen anumarum*  
 (“o governo das almas é a arte das artes”)  
 - Gregório, o Grande<sup>20</sup>.

### 1.1. Objetivação e subjetivação

Escrito no ano de sua morte, existe esse anedótico, conciso e poderoso texto de Foucault, em que o filósofo resume os percursos da sua escrita e formulação de conhecimento, descrevendo a trajetória de sua pesquisa – as inquietações iniciais, objetos centrais, métodos de análise e princípios teóricos. Anedótico porque assinado sob o pseudônimo de Maurice Florence, M.F., numa analogia com a abreviação de seu próprio nome, Michel Foucault. Trata-se do artigo-verbete *Foucault* (FOUCAULT, 2004, p. 234), escrito em 1984 para o *Dictionnaire des philosophes* (Dicionário dos Filósofos)<sup>21</sup>. Toda a peripécia do pseudônimo é contada em uma breve introdução do verbete que, com suas pouco mais de 5 páginas, formula com assombrosa precisão os princípios metodológicos que Foucault utilizava, o bote de tigre sempre armado em sua lida com o conhecimento, a filosofia, a história, o pensamento e a verdade.

Nesse artigo, Foucault nomeia sua própria obra de *história crítica do pensamento*. O *pensamento*, esse ato que coloca em suas diversas relações possíveis um sujeito e um objeto, é colocado sob *crítica*. Assim, a *crítica do pensamento* é a análise das condições das formas de relação *sujeito X objeto* e suas modificações. As condições dessa *forma* são constitutivas de um *saber*, no duplo movimento de sua formulação e acontecimento.

Não se trata de definir as condições formais de uma relação com o objeto: também não se trata de destacar as condições empíricas que puderam em um dado momento permitir ao sujeito em geral tomar conhecimento de um objeto já dado no real. A questão é determinar o que deve ser o sujeito, a que condições ele está submetido, qual o seu *status*, que posição deve ocupar no

---

<sup>20</sup> Escrito e organizado por Gregório Magno, o último “bom papa”, na virada do século VI para o VII, o livro *Regulas Pastoralis* reúne ensinamentos e reflexões em torno da prática do pastoreio das almas e sua relação com as dinâmicas do poder da Igreja no período. (*in* FOUCAULT, 2008, p. 212, Nota 47.)

<sup>21</sup> Esse livro foi traduzido e publicado no Brasil (Huisman, Denis. *Dicionário dos filósofos*. São Paulo: Martins Fontes, 2001). No entanto, os comentários aqui desempenhados foram feitos a partir da tradução do *Ditos e Escritos V* (FOUCAULT, 2004, p. 234). Trata-se de duas publicações do mesmo artigo, o verbete *Foucault*, escrito pelo próprio Foucault sob pseudônimo de Maurice Florence, M.F.

real ou no imaginário para se tornar sujeito legítimo deste ou daquele tipo de conhecimento; em suma, trata-se de determinar seu modo de “subjetivação”. (...). (FOUCAULT, 2004, p. 234)

Esses domínios dos modos de subjetivação não operam somente no nível abstrato do pensamento. E na sua relação com os *objetos de conhecimento* que a subjetivação estabelece seu efeito de poder. E assim chegamos na *objetivação*, que é a maneira pela qual alguma coisa é definida como objeto para um conhecimento possível. Isso envolve a eleição da pertinência de suas partes, os recortes de análise que essa coisa será submetida, constituindo-se a partir desses processos como *objeto de conhecimento*. É dessa relação entre *subjetivação* e *objetivação* que emerge o *modo de subjetivação do sujeito* no interior complementar de um *aparato de objetos de conhecimento*.

O movimento vivo da história da crítica do pensamento que Foucault desempenha tem na *subjetivação* e na *objetivação* um duplo ponto de ataque. Evocando um duplo ponto de atenção produtiva na lida crítica com a discursividade da BNCC. Quais os princípios de subjetivação e objetivação que o documento determina no dizer da sua norma?

São as relações de desenvolvimento mútuo e ligação recíproca entre *objetivação* e *subjetivação* que dão origem aos *jogos de verdade*, segue Foucault no verbete-artigo de si mesmo. A Verdade surge desse encontro entre o Saber e o Poder, que determina os objetos de conhecimento e os modos de subjetivação dos sujeitos. É da soma dessas verdades com seus critérios que emergem os *regimes de veridicção*, os critérios que estabelecem o que é verdadeiro e o que é falso em um determinado contexto social, singularmente histórico. É isso que faz com que a história crítica do pensamento seja a *história da emergência dos jogos de verdade*.

A história das “veridicções”, entendidas como as formas pelas quais se articulam, sobre um campo de coisas, discursos capazes de serem ditos verdadeiros ou falsos: quais foram as condições dessa emergência, o preço com o qual, de qualquer maneira pela qual, ligando um certo tipo de objeto a certas modalidades do sujeito, ela constitui, por um tempo, uma área e determinados indivíduos, o *a priori* histórico de uma experiência possível. (FOUCAULT, 2004, p. 235)

Atento aos movimentos produtivos de objetivação e subjetivação, “a constituição do *a priori* histórico de uma experiência possível”, Foucault está interessado nos *jogos de verdade em que o próprio sujeito é colocado como objeto*

*de um saber possível.* Ou seja, interessado nos processos que impõe determinado processo de objetivação aos sujeitos, definindo critérios de verdadeiro e falso na autoformação da subjetividade e da identidade desses mesmos sujeitos ao enquadrá-los nesse objeto de conhecimento. Um dos interesses fundamentais para realizar essa pesquisa foi esse: como o próprio sujeito é colocado como objeto de conhecimento a partir da categoria *estudante*, categoria essa definida pelo conjunto de jogos de verdade da BNCC, expressos na norma da discursividade do documento.

Existe uma *negatividade do Outro* nesse movimento de transformar um sujeito em objeto de conhecimento. Na modernidade ocidental, aquilo que se é constitui-se inicialmente a partir daquilo que *não se é* – como acontece com as categorias louco/normal, marginal/cidadão, pecador/inocente, categorias positivas que se afirmam a partir da objetivação do seu Outro negativo. Sou cidadão porque não sou marginal, e não ao contrário.

Transposto para o universo escolar, *o que constitui o sujeito estudante é o seu Outro, o sujeito não estudante*, esse que as políticas públicas devem mapear e resgatar para o interior das instituições escolares. Esse resgate dos não escolarizados é um ato que carrega um saldo positivo, constituindo-se como um *valor*. Tanto é que os índices de alfabetização de uma sociedade representam um grau civilizatório elevado para grande parte das sensibilidades, posicionamento ideológico que me incluo: no interior do contexto específico da sociedade em que vivo, acho mesmo, sem sombra alguma de dúvida, um imenso valor positivo erradicar o analfabetismo. De qualquer forma, o *não estudante* é simplesmente um corpo que não foi acolhido no interior da instituição escolar. Seu corpo é imbuído desse valor, que se expressa de maneira negativa na vida concreta: na sociedade contemporânea, alguém que porte uma baixa inserção nos meandros da formação escolar vive com maiores dificuldades e rendimentos mais baixos. É o valor *negativo do não estudante* que define o *valor positivo* de ser um *estudante*.

Isso implica todo um conjunto de tecnologias do Eu, em que o sujeito, *desejoso de ser reconhecido e se reconhecer como estudante*, inquiri e constrói em si mesmo os elementos que o distancie do fantasma negativo daquilo que ele não deve ser, o *não escolarizado*, sabedor que é do valor negativo que essa categoria porta na vida concreta. Além disso, o estudante deve estar sempre atento

para não estar na fronteira de sê-lo, ou seja, *ser* e *ser reconhecido* a partir da figura do mau estudante, do *aluno problema*.

Curioso reparar que, embora anunciada para sanar a crise da educação, a fantasmagoria real da escola – o mitificado e ao mesmo tempo bem presente *aluno problema* – é sempre omitido da BNCC e sua discursividade. Não existe uma definição para o “delinquente da educação”, aquele estudante disruptivo, que não aceita as normas da instituição escolar, causando muitos transtornos. O estudante tomado em seu valor negativo não participa das formulações da Base; essa categoria é omitida, não nomeada, desaparece dentro da positividade lisa das formulações da BNCC<sup>22</sup>. O que seria o sujeito escolar não-empendedor, não-resiliente? Essa hipótese não é levantada, nomeada, aceita. O jogo de verdade da Base, seu regime de veridicção, não aceita o “falso”. Um reino da positividade absoluta, reafirmada pela ocultação do seu lado negativo, o aluno-problema.

Voltando ao verbete-artigo *Foucault*, é através das operações entre *objetivação* e *subjetivação* que entramos em uma *história da subjetividade*, sendo *subjetividade* a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade no qual se relaciona consigo mesmo. Isso significa indicar um campo de *expectativas do que vou me tornar*. É nesse terreno do vir-à-ser, dessas visões desejosas de futuro, do *sonho*, que o poder “faz fazer”, ou seja, opera a autoindução da subjetividade em seu jogo de objetivação e subjetivação. O sujeito deve reconhecer como parte mais essencial dele certas modalidades de sonhos de futuro, só possíveis no interior de um *aparato técnico de reconhecimento e produção de si mesmo*. Precisa internalizar ferramentas que permitam ler a si mesmo com determinada intenção, orientado por um critério existencial que sirva de guia para essa autofabricação da identidade e do desejo. Um progresso de transformação de si mesmo através do tempo, apoiado em certa técnica de si, instrumentos para a automodelagem do que se é.

Os discursos (...) dizem o que é o sujeito dentro de um certo jogo muito particular de verdade; mas esses jogos não são impostos de fora para o sujeito, de acordo com uma causalidade necessária ou determinações estruturais; eles abrem um campo de experiência em que sujeito e objeto são ambos constituídos apenas em certas condições simultâneas, mas que não

---

<sup>22</sup> No capítulo 3 exploro com mais profundidade essa ideia de uma *estética do liso* no neoliberalismo digital contemporâneo (HAN, 2019), resultando na eliminação do *aluno problema* da discursividade sem atritos da BNCC.

param de se modificar um em relação ao outro, e, portanto, de modificar esse mesmo campo de experiência. (FOUCAULT, 2004, p. 237 – 238)

Como inquirir as emergências de jogos de verdade da BNCC, esse movimento produtivo em que o próprio sujeito é colocado como objeto de um saber possível? Que qualidade de sujeito emerge da constituição desse objeto? Como operam esses procedimentos precisos de governo, no qual a subjetivação do sujeito transcorre de maneira participativa e feliz, no interior da instituição escolar?

As respostas para essas perguntas se iniciam não no presente, mas no amanhã, nas expectativas do vir-à-ser, nas *miragens de futuro* enformadas nos dizeres da Base. Qual *sonho* serve de bússola para a proposição da discursividade do documento?

## 1.2. Sonho neoliberal

Investigar o *sonho* que orienta a BNCC é investigar as expectativas de vir-à-ser que sua discursividade oferece, compreender qual subjetivação dos sujeitos o documento almeja. É procurar, seguindo os preceitos da Base, qual o ideal de identidade e subjetividade que cada estudante deve perseguir ao longo dos seus processos escolares de aprendizagem. Qual *sonho* formativo que o documento preconiza? Esse sonho deve ser sonhado todos os dias, alimentando o cotidiano esforço do sujeito em ser estudante, no interior de instituições escolares que o avaliam por isso.

Como vimos, faço uso dos discursos-comentários, cotejando a discursividade original da BNCC com outras discursividades que a replicam em busca de seus próprios fins nessa repetição. Essa comparação entre discurso original e discurso-comentário é útil para flagrar a realização concreta dos discursos, explicitando seus desdobramentos materiais e intenções ideológicas.

No contexto das escolas reais, que produzem a educação pública com seu cotidiano trabalho, é comum que a BNCC exerça algum tipo de determinação não pela letra do documento original, mas justamente através desses discursos-comentários. Destaquei como os editais e materiais didáticos participam desse movimento de discurso-comentário. São práticas discursivas que comentam a BNCC em alguma medida, atuando no contexto das escolas e sua produção através desse comentário; mas esse comentário não é uma simples repetição do discurso original,

mas sim a fonte de novos efeitos de poder e saber, produzidos nesse ato de comentar. No caso específico do comentário da BNCC desempenhado no edital do PNLD, o objetivo é óbvio: orientar a produção de milhões e milhões de livros didáticos dos mais diferentes componentes curriculares, que devem ser elaborados e produzidos seguindo os preceitos da discursividade normativa da Base, relidos sob o comentário que o edital do PNLD faz dela.

Dessa forma, os discursos-comentários anunciam com mais clareza as intenções de objetivação e subjetivação da BNCC porque atuam diretamente na ponta dos processos da Educação Pública. Nesse momento inicial, em que tento construir um repertório teórico-metodológico para analisar a discursividade da Base, essa explicitação é muito bem-vinda, sedimentando aspirações ideológicas e intenções produtivas para a tarefa de análise que desempenharei no capítulo 2.

Dou início a essa investigação do sonho que enforma a discursividade da BNCC a partir da retomada do discurso-comentário do edital do PNLD 2021. No entanto, ao invés de analisar novamente o texto do Edital, partirei de uma fala oficial, uma discursividade declamada, realizada no calor do momento de uma cerimônia oficial: o pronunciamento do João Quaresma, consultor do DARE/MEC, na Audiência Pública do PNLD 2021, realizada em 03 de outubro de 2019<sup>23</sup>. Transcreve abaixo alguns trechos desse pronunciamento, com a premissa de achar indícios do querer de objetivação e subjetivação evocados pela BNCC, o sonho que anima essa discursividade, tomada como discurso original e referência normativa explícita para a fala que segue.

Eu continuo com algo muito forte que é essa aprendizagem de competências e habilidades, que são os ditos processos cognitivos. (...)

O novo ensino médio ele é metodológico. Os objetos de conhecimento, os conteúdos, tão no mundo, certo? (...) A grande questão é, para esse estudante que está chegando lá, eu tenho toda essa informação no mundo, como eu trabalho com ela? Como eu trabalho essa informação e conhecimento? E mais do que isso: como eu trabalho essa informação e conhecimento e transformo isso em proposição? (...)

Essa mudança em termos de o que eu tenho que fazer com o conhecimento que é a grande chave. (...)

Tradicionalmente no Brasil, em termos analíticos, a gente tem o que se chama de análise crítica, que é uma análise fundamentada, que é uma análise que vai no detalhe, que é o que, de certa maneira, fundamenta muito do que a gente acredita (...). Mas isso não é mais suficiente. Basta no Brasil de fazermos diagnósticos! Porque, no fundo, uma análise crítica me dá um

---

<sup>23</sup> Audiência Pública PNLD 2021. Disponível em:

< <https://www.youtube.com/watch?v=SriWT2O3s3Q&t=2204s> >

bom diagnóstico da realidade, mas entre fazer um diagnóstico e propor algo a partir desse diagnóstico é um mundo, é um processo (...) que exige essa dimensão socioemocional de forma muito mais potente (...). É esse “o que eu posso propor” que é a chave. (...) Porque aí eu falo de fato de protagonismo juvenil. Senão a BNCC vira uma letra morta. (...) A BNCC tá fincada, o eixo, a espinha dorsal dela, é protagonismo juvenil, é projeto de vida, e esse projeto de vida, esse protagonismo, só faz sentido se esse cidadão é ativo, se ele propõe, se ele sugere. E pra sugerir, ele analisa. Ele analisa fatos, dados, de forma coerente, precisa, metodologicamente bem embasado. Mas ele precisa se propor, se posicionar. Então essa mudança de uma análise diagnóstica para uma análise propositiva é o norte.<sup>24</sup>

Estamos diante de uma discursividade-comentário propositiva, que explicita bem seu objetivo: não deixar que “a BNCC vire uma letra morta”, garantindo que os livros didáticos cumpram essa função. E para que isso aconteça, é preciso impor um novo método para a Educação. O novo Ensino Médio, sonhado pela Base e aplicado pelo PNL 2021, é “metodológico”.

A grande chave desse método está na participação propositiva do estudante, sua capacidade de atuação. Atuação, nesse caso, significa agir na realidade a partir da análise de “fatos, dados, de forma coerente, precisa, metodologicamente bem embasado”. Conhecimento e informação estão devidamente nivelados aqui: “eu tenho toda essa informação no mundo, como eu trabalho com ela? Como eu trabalho essa informação e conhecimento?”, “como eu trabalho essa informação e conhecimento e transformo isso em proposição?”.

A proposta é simples e direta: a escola como um lugar em que se aprende a lidar com informações e/ou conhecimentos, tirando disso o maior proveito possível para agir no mundo. Não existe aqui uma confusão entre os termos *conhecimento* e *informação*, mas sim um deslocamento da utilidade do conhecimento. O conhecimento é nivelado a informação porque sua função agora é outra: tornar o estudante um sujeito ativo, que propõe, que age. Temos nessa proposta uma pista da ideologia que serve de fundo para essa discursividade, qual *razão* orienta suas palavras. Para investigar essa pista, trago para a análise trechos do livro “*A Nova Razão do Mundo*”, de Pierre Dardot e Christian Laval. O trecho em destaque tece uma poderosa sincronia com as proposições para o Ensino Médio que tomamos contato, ajudando na compreensão de qual qualidade de *conhecimento* a proposta

---

<sup>24</sup> Audiência Pública PNL 2021. Disponível em:  
< <https://www.youtube.com/watch?v=SriWT2O3s3Q&t=2204s> > Trechos destacados da fala de João Quaresma tem início aos 38:10 até 42:13.

do PNLD, a partir da BNCC, almeja para formatar os projetos de vida dos estudantes.

Não se trata aqui de conhecimento científico. Para Hayek [teórico austríaco do neoliberalismo do início do século XX], que foi o primeiro a teorizá-lo, "knowledge" significa certo tipo de conhecimento diretamente utilizável no mercado, relacionado as circunstâncias de tempo e lugar - o conhecimento que se refere não ao porquê, mas ao quanto; o conhecimento que o indivíduo pode adquirir em sua prática, e cujo o valor só ele pode avaliar; o conhecimento que ele pode utilizar de maneira proveitosa para vencer os outros na competição. Esse conhecimento específico e disperso, muito frequentemente desprezado e negligenciado, tem tanto valor quanto conhecimento dos especialistas e dos administradores. (...) é preciso facilitar a comunicação das informações para completar os fragmentos cognitivos que cada indivíduo possui. O preço é um meio de comunicação de informação pelo qual os indivíduos vão poder coordenar suas ações. (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 143 e 144)

O livro que acabo de citar investiga a *racionalidade neoliberal*, que se constitui, segundo os autores, justamente como a *nova razão do mundo* (daí o título do livro). A obra em questão aponta o neoliberalismo como uma *racionalidade governamental*, que faz com que o *mercado* atue como uma lógica normativa generalizada desde o Estado até o mais íntimo da subjetividade. A razão neoliberal põe em funcionamento um certo sistema de normas. As sincronias do diagnóstico de Pierre Dardot e Christian Laval sobre a razão neoliberal e a fala do relator do DARE/MEC são notáveis. Temos um início da explicitação de pôr quais searas ideológicas o discurso-comentário da BNCC trafega.

Voltando ao discurso do relator do DARE/MEC na Audiência Pública do PNLD 2021 que tomamos contato, temos nomeado qual o inimigo desse processo de atuação dos estudantes, aquilo que impede a verdadeiro e genuína proposição dos estudantes protagonistas, munidos e habilidosos no uso das informações disponíveis: a tradição da "análise crítica". Essa tradição, herdada da educação crítica, supostamente faz com que a escola produza diagnósticos sem nunca romper a fronteira rumo as proposições concretas. E esse agir concreto no mundo que garantirá "essa mudança de uma análise diagnóstica para uma análise propositiva, tudo isso apoiado nos eixos da BNCC, sua "espinha dorsal": a prática somada do *protagonismo juvenil* e do *projeto de vida*, coisa "que exige essa *dimensão socioemocional* de forma muito mais potente".

Esse vai-e-vem com esse discurso-comentário é uma tentativa de captura do ato discursivo que a BNCC opera. É nesse movimento de tradução que vemos o

operativo dessa discursividade, o sutil e sofisticado das suas estratégias de dominação. Começam a surgir assim pistas concretas do repertório ideológico da Base, as palavras e termos de sonho que orientam o documento. Destaco seis termos do mapa metodológico de aplicação da BNCC apresentado na discursividade-comentário da Audiência Pública do PNLD 2021: *competências, habilidades, processos cognitivos, protagonismo juvenil, projeto de vida, dimensão socioemocional*. Vejamos outro trecho da fala do consultor do DARE/MEC:

É uma mudança mesmo na cultura escolar brasileira muito forte, mas que é pauta do novo Ensino Médio, que é trazer o empreendedorismo para dentro da escola. (...)

Mas um conceito chave é o perspectivismo, ou ponto de vista. (...) Porque não importa tanto assim o objeto, mas importa o que? A metodologia.<sup>25</sup>

Aqui temos o anúncio explícito da *qualidade* do sonho da BNCC, conclamada nesse termo positivo e bastante presente no contemporâneo: o *empreendedorismo*. A *ideologia do empreendedorismo* se vincula diretamente ao *repertório neoliberal* de atuação e reflexão que opera no mundo globalizado e digital que vivemos. Compartilho a compreensão de Carolina Catini sobre esse termo nada ingênuo, que reflete uma agenda de atores econômicos bem específicos, exposto no excelente artigo “*Educação e empreendedorismo da barbárie*”:

Porque não há maior doutrinação ideológica do que a doutrina de mercado. Em todo caso, empreendedorismo é a palavra de ordem. Afinal, como formar trabalhadores acostumados à precariedade inserindo-os cotidianamente em uma forma social estável como a escola atual? Introduzir o empreendedorismo no trabalho educativo é a solução para ensinar pela prática que é natural aderir à competitividade para poder sobreviver: um ótimo método para pacificação social via assimilação individual da ideologia. (CATINI, 2019, p. 36 e 37)

O *empreendedorismo* é o lado propositivo do *projeto de vida*, sua face produtiva, mediadora e positiva. É esse universo propositivo-ideológico do empreendedorismo que deve ser a bússola central do *protagonismo juvenil*. É através do empreender que serão realizadas as proposições desse estudante, elencado como personagem principal da Educação pela Base. A subjetivação almejada, na perspectiva do estudante, é a compreensão de que sua capacidade

---

<sup>25</sup> Audiência Pública PNLD 2021. Trechos destacados tem início aos 56:24 até 1:04:17. Disponível em:

< <https://www.youtube.com/watch?v=SriWT2O3s3Q&t=2204s> >

empreendedora determinará o possível de alcançar do seu futuro. O termo *empreendedorismo* enforma o *sujeito referencial da racionalidade neoliberal*.

Essa valorização do empreendedorismo e a ideia de que essa faculdade só pode se formar no meio mercantil são partes interessadas na redefinição do sujeito referencial da racionalidade neoliberal. (...) Trata-se assim menos da função específica do empreendedor dentro do funcionamento econômico do que da *faculdade* empresarial tal como existe em todo o sujeito, da capacidade de se tornar empreendedor nos diversos aspectos de sua vida ou até mesmo de ser um empreendedor de sua vida. Em resumo, trata-se de fazer com que cada indivíduo se torne mais “enterprising” [*empreendedor*] possível. (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 151; itálico do próprio documento)

Coincidentemente, é esse mesmo sujeito referencial da racionalidade neoliberal que os processos de subjetivação e objetivação da BNCC almejam, ao menos no discurso-comentário feito a partir da Base para a Audiência Pública do PNLD 2021, com sua missão de “trazer o empreendedorismo para dentro da escola”. O desenvolvimento da *faculdade* empresarial de cada sujeito, que aprende a ser empreendedor em diferentes aspectos da sua vida, parece ser o sonho formativo exposto na discursividade do relator do DARE/MEC. O empreendedorismo como uma expressão da *dimensão empresarial*, que deve avançar para o âmbito de todas as relações humanas, incluindo aí os processos escolares.

A pura dimensão do empreendedorismo, a vigilância em busca da oportunidade comercial, é uma relação de si para si mesmo que se encontra na base da crítica à interferência. Somos todos empreendedores, ou melhor, todos aprendemos a ser empreendedores. Apenas pelo jogo do mercado nós nos educamos a nos governar como empreendedores. Isso significa também que, se o mercado é visto como um livre espaço para os empreendedores, todas as relações humanas podem ser afetadas por essa dimensão empresarial, constitutiva do humano. (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 146)

Mas se temos no *empreendedorismo* uma das grandes palavras de poder no contemporâneo, a face propositiva da razão neoliberal, caminha ao seu lado um outro termo, que expressa uma segunda grande qualidade almejada pela discursividade da BNCC em seu sonho de subjetivação dos estudantes. Falo do termo *resiliência*. Retomemos o discurso na Audiência Pública do PNLD 2021 para explicitar a relação desse novo termo, *resiliência*, com as palavras que juntamos até aqui – *Projeto de Vida, sonho, competência socioemocional, empreendedorismo*:

Vamos falar de um livro que eu acho incrível, que é o Projeto de Vida? (...) Tem algumas vivências padrões, uma delas é o Mural de Sonhos, que é quando os alunos vão colocando os sonhos que eles têm no mural e a sala

de aula vai debatendo. (...) As obras de Projeto de Vida (...) são de fato nossa espinha dorsal. (...) Estamos falando em sistematizar algo que até então no Brasil não era corrente: (...) que se invista tanto (...) em competência socioemocional. Porque isso aqui é uma enxurrada, é um tsunami do universo socioemocional. (...)

Quais os planos possíveis que eu tenho para mim nesse mundo? (...) Eu tenho que ter consciência, dentro do meu universo, do que eu estou me projetando para ser nesse mundo. E porque essa obra (...) pode ser tão extraordinária? Porque ela me ensina duas coisas (...). Ela me ensina da resiliência, que a Base preconiza, no sentido de “eu preciso sonhar, mas eu preciso ter também o pé no chão”, e caso meu projeto de vida não dê certo eu preciso ter um Plano B e tentar outra coisa, e não me desesperar, porque a vida é assim, a vida é movimento. (...) Isso tudo é a construção de um jovem resiliente. Aquele capaz de sofrer um baque e levantar. (...)

Eu não preciso enchê-los [os jovens] de conteúdo, isso é muito importante. Mas de provocações, sugestões, de proposições, de inspirações. (...).<sup>26</sup>

O trecho destacado apresenta, de maneira naturalizada, positiva e transparente, o anúncio de uma expectativa de *objetivação* e *subjetivação*. Essa expectativa é calcada na projeção de um jovem *empreendedor* e *resiliente*, duas palavras bastante presentes na gramática do poder contemporâneo, parte do léxico da ideologia neoliberal e sua forma de pensar o mundo, sua *razão*.

A discursividade-comentário da Audiência do PNLD 2021 analisada até aqui expressa o sonho neoliberal da BNCC, revestindo a ideologia das suas palavras sob uma aura de necessidade e desafio. A perspectiva de que o estudante deve ter “consciência, dentro do meu universo, do que eu estou me projetando para ser nesse mundo” nada mais é do que a proposição de uma *gramática de gerenciamento da experiência de si*, o desenvolvimento de uma técnica de autogoverno do estudante, que deve adequar seus sonhos sempre a perspectivas *realistas*. Nessa relação, cabe as escolas, através do trabalho das professoras e professores, vigiar essa produção do jovem estudante protagonista, avaliando seus resultados e garantindo que suas aprendizagens sigam na direção desse *sonho neoliberal* fundamental da Base, empreendedor e resiliente.

Chamo de *sonho* essa *expectativa de objetivação e subjetivação intuída pela razão do poder*. No caso da BNCC, esse *sonho* tem como principal referencial a construção de um sujeito a partir da *racionalidade neoliberal*. O que significa dizer que o edital do PNLD 2021, desenvolvido centralmente como um comentário da

---

<sup>26</sup> Audiência Pública PNLD 2021. Trechos destacados tem início aos 56:24 até 1:04:17. Disponível em:

< <https://www.youtube.com/watch?v=SriWT2O3s3Q&t=2204s> >

BNCC, carrega um *sonho neoliberal* na constituição do seu objeto principal, o *estudante*.

Essa objetivação acontece, para seguir os critérios da Base, quando um corpo é investido de competências e habilidades socioemocionais que respondem a esse sonho neoliberal. Além de *ser um estudante* sob os termos da BNCC, o sujeito também deve *desejar profundamente tornar-se e reconhecer-se como um*. Daí todo o repertório que atrela a ideia de um *Projeto de Vida* com o termo *resiliência*, a expressão objetiva de desejar a submissão e docilização do próprio corpo. Uma moral pedagógica que diz: a grande qualidade que se pode portar para garantir uma renda futura nessa sociedade é estar pronto para se levantar e reinventar depois de uma grande frustração ou violência. Um jovem “capaz de sofrer um baque e levantar”.

O que fica de fora com essa proposição, conscientemente, é justamente o debate sobre *modelos de sociedade*. Isso não é possível de ser cogitado, não nos termos da BNCC, discursividade que carrega o modelo neoliberal de sociedade com um dado naturalizado e inalienável, ao ponto de não precisar ser nomeado, de tão (supostamente) óbvios que são seus termos. O modelo neoliberal hegemônico que pauta a BNCC pauta também o modo de produção das sociedades contemporâneas, feito de imensas desigualdades e processos de dominações abissais (SANTOS, 2007). Analisar criticamente o modelo de sociedade neoliberal, almejando a construção de caminhos para superar esse modelo: eis a premissa de um ensino crítico.

É precisamente nessa blindagem do debate sobre o modelo de sociedade que reside o aspecto mais profundo das reformas e do discurso sobre elas. Para além de possíveis interesses econômicos imediatos, trata-se de uma ofensiva neoliberal no nível mais profundo da imaginação e da produção dos sentidos e significados da educação. (FERNÁNDEZ-GONZÁLEZ, 2019, p. 55; em espanhol no original, tradução livre).

Dessa maneira, o *sonho neoliberal* é o *desejo de objetivação do estudante tendo como elemento principal de subjetivação a resiliência e o empreendedorismo*, compreendendo esse processo a partir da *razão neoliberal*. Um *sonho* intenso que anuncia uma “mudança na cultura escolar brasileira muito forte, que é trazer o empreendedorismo para dentro da escola”, “a construção de um jovem resiliente”.

Mas qual a substância desse *sonho neoliberal*, sua forma? O *espírito empresarial*, retomando o diálogo com a obra *A Nova razão do mundo*. O *sonho neoliberal* deseja ardorosamente a plena realização do *espírito empresarial*, constituído quando o regime de concorrência se torna o modo de conduta central dos sujeitos.

A partir da luta dos agentes é que se poderá descrever não a formulação de um equilíbrio definido por condições formais, mas a própria vida econômica, cujo ator real é o empreendedor, movido pelo espírito empresarial que se encontra em graus diferentes em cada um de nós e cujo único freio é o Estado, quando este trava ou suprime a livre competição. (...)

Embora se considere típica de uma política neoliberal a construção de uma situação econômica que a aproxima do cânone da concorrência pura e perfeita, há outra orientação, talvez mais disfarçada ou menos imediatamente perceptível, que visa a introduzir, restabelecer ou sustentar dimensões de rivalidade na ação e, mais fundamentalmente, moldar os sujeitos para torná-los empreendedores que saibam aproveitar as oportunidades de lucro e estejam dispostos a entrar no processo permanente da concorrência. Foi particularmente no campo do *management* [gerenciamento, gestão] que essa orientação encontrou sua expressão mais forte. (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 135 e 136)

O que nos leva a próxima pergunta da análise: *como?* *Como* esse *sonho neoliberal* pretende operar, tendo como princípio as premissas da discursividade da BNCC? É possível vislumbrar esse *como* a partir dos discursos-comentários da Base?

### 1.3. Governo da alma

Para investigar o *como* da discursividade da BNCC, os dispositivos que operacionalizam o sonho neoliberal na objetivação e subjetivação do estudante, parto de uma aproximação do conceito de *governo*. Antes de explicitar essa aproximação, no entanto, é preciso definir qual compreensão de *governo* estou adotando.

Compreendo o termo *governo* como *a correta disposição das coisas*, das quais alguém se encarrega de *conduzi-las a um fim adequado* (FOUCAULT, 2008, p. 127). Essa definição do termo é herdada da Europa dos séculos XVI ao XVIII. Nesse entendimento, o *governo* expressa a finalidade da soberania. O governo exercido pelo Príncipe, que era o governo político, o governo do Estado,

conduzindo-o a um fim adequado. No entanto, o termo carregava uma multiplicidade de práticas, sendo o político apenas uma das inúmeras modalidades de *governo*.

Devemos deixar para este termo [*governo*] a significação bastante ampla que tinha no século XVI. Ele não se referia apenas às estruturas políticas e à gestão dos Estados; mas designava a maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes. Ele não recobria apenas formas instituídas e legítimas de sujeição política ou econômica; mas modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros. (FOUCAULT, 1995, p. 243 – 244)

A finalidade de governar era sempre a mesma: *levar as coisas até seu fim adequado de bom governo*. Governar abrangia uma pluralidade de fins específicos, finalidades singulares que vão se tornar o próprio objetivo do governo. Esse fim específico é alcançado pela disposição das coisas. Isso demarca a diferenciação entre a *imposição da lei do soberano* e a *disposição da arte do governo*. Dispor as coisas, na perspectiva do governo, é utilizar um conjunto de táticas, um certo número de meios, para agir de modo que esta ou aquela finalidade possa ser alcançada, induzindo seu acontecimento apropriado (FOUCAULT, 2008, p. 131-132).

Partindo dessa compreensão, temos uma semelhança muito grande entre o termo *governo* e a finalidade da BNCC, exposta pelo consultor do DARE/MEC na Audiência do PNLD 2021, que carrega, como vimos, um intuito de *induzir* o estudante até seu fim adequado de sujeito resiliente e empreendedor. Retomemos uma citação direta dos trechos que tomamos contato: “Eu não preciso enchê-los [os jovens] de conteúdo, isso é muito importante. Mas de provocações, sugestões, de proposições, de inspirações. (...)”. Esse ato de indução é essencial para a compreensão do *como* que a discursividade da BNCC oferece. A aplicação da metodologia da Base deve induzir, não impor; não deve encher o jovem de bagagens, mas antes entregar-lhe sandálias e apontar caminhos e jeitos de percorrê-los.

Ao que tudo indica, os materiais didáticos normatizados pelo PNLD 2021, que por sua vez tem como base a Base, devem sutilmente indicar um *governo da indução*, voltado para o indivíduo operando suas próprias tecnologias do Eu, sugerindo a autoprodução da subjetividade com uma qualidade específica, uma

forma determinada. O governo constitui-se assim como uma forma de poder bem específica.

Esta forma de poder aplica-se à vida cotidiana imediata que categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que os outros tem que reconhecer nele. É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos. (FOUCAULT, 1995)

Essa é uma concepção positiva do poder, como vimos, aquilo que “faz fazer”, traduzindo seus efeitos em termos produtivos, transformadores. O poder como algo que funciona, o operador dinâmico de uma maquinaria social que tem como alvo o corpo humano, com intuito de aprimorá-lo, adestrá-lo, defini-lo. O objetivo de uma prática de governo é gerir a vida da humanidade, aumentando sua produtividade e tornando-a dócil politicamente (MACHADO, 2017).

[o poder] é 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; no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações. (FOUCAULT, 1995, p. 243)

O que temos aqui é uma *negação da violência como princípio ou natureza do poder*, como definiu o filósofo sul-coreano Byung-Chul Han em seu livro *O que é poder?* (HAN, 2019b). Segundo Han, a violência não atua como um princípio essencial, um recurso último do poder. Na verdade, a violência expressa o nível menos eficiente do poder, sua manifestação menos *mediada*. Um poder que assume a forma de uma coerção é um poder que já se encontra enfraquecido. Quanto mais poderoso é um poder, menos precisa dar mostras de ser o que ele é – um poder poderoso. A violência física é a simples expressão da causalidade da força, a forma de maior grau de simplificação do poder. A expressão “poder livre” não é uma contradição, muito pelo contrário, é a demonstração de um alto nível de mediação do poder, *o momento de coincidência completa entre liberdade e sujeição*.

Poder livre não é um oxímoro. (...) Quem quiser alcançar um poder absoluto deverá fazer *uso* não da violência, mas da liberdade do outro. O que será alcançado no momento em que coincidirem por completo liberdade e sujeição. (...) O poder que atua pelo comando e o poder que repousa na liberdade e na autoevidência não são, contudo, dois modelos opostos. São

apenas diferentes em *aparência*. Se elevados a um plano abstrato, manifestam sua estrutura comum. (...) Ele [o poder] capacita ao poderoso voltar a *si*, no outro. Essa continuidade pode ser alcançada seja pela coerção, seja pelo uso da liberdade. (HAN, 2009b, p. 16 e 17. *Itálico no original*)

Para perseguir seu efeito positivo, livre, o poder utiliza a violência e o consentimento como ferramentas dentro das suas dinâmicas. Para desempenhar essa tarefa indutiva, essa ação sobre ações, o poder constitui complementarmente domínios de objeto, princípios de subjetivação e rituais de verdade. A produção da verdade, nessa compreensão, advém do encontro do saber com o poder. É o que possibilita a qualquer pessoa situar um discurso no lugar do verdadeiro. A produção dessa verdade é determinada por uma vontade de verdade, constituída historicamente, que dita as condições de sua produção, os parâmetros que definem o que é verdadeiro e falso no interior do próprio ato do discurso.

A violência e a liberdade são modulações da relação com o poder, que configura seus critérios pela determinação da *conduta*. A conduta é um duplo efeito do exercício do poder: por um lado, *conduz condutas*, coagindo o corpo a determinadas formas e maneiras de existir; por outro, *estabelece um campo de possibilidades de se comportar*, mais ou menos aberto, sempre associado a contextos determinados, ordenando as probabilidades da produção da vida. Dessa maneira, no cumprimento dessa dupla tarefa, a *conduta* é da ordem do *governo*. A BNCC, para cumprir sua tarefa de governo dos estudantes, precisa inscrever suas indicações produtivas na ordem da conduta, de maneira indutiva.

As pessoas são induzidas a julgar-se com vistas a uma certa administração, governo ou transformação de si. A pessoa tem que fazer algo consigo mesma em relação à lei, à norma, ao valor. E isso, uma ação, um fazer que afeta algo, um afetar, é justamente a definição foucaultiana de poder. O poder é uma ação sobre ações possíveis. (...)

Foucault analisa as operações de poder do ponto de vista da captura da pura e indeterminada materialidade de um indivíduo, de um grupo de indivíduos, ou de uma população, por uma força que, contatando essa materialidade, dá-lhe uma forma e determina-lhe a direção. (...) são as relações de poder, as ações de afetar, as que constituem os dois termos da relação, tanto o sujeito quanto o objeto do poder (...) é essa força, em suas operações, a que fabrica indivíduos, grupos ou populações a partir de uma materialidade indiferenciada que só se forma em uma superfície de contato. (LARROSA, 1994, p. 78)

Quando demarco que o poder ordena as probabilidades da produção da vida em seu exercício de governo, me refiro a sua função de estabelecer um campo de possibilidades de condutas, reações e modos de comportamento, ou seja, a

determinação mesma da nossa noção de *liberdade*. A liberdade como uma condição de existência do poder, seu suporte permanente. A prática do governo atua na determinação da experiência quando agimos como *sujeitos livres*, enquanto o *livre* em questão é um horizonte de possibilidades bem definido.

Sabemos bem o que podemos e não podemos fazer nas determinadas situações específicas que fazem nossa vida social, quais normas devemos seguir no exercício e produção da nossa *liberdade individual*. O *governo* determina nossa noção mesma de *liberdade*, a plena satisfação da realização do nosso desejo, o motor da nossa satisfação e querer mais íntimos, nossa *alma*. É dessa compreensão que emerge o conceito de *governo da alma*.

Mas o que estou denominando, então, como *governo da alma*? É uma *conduta dos processos de subjetivação*, operando, portanto, de maneira indutiva, que responde a um regime de verdade historicamente determinado, sob o manto de uma moral conservadora cristã<sup>27</sup> e do gerenciamento neoliberal do desejo e da satisfação. Um dispositivo de governo bem específico, que atua como eixo de funcionamento da discursividade da BNCC em seu efeito de poder no aparato da Educação. As determinações próprias da moral cristã exercem diferentes influências nas práticas institucionais, tanto aquelas ligadas ao aparato jurídico quanto ao aparato escolar. O exemplo evidente dessa relação é o retorno do Ensino Religioso como uma Área de Conhecimento do Ensino Fundamental na 3ª e definitiva versão da BNCC (BRASIL, 2018). Na convivência permanente entre o arcaico e o moderno nessa periferia sangrenta do neoliberalismo contemporâneo chamada Brasil, o *governo da alma* segue como uma força presente e determinante na sociedade, interferindo decisivamente nas disputas institucionais do aparato da Educação, no interior mesmo da suas discursividades e demais práticas produtivas, incluindo aí a BNCC.

Se o *sonho neoliberal* deseja ardorosamente a plena realização do *espírito empresarial*, como vimos, o *governo da alma* molda, através dos seus dispositivos de indução e confissão, a *substância do espírito* do sujeito, a maquinaria dos seus desejos e horizontes mais íntimos, motor do sonho e da identidade

---

<sup>27</sup> Compartilho a compreensão de Foucault de que o termo *cristianismo* não é exato, não constitui uma totalidade homogênea, abrangendo uma série de realidades diferentes (FOUCAULT, 2008, p. 196).

O *governo da alma* opera, portanto, a partir desse repertório técnico de indução e confissão, repertório herdado de uma tecnologia de poder antiquíssima no Ocidente: o *poder pastoral*. Essa forma de poder que se ampliou e multiplicou para fora da instituição eclesial, assumindo contornos cada vez mais importantes na distribuição do Estado moderno liberal. O poder pastoral é um aparato de poder individualizante que surge no século XVIII, com o espraio das práticas confessionais para as mais diferentes instituições.

Não acredito que devêssemos considerar o “Estado moderno” como uma entidade que se desenvolveu acima dos indivíduos, ignorando o que eles são e até mesmo sua própria existência, mas, ao contrário, como uma estrutura muito sofisticada, na qual os indivíduos podem ser integrados sob uma condição: que a esta individualidade se atribuisse uma nova forma, submetendo-a a um conjunto de modelos muito específicos. De certa forma, podemos considerar o Estado como a matriz moderna da individualização ou uma nova forma de poder pastoral. (FOUCALT, 1995, p. 237)

Dessa forma, a relação do *governo da alma* com o aparato da educação pública no Brasil é amplamente apoiada nesse conjunto de tecnologias do *poder pastoral*, modalidade confessional de poder ligada às instituições cristãs, reinventadas em outros contextos institucionais, amplamente difundidas, operante na discursividade da Base e seus meandros indutivos.

Podemos elaborar algumas atualizações da tecnologia do poder pastoral e sua utilização no aparato Escolar, poder central para a prática do *governo da alma* expresso na discursividade da BNCC. Para começar essa investigação, buscarei pontos de contato entre o poder pastoral clássico e um outro conjunto de discursividades-comentários: uma matéria jornalística do portal do MEC, escritas por conta do evento de homologação das primeiras etapas da Base.

De maneira breve e superficial, recorro três aspectos do poder pastoral na relação com a discursividade da BNCC. Primeiro: o poder pastoral se exerce mais sobre uma multiplicidade do que sobre um território, atua mais sobre um conjunto de coisas do que sobre uma marcação espacial determinada. O pastor deve acolher todo o rebanho ao mesmo tempo que acolhe cada ovelha em particular; visa ao mesmo tempo todas e cada uma em sua paradoxal equivalência, e não a uma unidade superior formada pelo todo. No caso da Base, essa multiplicidade que deve ser vigiada é aquela constituída pelo conjunto dos estudantes.

O pastoreio se realiza na atenção cuidadosa e particular a cada ovelha que compõem o rebanho, acompanhando-a ao longo de toda a sua vida, ao mesmo tempo que cuida da comunidade, formada pela totalidade do rebanho. Esse tema da igualdade do rebanho, tomado como todos e cada um, se manifesta na Base explicitamente, que pretende alcançar a igualdade da educação cuidando da formação específica de cada estudante. Como nos lembra o então há época presidente Michel Temer, nos idos 2017, na ocasião da homologação da primeira etapa da BNCC, na tal matéria publicada no portal do MEC:

“Estamos promovendo um tema caro à Constituição brasileira: o tema da igualdade. A igualdade de todos os alunos, seja no sistema público, seja no sistema privado, que passam a ter direitos iguais de aprendizado”, disse Michel Temer. De acordo com o presidente, as mudanças trarão oportunidades para que os estudantes “possam construir um futuro melhor para si mesmos e para o Brasil.”<sup>28</sup>

Segundo aspecto de destaque: o poder pastoral é guiado por um princípio soteriológico, isto é, orientado para uma salvação final. O pastor guia para esse objetivo salvacionista na mesma medida que é um intermediário rumo a esse objetivo. Em relação a discursividade da BNCC, as aprendizagens devem guiar os estudantes para a salvação no futuro, sendo os objetivos almejados da Base um fim em si, ao mesmo tempo que é o meio para a realização da igualdade na educação. A promessa de uma salvação na outra vida se transmuda para a salvação mundana, assegurada aqui mesmo. A BNCC parte desse salvacionismo essencial ligado à prática da educação, que integra a lista de instituições que profetizam um futuro melhor do que esse que hoje estamos inseridos. Como falou o Ministro da Educação dá época, Mendonça Filho, na mesma matéria, a despeito da homologação da BNCC:

“A Base é plural, respeita as diferenças, respeita os direitos humanos (...) Buscamos fazer com que ela pudesse ter a expressão de identidade de um Brasil que é amplo, diverso, que é vivo e que quer construir um novo caminho com relação ao futuro, fundado naquele passo que é o passo da

---

<sup>28</sup> Portal do MEC: “Presidente Temer e ministro da Educação homologam Base Nacional Comum Curricular”. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/58701-presidente-e-ministro-homologam-base-nacional-comum-curricular> >

transformação verdadeira de qualquer sociedade, que passa necessariamente pela educação”.<sup>29</sup>

Terceiro destaque: o poder pastoral é finalizado sobre aqueles mesmos sobre os quais se exerce, e não sobre uma unidade superior totalizante acima das relações, como uma o Estado ou o soberano. O poder do pastor está restrito ao poder que detêm sobre seu rebanho, e vice-e-versa. É por isso que o poder do pastoreio só pode ser exercido a partir do conhecimento da mente das pessoas, da exploração das suas almas, criando dispositivos de revelação dos segredos mais íntimos de cada sujeito. É esse o território de atuação do poder pastoral: a subjetividade do rebanho. É assim que surge a confissão, desdobrada nos dispositivos e práticas confessionais.

E isto implica que o poder do tipo pastoral, que durante séculos – por mais de um milênio – foi associado a uma instituição religiosa definida, ampliou-se subitamente por todo o corpo social; encontrou apoio numa multiplicidade de instituições. E, em vez de um poder pastoral e de um poder político, mais ou menos ligados um ao outro, mais ou menos rivais, havia uma “tática” individualizante que caracterizava uma série de poderes: da família, da medicina, da psiquiatria, da educação e dos empregadores. (FOUCAULT, 1995, p. 238)

O que tento indicar nessa relação com a matéria do portal do MEC é esse espraiamento da administração do poder pastoral, realizado através de um esforço urgente e salvacionista no aparato da Educação. Esse *poder pastoral* atua através da sujeição da confissão, própria do pastoreio. A salvação neoliberal prometida pelo pastoreio da BNCC através da instituição escolar não será alcançada por todos os estudantes. A realidade é seu exato oposto: são raras as exceções daquelas e daqueles estudantes que rompem a destinação social que estão imersos. Em maior ou menor grau, toda a comunidade escolar tem noção da desigualdade estrutural que a cerca, algum nível de consciência do abismo social real. Apesar disso, ironicamente, o *sonho neoliberal* diz o contrário, povoando as expectativas de sucesso no futuro com promessas de empreendedorismo meritocrático através dos caminhos tortuosos da resiliência. Os corpos apanhados no interior produtivo da Escola sonhada pela BNCC respondem a um critério de salvação que lhes escapa

---

<sup>29</sup> Portal do MEC: “Presidente Temer e ministro da Educação homologam Base Nacional Comum Curricular”. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/58701-presidente-e-ministro-homologam-base-nacional-comum-curricular> >

inteiramente, um acaso, um milagre de exceção nos misteriosos desígnios do Mercado no neoliberalismo. Outro elemento que coincide com o pastoreio, onde o pastor age no interior de uma sutil economia detalhada do mérito e do demérito, administrando esse circuito sem certeza terminal, respondendo a um critério de salvação que lhe escapa inteiramente (FOUCAULT, 2008, 228 – 229).

No caso da Base, seu discurso de salvação está associado como uma resposta orgânica à retórica da *educação em crise*. Atuando como um princípio discursivo permanente junto a diferentes gestões ao longo da história da educação institucional brasileira, estamos imersos em uma permanente crise – a crise da educação – e, diante do cenário assustador, uma reforma salvadora é anunciada como a solução imediata de todos os males. Como bem demarca João Cardoso Palma Filho, em seu livro *Política Educacional Brasileira: educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000)*:

A reforma educacional sempre é concebida, por aqueles que a defendem, como uma necessidade de atualização, às vezes, de modernização do aparelho escolar. Muitas vezes é justificada como uma necessária intervenção com a finalidade de introduzir inovações nos diferentes níveis do sistema educacional. (...)

No campo curricular, por exemplo, são escassos os estudos que procuram estabelecer o contraste entre o currículo real e aquele prescrito nas formulações escritas. No caso brasileiro, sempre tem havido um grande distanciamento entre os objetivos expressos nos documentos oficiais e a recepção das intenções oficiais e sua efetiva implementação nas escolas. (PALMA, 2018, p. 24 e 26.)

A pesquisadora Bárbara Lopes, em seu artigo *BNCC e o avanço neoliberal nos discursos sobre a educação* (LOPES, 2019), faz uma reflexão importante que relaciona esse contexto de crise permanente com a BNCC, a grande Reforma Educacional da vez evocada para sanar o problema permanente da educação brasileira. Seguindo esse artigo, para além de atuarem na aplicação e convencimento imediato de seus critérios subjetivos e modos de produção, as Reformas Educacionais possuem um fim em si mesmas, um objetivo dissimulado, que opera através da *construção de sentidos e significados para educação*.

Esses sentidos e significados permanecem nas discursividades mais prosaicas e cotidianas das escolas depois de passado o circo que cada Reforma Educacional traz consigo. Carregam um caráter dúbio e assimilador em suas discursividades, que pretendem a construção desses resquícios

discursivos/ideológicos, que permanecem ativos e vibrantes, produzindo realidade portanto, por muito mais tempo do que determinada Reforma propriamente dita.

Parte do compromisso da BNCC está em estabelecer esses resquícios discursivos/ideológicos, difíceis de serem extintos das práticas escolares, dado seu estado elíptico, lateral. Além de expor uma contradição fundamental entre uma *negatividade absoluta do contexto geral* (educação em crise) e uma *positividade absoluta do sujeito escolar* (o jovem empreendedor resiliente preconizado na Base).

(...) é possível identificar a formação de aparentes consensos nas falas sobre educação, que são instrumentalizados para o avanço de uma significativa reestruturação do sistema educativo. É importante ressaltar o “aparentes” na frase anterior, pois as reformas não contam apenas com a força da propaganda e de convencimento; os usos do poder político e econômico e também do aparato repressivo têm sido elementos importantes para o estabelecimento de políticas nesse campo.

(...) há também elementos diversos e, em alguns casos, contraditórios nos argumentos favoráveis às reformas educacionais. Eles acionam e combinam diferentes estratégias, que passam tanto por visões conservadoras e autoritárias como pela apropriação de palavras de ordem de movimentos sociais e setores progressistas, em ambos os casos em articulação com a linguagem neoliberal. O outro ponto que gostaríamos de destacar é que esse discurso – com suas incoerências e contradições – não atua apenas no convencimento para a implementação de determinadas medidas, mas tem um fim em si mesmo, com a construção de sentidos e significados para a educação. (LOPES, 2019, p. 45.)

A BNCC não deve explicações conceituais sobre o universo neoliberal e moralista de onde retira seu repertório. A discursividade do documento opera um truque de naturalização, uma estranha mágica da transparência do meio. A Base apresenta a si mesma em seu discurso de maneira normalizada, consensuada moral e intelectualmente, apontando caminhos “naturais”, gerindo espaços institucionalizados de autodesenvolvimento da “verdadeira” pessoa humana. O “verdadeiro” desvelado é a elevação à categoria de essência dos horizontes neoliberais de objetivação e subjetivação, de gerenciamento da experiência de si – o sonho de um jovem *empreendedor* e *resiliente* que tomamos contato, presente no discurso comentário do João Quaresma na Audiência Pública do PNL 2021. A busca do sujeito referencial da razão neoliberal.

Por estarem implícita e profundamente de acordo com o regime de verdade neoliberal hegemônico, o sonho de subjetivação, expresso pela BNCC, é tido como natural, essencial. A indução operada pelo governo da alma faz da discursividade da BNCC uma coisa ingênua, transparente, transmudando-se em uma poderosa

determinação que não precisa dizer a que veio, uma força que não deve explicações.

Não deixa de ser paradoxal que o primeiro efeito da elaboração pedagógica/terapêutica da autoconsciência e da autodeterminação consista em um ocultamento da pedagogia ou da terapia. Ambas aparecem como espaços de desenvolvimento ou de mediação, às vezes de conflito, mas nunca como espaços de produção. É como se as práticas pedagógicas e/ou terapêuticas fossem um mero espaço de possibilidades, um mero entorno favorável, delimitado e organizado para que as pessoas desenvolvam e/ou recuperem as formas de relação consigo mesmas que as caracterizam. (LARROSA, 1994, p. 44)

Dessa maneira, podemos elencar mais um conjunto de importantes elementos de atenção para a análise da discursividade da BNCC: de onde vem o *sonho neoliberal* da Base? Quais os elementos produtivos desse horizonte de gerenciamento de si atrelado à formação moral e subjetiva da/do estudante? Como é possível a essa discursividade apresentar a si mesma com tanta naturalidade, transparência? Como essa modalidade de *governo da alma* – do pastoreio da subjetividade, do sonho – faz para apresentar a si mesma como a única e óbvia alternativa? Como isso afeta a produção da arte/educação no aparato Escolar?

No segundo capítulo que agora segue, dou início a tarefa de análise da discursividade da BNCC de fato, investigando de maneira pormenorizada as linhas do documento, partindo do mapa teórico-metodológico apresentado nesse primeiro capítulo. Parto da tentativa de desvelar esse essencialismo do *eu* definido nos termos dos discursos-comentários da BNCC que analisei até aqui. Com isso, pretendo fazer emergir esse complexo da fabricação da experiência de si da discursividade original da Base, que tem como guia a expectativa da objetivação e subjetivação resiliente e empreendedora do *sonho neoliberal*, operacionalizada através do *governo da alma*, tecnologia indutiva do poder pastoral.

## 2. A Base pela Base: Apresentação, Introdução e Estrutura

### 2.1. Apresentação da BNCC

A BNCC não pode ser chamada de mentirosa, não em sua Apresentação. A discursividade que oferece é bastante honesta, construindo um repertório pragmático e nomeável para o projeto normativo que expõe para a Educação. A Base não opera com uma retórica artilosa, complexa, cifrada em legalidades técnicas e termos intrincados. Ao contrário: desde seu início ela é sincera, eufórica e positiva, anunciando suas premissas e trabalhando ao redor delas com o intuito de cumpri-las, no interior da sua discursividade normativo-propositiva.

É com alegria que entregamos ao Brasil a versão final homologada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com a inclusão da etapa do Ensino Médio, e, assim, atingimos o objetivo de uma Base para toda a Educação Básica brasileira. A aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente, e a BNCC é uma peça central nessa direção, em especial para o Ensino Médio no qual os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes. (BRASIL, 2018, p. 5)

A grande meta que o país deve perseguir em sua unidade produtiva para educação através da BNCC é a “aprendizagem de qualidade”, tomada enquanto um *direito* que todos os estudantes devem ter garantido. É ela o passaporte possível de salvação dos estudantes que habitam um qualificado *universo escolar em crise agravada*, com seus “índices de aprendizagem, repetência e abandono” em níveis “bastante preocupantes”. O jovem estudante do Ensino Médio, na discursividade positiva da Base que aqui se inicia, é ao mesmo tempo responsável e vítima da miséria escolar que habita. Essa é uma das premissas discursivas dessa *ideologia da aprendizagem*, como nos lembra o pesquisador Fernando Cássio em seu artigo *Existe vida fora da BNCC?*:

O “direito à aprendizagem” é uma formulação com grande força retórica – quem, afinal, seria contra o direito de aprender? –, mas também extremamente vaga. Assim, ela pode ser facilmente adaptada para servir a variadas agendas educacionais, inclusive as que defendem a radicalização das formas de controle do trabalho docente. (...)

O deslocamento da linguagem da educação para uma linguagem da aprendizagem não é, evidentemente, fruto de uma simples escolha de palavras. Ele é, sobretudo, um deslocamento político, em que um projeto coletivo (educação) vai sendo fragmentado e paulatinamente transformado em um projeto individual (aprendizagem mensurável nas avaliações). (...) a

“ideologia da aprendizagem” é a expressão que melhor sintetiza o projeto político-educacional da BNCC e a agenda avaliacionista dos grupos econômicos que a sustentam. (CÁSSIO, 2019, p. 32 – 33)

Refletindo essa ideologia da aprendizagem, supostamente respondendo a demanda do próprio estudante – esse que é vítima e agente da miséria educacional que habita –, a discursividade da BNCC anuncia seu grande objetivo: preparar o jovem para o futuro. Como podemos ver no trecho que se segue da Apresentação, destacado abaixo:

Elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro. (BRASIL, 2018, p. 5)

O hoje é só um *meio* para chegar no amanhã, que aparentemente está definido à revelia do estudante, a quem resta estar o mais preparado possível. A tarefa oculta, portanto, é definir o que significa *futuro*, torná-lo um novo objeto através de uma roupagem inédita para a *expectativa de futuro*. Por isso as *aprendizagens*, que são esse processo que fornecerá aos estudantes as ferramentas para enfrentar esse amanhã, enfrentar esse vir-à-ser. Enquanto aprende a reconhecer e utilizar essas ferramentas, o estudante aprende, de maneira elíptica, o significado mesmo desse *amanhã* em que as ferramentas serão usadas.

Existe também uma outra contradição que merece destaque no pequeno trecho acima. A BNCC foi “Elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento”, na mesma medida em que “corresponde às demandas do estudante desta época”. O “especialista”, esse sujeito que detém um conhecimento reconhecidamente especializado em uma determinada área da cultura escolar e por isso é convocado a elaborar o documento, tem uma tarefa dúbia: de um lado, precisa portar a autoridade do seu conhecimento; do outro, deve fazê-lo sempre em uma medida auxiliar e submissa diante do desejo do jovem estudante.

Essa aparente dubiedade desenha o objetivo central da Base, qual seja, guiar o estudante até um futuro desejado pelo próprio estudante. Um jogo de espelhos de quem sonha por quem, em que o futuro desejado pelos especialistas coincide com o futuro desejado pelos jovens, a partir de uma escuta especializada que produz essa coincidência produtiva. Uma *arte da sincronia da submissão na expectativa do vir-à-ser*. A Apresentação da BNCC segue:

Com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos. (BRASIL, 2018, p. 5)

E assim chegamos à defesa peremptória das aprendizagens essenciais por meio de dez competências gerais para Educação Básica, que nada mais são do que a objetivação desse conjunto de expectativas, dar *nome* e *critério* a utopia para educação que a BNCC defende. A fim de cumprirem com seu propósito produtivo, o objetivo dessas *competências* deve se relacionar com a indução do *projeto de vida* dos estudantes. Devem atuar de maneira sugestiva na própria forma como o estudante vive sua vida concreta, prosaica, cotidiana, que deve ser modificada indiretamente pelas competências gerais – já que quem a faz é o próprio estudante.

Também vale destacar o compromisso com a “continuidade dos estudos”, um compromisso de continuação do modo de existir ditado pelos valores da Base, o “projeto de vida” que deve se alongar, necessariamente, para além da Educação Básica. E para diferentes dimensões, na mesma medida que se atrela aos conhecimentos e práticas do futuro, em um momento pós-instituição escolar. Sigamos com a discursividade da Apresentação da BNCC:

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base. (BRASIL, 2018, p. 5)

A transformação que a BNCC intenciona para todo o aparato da educação, a partir das premissas da sua própria discursividade, são bem ambiciosas. As premissas do documento, diz sua Apresentação, possuem o poder de iniciar uma mudança no “quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil”. Essa mudança será feita por uma profunda reformulação de toda cadeia de discursos-comentários que partem das políticas públicas do Ministério da Educação: “a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais”. Ao projetar as intenções da discursividade da BNCC como essenciais para combater a desigualdade na Educação Básica, o documento é ungido de certa *discursividade salvacionista*. Uma

proposição que quer moldar desejos e expectativas de futuro, uma argumentação de *sonhos de vir-à-ser*. E nessa toada chegamos na conclusão da Apresentação da Base:

Temos um documento relevante, pautado em altas expectativas de aprendizagem, que deve ser acompanhado pela sociedade para que, em regime de colaboração, faça o país avançar. (...) Somente aí teremos cumprido o compromisso da equidade que a sociedade brasileira espera daqueles que juntos atuam na educação (BRASIL, 2018, p. 5)

O fechamento da Apresentação consiste nessa defesa peremptória do regime de colaboração, a produção de um gigantesco consenso e unidade produtiva ao redor dos preceitos da Base. Uma das funções declaradas da Base é justamente pautar um redesenho completo dos currículos estaduais e municipais, evocadas de saída no regime de colaboração, para atingir “altas expectativas de aprendizagem”.

A abertura da BNCC, a Apresentação que tomamos contato, explicita, dentro de uma *linguagem eufórica e positiva*, a ambição de transformação que carrega para a Educação, um sonho de futuro, pautado pela ideologia das aprendizagens. Da Apresentação do documento avançamos para a Introdução, momento essencial, onde temos a definição das 10 Competências Gerais que orientam a discursividade da Base, a explicitação das suas premissas utópicas, como veremos.

Antes de avançar para a análise dessas competências gerais, no entanto, retomarei brevemente as investigações sobre o *sonho neoliberal*, aprofundando a investigação das suas premissas, afiando o arsenal teórico para a análise das dez competências gerais da BNCC e seu repertório ideológico difuso e escamoteado.

No livro *Nascimento da Biopolítica*, escrito a partir do curso dado por Foucault no Collège de France em 1978-1979 (FOUCAULT, 2008b), temos uma extensa e potente análise do neoliberalismo norte-americano. Quando estabelece a distinção entre o neoliberalismo norte-americano dos seus correlatos francês e alemão, Foucault aponta que, nos EUA, o liberalismo se constituiu como uma maneira de ser e de pensar, um tipo de relação entre governantes e governados.

O liberalismo americano não é – como é na França destes dias, como ainda era na Alemanha no imediato pós-guerra – simplesmente uma opção econômica e política formada e formulada pelos governantes ou no meio governamental. O liberalismo, nos Estados Unidos, é toda uma maneira de ser e de pensar. É um tipo de relação entre governantes e governados, muito mais que uma técnica dos governantes em relação aos governados. (FOUCAULT, 2008b, p. 301)

O liberalismo é, na perspectiva do pensamento hegemônico norte-americano, uma maneira de ser e de pensar, um tipo de relação entre governantes e governados. É uma “espécie de foco utópico sempre reativado” somado a “um método de pensamento, uma grade de análise econômica e sociológica”, um “viés do modo de pensamento, do estilo de análise, da grade de decifração histórica e sociológica” (FOUCAULT, 2008b, p. 301).

É dessa maneira que, em meados da década de 1930, no nascedouro mesmo da *razão neoliberal*, a partir de um dos seus proeminentes pensadores, um economista chamado Hayek, temos evocado o *liberalismo enquanto utopia*, ou, se assim se preferir, a necessidade mesma de *formular uma utopia para o liberalismo*. O liberalismo como estilo geral de pensamento, análise e imaginação. Foucault define com precisão esse desejo utópico neoliberal, formulado a partir de Hayek, o tal pensador neoliberal:

(...) precisamos de um liberalismo que seja um pensamento vivo. O liberalismo sempre deixou por conta dos socialistas o cuidado de fabricar utopias, e foi a essa atividade utópica ou utopizante que o socialismo deveu muito do seu vigor e do seu dinamismo histórico. Pois bem, o liberalismo também necessita de utopia. Cabe-nos fazer utopias liberais, cabe-nos pensar no modo do liberalismo, em vez de apresentar o liberalismo como uma alternativa técnica de governo. O liberalismo como estilo geral de pensamento, de análise e de imaginação. (FOUCAULT, 2008b, p. 301)

Por isso a BNCC carrega essa força transformadora, militante, insuflada de positividade: ela é parte da formulação dessa utopia neoliberal brasileira, o projeto de um sonho global do neoliberalismo contemporâneo. Ainda nesse diálogo com a investigação presente no livro *Nascimento da Biopolítica* sobre o neoliberalismo, temos na *teoria do capital humano* um elemento bem particular dessa doutrina (FOUCAULT, 2008b, p. 302). E essa teoria é de total importância para a análise da Base Nacional Comum Curricular.

Seguindo o rastro de Foucault, dentro dessa razão neoliberal que surge nos EUA, a economia tem como tarefa “a análise de um comportamento humano e da racionalidade interna desse comportamento humano”, a “análise da racionalidade interna, da programação estratégica da atividade dos indivíduos.” (FOUCAULT, 2008b, p. 306 – 307).

Então, para essa razão neoliberal, a análise do trabalho em termos econômicos terá como problema fundamental *saber como quem trabalha utiliza os recursos de que dispõe*. O trabalho, dessa forma, é tomado como uma *conduta econômica*. Equivale situar a análise econômica do ponto de vista de quem trabalha: “estudar o trabalho como conduta econômica, como conduta econômica praticada, aplicada, racionalizada, calculada por quem trabalha.” (FOUCAULT, 2008b, p. 307). Que é o mesmo que fazer do trabalhador um sujeito econômico ativo situando-se a partir do seu ponto de vista (não mais *objeto* no interior de uma *oferta e procura de força de trabalho*).

A BNCC em sua relação com o estudante segue o mesmo preceito: fazer do estudante um sujeito econômico ativo, orientado a partir da teoria do capital humano no interior da razão neoliberal, reiterada e recriada a partir do contexto brasileiro. A Escola não deve mais capturar o estudante no interior de um dispositivo de formação de força de trabalho que integra o universo da oferta e da demanda; a instituição escolar deve dinamizar esse estudante, tornando possível a ativação econômica desse sujeito. Esse é o princípio da escola na razão neoliberal norte-americana, replicado e atualizado sob novas formas produtivas no interior da BNCC, apoiada especialmente no entendimento de capital humano: a ativação econômica do sujeito estudante, inserindo-o nos dispositivos e regras que possibilitam sua ativação econômica positiva e subjetivante, isso é, operada pelo próprio estudante.

Ainda em diálogo com Foucault, desdobrando a doutrina da razão neoliberal, o termo *trabalho* deve ser analisado do ponto de vista do trabalhador. Isso leva a uma decomposição do termo *trabalho* em duas partes, *capital* e *renda*. Na perspectiva do trabalhador, o *trabalho* é o que garante a *renda*; a *renda* é esse ganho de capital no futuro, fruto do trabalho. A *renda* é consequência do *capital* que esse trabalhador *porta*, compreendido aqui como “conjunto de todos os fatores físicos e psicológicos que tornam uma pessoa capaz de ganhar este ou aquele salário” (FOUCAULT, 2008b, p. 308). Ou seja, o *capital* que uma pessoa porta é o que a torna economicamente ativa, capaz de gerar fluxos de renda no futuro.

É dessa *ativação econômica do sujeito* que chegamos ao termo *competência*, que dá uma nova objetivação para o conceito de *trabalho*. O termo *competência* se refere a *aptidão* do sujeito, a *habilidade* que permite conseguir determinado *capital*. Dessa forma, preparar-se para o mundo do trabalho equivale a ter competências (capital) que te garantam um fluxo de salários (renda).

Não é uma concepção de força de trabalho, é uma concepção do capital-competência, que recebe, em função de variáveis diversas, certa renda que é um salário, uma renda-salário, de sorte que é o próprio trabalhador que aparece como uma espécie de empresa para si mesmo. (FOUCAULT, 2008b, p. 310)

Dessa maneira, seguindo a análise desempenhada por Foucault, podemos definir *capital humano* como a *competência-máquina indissociável do indivíduo humano que é seu portador*. Salário equivale a *renda do capital humano*. O termo *competência*, assim, é indissociável da definição de *capital humano*. É a *competência* que forma um todo positivo com o trabalhador, torna-o uma *máquina* que vai produzir *fluxos de renda*. Essa máquina se constitui pela competência e trabalhador individualmente ligados, um complexo *máquina/fluxo*, onde a competência se torna um elemento de gerenciamento tanto quanto a própria noção de sujeito, igualmente passíveis de um manejo econômico (FOUCAULT, 2008b, 311 e 312).

Essa concepção do *capital-competência* é evocada pelos pensadores neoliberais para criar um novo objeto do conceito *trabalho*, em substituição aquela ligada a concepção de *força de trabalho* da (perigosa) teoria marxista. *Trabalho* como *capital-competência* que recebe certa *renda-salário* por variáveis diversas, onde o trabalhador aparece como uma *empresa para si mesmo* (FOUCAULT, 2008b, p. 317). A empresa torna-se assim uma base das decifrações da análise econômica, a constituição de uma *sociedade de unidades-empresas*. A unidade-empresa como racionalização de uma sociedade e de uma economia: o *empresariamento de si*.

Uma economia feita de unidades-empresas, uma sociedade feita de unidades-empresas: é isso que é, ao mesmo tempo, o princípio de decifração ligado ao liberalismo e sua programação para a racionalização tanto de uma sociedade como de uma economia. (FOUCAULT, 2008b, p. 310)

Ou de uma educação. A crescente uberização de todos os aspectos produtivos na sociedade atual, o nano-empresariamento de todas as relações de trabalho, a fragmentação, descontinuidade e insegurança nas formas de gerar renda, tudo isso atesta a assertividade assombrosa da análise de Foucault dessa razão neoliberal, tornada força global na produção do tríptico conjunto poder, saber e subjetivação no contemporâneo.

Não por coincidência, é justamente o termo *competência* o escolhido para demarcar os pontos ideológicos principais da BNCC, seus sonhos formativos, as tais *competências gerais*, que derivam para as *competências de área* e depois em *competências de componente curricular*, dentro da lógica de *progressão hierárquica de competências* da Base, como veremos. E assim retomo a discursividade da BNCC, encerrando a análise da Apresentação e avançando para a Introdução do documento.

## 2.2. Introdução da BNCC

Mantendo seu desenvolvimento lógico, a discursividade da BNCC define aqui o termo *competência* como seu indicador essencial. Como dito no início dessa dissertação, a Introdução da Base parte dessa definição de uma *progressão de aprendizagens essenciais* ancoradas em *competências* e *habilidades*, em substituição à ideia de *conteúdos mínimos* e *disciplinas escolares*. Continuando sua linha discursiva, vai em busca de argumentos na tradição legal da Educação brasileira, buscando referendar suas próprias escolhas. Começando por evocar o Plano Nacional de Educação (PNE) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN):

(...) 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), 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. 7)

Esse expediente específico do uso dos documentos oficiais da educação para autolegitimação histórica e jurídica da Base será investigado no momento oportuno. De qualquer forma, temos aqui o início desse dispositivo discursivo, que busca construir seu próprio referendo, pinçando recortes da longa cadeia de discursos que legislam sobre a educação brasileira. O uso é sempre elíptico e utilitário, quase sempre fora de contexto, mas produz a sensação de *legitimação pela tradição*, ancorada em uma narrativa de continuidade crítica das normas curriculares para a Educação que precederam a BNCC.

(...) a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (...) é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (BRASIL, 2018, p. 8)

Temos aqui a evidência da constituição dos três eixos principais de implementação da BNCC, a tradução do seu *currículo em ação*, os eixos de construção dos seus discursos-comentários: o redesenho dos currículos estaduais, os programas de formação e apoio dos institutos e organizações empresariais e a indústria dos livros didáticos orientada pelo PNLD. Esses eixos de implementação, como tudo na Base, são anunciados com total transparência.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez **competências gerais**, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Na BNCC, **competência** é definida 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. (BRASIL, 2018. P. 8. Ênfase da própria BNCC.)

No texto que acabo de destacar, temos na BNCC, de acordo com a própria definição da sua discursividade, a compreensão de *competência* como aquilo que o sujeito mobiliza diante de três categorias de demandas – a demanda da vida cotidiana, a demanda do pleno exercício da cidadania e as demandas do mundo do trabalho. É dessa maneira que as *competências gerais* se articulam “na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores” (BRASIL, 2018, p. 9). *Competência*, nos termos da discursividade do próprio documento, equivale a soma de um tripé feito da *construção de conhecimentos*, do *desenvolvimento de habilidades* e da *formação de atitudes e valores*. É esse tríptico de atuação que é mobilizado para responder as três demandas (cotidiano, cidadania, trabalho).

Para constituir uma *aprendizagem essencial* ela deve se gravar no corpo dos estudantes, operando como um *meio* para gestão do conhecimento e dos afetos. São essas *aprendizagens essenciais* que levarão igualdade à toda sociedade. A

igualdade, portanto, é a igualdade de recursos para mobilizar e bem responder as demandas da sociedade. A igualdade se caracteriza pela maneira igual e democrática de submissão e reação às demandas externas. São elas, as demandas externas, as detentoras do direito natural de exigir adequação positiva e submissão livre.

### 2.2.1. Competências Gerais da Educação Básica

É através das competências gerais que a BNCC expressa sua *utopia neoliberal*, a proposta de objetivação e subjetivação do seu *sonho*, desempenhada por uma discursividade sincera, eufórica e positiva. As 10 Competências Gerais são seus mandamentos, seus dogmas, a explicitação sedutora dos seus propósitos e horizontes de realização no porvir. Se propõem a abarcar a totalidade daquilo que a Base chama de *dimensões do conhecimento humano*, definida de maneira sintética como a composição feita pelos *conhecimentos, habilidades e atitudes* de alguém.

A lógica aqui é que o sujeito utiliza uma determinada *habilidade* para aplicar um certo *conhecimento*; a habilidade, é a expressão de um conhecimento quando utilizado em uma situação prática. As *atitudes* se refletem no interior dessa produção prática, são o arcabouço ético-moral para o ato da habilidade, a atuação na realidade.

As *10 competências gerais* são o ponto mais alto da hierarquia dos saberes da BNCC, impondo uma cascata de compreensões normativas descendentes a partir delas. Das *competências gerais* descendemos para as *competências de área de conhecimento*. Dessas, baixamos para o próximo nível, as *competências do componente curricular* para, enfim, descer o último degrau, com a listagem das *habilidades*, a menor unidade dessa longa descida hierárquica.

Também aqui, nessa relação de hierarquia dos saberes, a estranha poética neoliberal da Base opera, no interior criativo da relação entre competências gerais com os conteúdos acumulados nos componentes curriculares propriamente ditos. A captura positiva opera-se quando *traduzimos os conhecimentos da cultura escolar na gramática das competências gerais*. É esse o justo movimento de rebaixamento essencial dos conhecimentos específicos dos componentes curriculares, que se transformam numa espécie de *meio* para os fins grandiosos da aquisição das competências gerais preconizadas na BNCC.

Como regra, cada competência é sempre apresentada através de um *verbo infinitivo impessoal*, que é quando se tem a intenção de não fazer nenhuma indicação ao agente, apenas ao processo do verbo. O que demarca bem o movimento de sujeição próprio dessa gramática das competências, verbos impessoais e abertos, esperando práticas concretas e singulares que lhe deem o recheio, induzindo completamente a forma dessas práticas para um mesmo todo homogêneo. Veremos diversos exemplos dessa gramática aberta das competências, que serão destacadas na sequência.

Além disso, a descrição de cada competência é dividida em duas partes internas, começando com o *quê* da competência e depois explicitando o seu *para quê*. Essa regra tem suas exceções com frequência, mas não sem motivo. Designa competências em que sua substância, aquilo do que é feita, já serve de motivo para seu acontecimento, competências onde o binômio *o quê/ para quê* se coincidem. Um exemplo é a competência 3. *Repertório Cultural*, onde aquilo que a qualifica como sendo o que é, a cultura e seu repertório, já é o motivo do seu acontecimento – ter repertório cultural é bom em si, não precisa de uma utilidade além dele mesmo. Esse jogo de autossuficiência será explicitado quando acontecer no interior da discursividade de cada uma das competências.

Tendo a importância que tem, essa dezena de competências fundantes da BNCC foram desenvolvidas e tematizadas em inúmeros discursos-comentários dos mais diferentes tipos. E os sentidos corriqueiros que essas competências acabam tendo – aquele que de fato é utilizado no cotidiano das salas de aula, que se aprende nas formações destinadas aos docentes para padronizarem seu trabalho e currículo a partir da norma da Base, que são utilizados nas planilhas de avaliação que precisam ser preenchidas – advêm sobretudo desses discursos-comentários, e não necessariamente da discursividade original da Base.

Mantendo a metodologia adotada até aqui, cotejarei três discursos-comentários da Base, possíveis de serem conferidas em vídeos postados no YouTube, relacionados com as dez competências gerais. Dois deles foram postados no início de 2018, “As Competências Gerais da BNCC”<sup>30</sup>, do canal oficial do Movimento pela Base Nacional Comum e “BNCC - As 10 competências gerais”<sup>31</sup>,

---

<sup>30</sup> “As Competências Gerais da BNCC”. Canal oficial Movimento pela Base. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=-wtxWfCl6gk&t=7s> >

<sup>31</sup> “BNCC - As 10 competências gerais”. Canal oficial da Undime/SC. Disponível em:

postada pelo canal oficial da Undime SC. Esses vídeos participaram diretamente do embate pela aprovação da BNCC, postados em 2018, justamente no período de disputa e homologação da Etapa do Ensino Médio da Base. Já o terceiro vídeo é mais recente, e expressa um tipo mais curioso de discursividade-comentário: trata-se do vídeo “As 10 Competências da BNCC | Pedagogia para Concurso”<sup>32</sup>, do canal da Professora Fabiana Firmino, vinculado ao portal Pedagogia para Concurso.

Temos nesses vídeos um exemplo bem pragmático do caráter produtivo do discurso-comentário, no sentido de criar coisas novas, novos entendimentos, novas formulações de poder e saber. Nas discursividades destacadas, cada uma das 10 competências gerais da BNCC possui um título amplo e genérico, um termo síntese que expande seu significado. Esses títulos-sínteses são utilizados com naturalidade, atuam como um jargão corriqueiro coincidente nos três vídeos. Os títulos das competências gerais utilizados são: 1. Conhecimento; 2. Pensamento científico, crítico e criativo; 3. Repertório cultural; 4. Comunicação; 5. Cultura digital; 6. Trabalho e projeto de vida; 7. Argumentação; 8. Autoconhecimento e autocuidado; 9. Empatia e cooperação; 10. Responsabilidade e cidadania.

O curioso é que esses títulos-sínteses não existem no documento original da Base. Foram criados nos meandros produtivos dessa cascata de discursos-comentários, justamente no esforço de ampliar seus significados, fazendo caber outros compromissos produtivos dentro da utopia neoliberal expressa em cada uma das competências gerais. Existe uma lida cotidiana com esses termos, um léxico sedimentado, tornado familiar, utilizado de maneira consensuada entre os muitos discursos-comentários da BNCC, formando um ecossistema pedagógico próprio.

Para evidenciar esse movimento vivo da poética neoliberal da discursividade da BNCC, retomarei a metodologia dos discursos-comentários em alguns momentos, partindo desses três vídeos destacados. Farei um caminho em zigue-zague, indo do discurso original da Base até alguns trechos desses discursos-comentários e voltando. Como primeiro exemplo, destaco um trecho do vídeo “As 10 Competências da BNCC | Pedagogia para Concurso”, uma aula sobre as dez competências gerais da Base, com o intuito de preparar concurseiras e concurseiros para área educacional. Nessa aula, a listagem das competências a partir dos títulos-

---

< <https://www.youtube.com/watch?v=pq0ieMDrHr8&t=59s> >

<sup>32</sup> “As 10 Competências da BNCC | Pedagogia para Concurso”. Canal da Professora Fabiana, do portal Pedagogia em Concurso. Disponível em: < [https://www.youtube.com/watch?v=Z7QobESh0\\_0](https://www.youtube.com/watch?v=Z7QobESh0_0) >

sínteses é a regra, apresentados e sublinhados em slides e mais slides. Como se desde sempre as competências fossem apresentadas pelos 10 títulos que listei acima. Esses títulos das competências, inclusive, servem para a produção de materiais de apoio e mapas mentais dos postulados da BNCC, que caem na prova do concurso para professor da rede pública, devidamente disponibilizados pelo cursinho:

Então temos, claro, as nossas dez competências! Já lembrando aqui pra vocês: essas dez competências estão nas nossas redes sociais, nós disponibilizamos pra vocês material gratuito, material de qualidade, vocês que estão estudando, claro, pra nossa área da educação. Então nós temos lá o mapa mental dessas dez competências (...).

[Depois de apresentar as dez títulos-sínteses das competências gerais]

Estas são as nossas 10 competências gerais que serão trabalhadas ali em todas as etapas da educação básica, que consta nesse importante documento que é a Base Nacional Comum Curricular. Percebe que essas palavrinhas elas são recheadas, digamos assim, de ideias que devem ser trabalhadas sempre visando esse protagonismo mesmo do aluno diante do processo de ensino. Então cada uma dessas competências será trabalhada e tem sim a ideia desse contexto em que deverão ser desenvolvidas durante esse trabalho com os conteúdos.<sup>33</sup>

Os três discursos-comentários citados – o vídeo do canal oficial do Movimento pela Base Nacional Comum, o vídeo da Undime SC e o vídeo para o portal Pedagogia para Concurso – utilizam os títulos abertos das Competências Gerais, sem que nenhum documento oficial tenha determinado essa nomenclatura. Os títulos abertos das competências possuem uma utilidade muito grande para os discursos-comentários: evocam uma abertura de possibilidades de significado e ação. Fazem emergir um reino de incertezas semânticas, de poesia.

É na exata extensão dessa *poética da forma neoliberal* que consiste à possibilidade de criação dos discursos-comentários da BNCC. Lembrando que, de acordo com o que pretende a Base, os currículos dos Estados e Municípios devem ser reelaborados a partir das premissas da sua discursividade, bem como estabelecer o campo de criação disponível para as professoras e professores para comporem seus currículos e práticas docentes. Todas essas práticas que fazem a educação de fato devem se submeter a Base, docilmente adotar suas premissas, transmudarem-se em discursos-comentários.

---

<sup>33</sup> “As 10 Competências da BNCC | Pedagogia para Concurso. Disponível em: < [https://www.youtube.com/watch?v=Z7QobESh0\\_0](https://www.youtube.com/watch?v=Z7QobESh0_0) > Trechos destacados de 05:34 até 07:17.

## Competência Geral 1. Conhecimento:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2018, p. 9)

O *conhecimento*, nessa primeira competência, é um produto “historicamente construído sobre o mundo físico, social, cultural e digital”, que deve ser *valorizado* e *utilizado*. O importante, portanto, são essas operações cognitivas ligadas aos verbos *valorizar* e *utilizar*, são elas que estão em jogo aqui. Operação que acontece com um determinado *objeto*, o *conhecimento*. É esse o “o *quê*” dessa primeira competência geral. O “para *quê*” dessa operação, “*valorizar e utilizar os conhecimentos*”, envolve os verbos infinitivos *entender* e *explicar*, apontados para essa totalidade monolítica chamada *realidade*. O que se espera é que o estudante, através desse entendimento e explicação da realidade,  *siga aprendendo*, ou seja, compreenda maneiras de sempre coletar conhecimento, buscando mais *valor* e *utilidade* diante da realidade. O fim desse movimento é amplo e vago: *colaborar* para a “construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”.

Temos o começo do *corolário de palavras essenciais de valor*, termos idealistas, desvinculados de qualquer materialidade. Me refiro a passagem “sociedade justa, democrática e inclusiva” da competência. O que seria exatamente isso? A resposta parece óbvia, mas não é. O ideal de justiça, democracia e inclusão é bastante amplo, permitindo uma gama contraditória de compreensões e práticas.

A BNCC é uma proposição de *política curricular*. Embora não seja exatamente um *currículo*, a Base pretende estabelecer os parâmetros para a reformulação dos currículos de todos os sistemas de ensino do Brasil. Sendo uma política curricular, a BNCC carrega em seus meandros um determinado *projeto de escola*, que reflete, em sua concepção (e realização em potencial) um determinado *projeto de sociedade*. Concordo a dupla de pesquisadores Maria Emília Sardelich e Guilherme Panho, no artigo *Uma cartografia sobre o Ensino das Artes Visuais na BNCC entre 2014-2018*, sobre o propósito esguio da utilização desses termos amplos e vagos dentro da *razão neoliberal*, utilizados habilmente para consolidar um consenso em torno da visão de mundo dessa doutrina.

Parte integrante das políticas educacionais, as políticas curriculares são tomadas de decisão sobre o desenvolvimento do currículo escolar. Constituem o “conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas)” (LOPES, 2004, p. 112). Cássio (2014) adverte que qualquer projeto curricular remete a um projeto educacional no qual se encontram projetos de sociedade em disputa. O projeto de sociedade neoliberal globalizada tem tornado cada vez mais evidente o distanciamento entre ricos e pobres, bem como a submissão destes àqueles, interferindo nas decisões econômicas, políticas e sociais. Destaca as dificuldades para identificar os projetos societários em disputa, geralmente nomeados como conservadores e progressistas ou democráticos, pois conceitos como cidadania, igualdade, entre outros, são utilizados pelos conservadores com a finalidade de buscar o consenso em torno de suas visões de mundo. (SARDELICH, PANHO, 2018 p. 234)

Esse projeto vago nomeado na *Competência 1. Conhecimento*, “colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”, carrega um primeiro horizonte de valor nomeado sem nenhuma especificidade de contexto. É uma casca vazia, *evocado como um valor em si*, idealizado como positividade abstrata. Um *movimento produtivo radical de idealização*. É o começo da explicitação do *sonho da BNCC*, o começo dos seu conjunto de termos que apontam um determinado vir-à-ser. Esses termos são a evocação de um repertório de horizontes utópicos, a construção de um *arsenal de termos idealizantes* para leitura e construção da realidade. A prática mesma da utopia, do sonho neoliberal.

Mas qual seria o *sentido* dessa utopia neoliberal? Para dialogar com a *Competência 1. Conhecimento*, destaco novamente um trecho do livro *A nova razão do mundo*, em que os autores investigam justamente qual a forma de relação entre a doutrina neoliberal, sob a forma do *mercado*, e o *conhecimento*:

Não há meio-termo: ou democracia do consumidor ou ditadura do Estado. Os princípios éticos ou estéticos não valem nada na esfera do mercado, como dissemos. Não pode haver economia de mercado sem a primazia absoluta do interesse, excluídos quaisquer outros motivos da ação.

(...) a essência repousa na ideia de que a economia de mercado tem como condição a mais completa liberdade individual. Esse é um argumento mais funcional do que ético: a condição de funcionamento do mecanismo de mercado é a livre escolha nas decisões em função das informações que cada indivíduo possui. O mercado é um desses instrumentos que andam sozinhos, justamente porque coordena os trabalhos especializados utilizando otimamente os conhecimentos dispersos (...).

O problema do conhecimento não é periférico com relação a teoria econômica, ele é central, embora durante muito tempo tenha sido negligenciado em favor da análise da divisão do trabalho. (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 142 e 143)

A *competência geral 1. Conhecimento* é explicada como um gesto de entender, explicar e intervir na *realidade*. A relação com esses “conhecimentos historicamente construídos” deve sempre se pautar pela *metacognição*, isso é, uma pergunta/norma permanente que deve martelar na cabeça do estudante: para que que estou aprendendo isso? Para que esse estudante possa responder essa pergunta, ele precisa ter estabelecido algum critério que permita identificar a utilidade daquilo que aprendeu. O que determina esse *valor utilitário* do *conhecimento*? Qual o critério para essa definição? A qual *razão* responde?

Mantendo o diálogo com Dardot e Laval (DARDOT, LAVAL, 2016), na investigação sobre os fundamentos da *razão neoliberal*, temos o *mercado* como forma geral da sociedade, a valorização da concorrência e da empresa como princípio tanto do *governo dos sujeitos* como do *governo de si*. É o sistema de normas e práticas da *economia de mercado* que se torna uma *lógica normativa generalizada*, que se espraia desde o Estado até o mais íntimo da subjetividade.

Se o pensamento austro-americano atribui um papel central ao mercado, é porque o vê como um *processo subjetivo*. (...) É um processo de descoberta e aprendizado que modifica os sujeitos, ajustando-os uns aos outros. A coordenação não é estática, não une seres sempre iguais a si mesmos, mas produz uma realidade cambiante, um movimento que afeta os meios nos quais os sujeitos evoluem e os transforma também. (...) Contudo, o mercado não é mais o "ambiente" natural no qual as mercadorias circulam livremente. Não é um "meio" dado de uma vez por todas, regido por leis naturais, governado por um princípio misterioso do equilíbrio. É um processo regulado que utiliza motivações psicológicas e competências específicas. (...) O mercado é concebido, portanto, como um processo de auto formação do sujeito econômico, um processo subjetivo auto educador e auto disciplinador, pelo qual o indivíduo aprende a se conduzir. O processo de mercado constrói seu próprio sujeito. Ele é autoconstrutivo. (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 139 e 140)

O neoliberalismo é uma doutrina que vai muito além do mercado de bens e serviços, avançando suas fronteiras para a totalidade da ação humana. Não se restringe a planejar e produzir ações para formatar uma situação econômica “equilibrada”, uma concorrência “livre” e “perfeita”. Seu objetivo é consolidar o regime concorrencial como norma para todas as condutas sociais. Moldar a subjetividade dos sujeitos através do *espírito empresarial*, tornando-os empreendedores, atentos para as oportunidades de lucro em meio a um processo permanente de concorrência.

Nesses processos concorrenciais, o *conhecimento* se torna um recurso essencial. É o que permite que o sujeito-empresa se posicione em posição de vantagem diante dos seus competidores. É esse *dogma do mercado* que estabelece o significado de *valor* e *utilidade* para o termo *conhecimento*, dentro da *razão neoliberal*.

(...) é preciso facilitar a comunicação das informações para completar os fragmentos cognitivos que cada indivíduo possui. O preço é um meio de comunicação de informação pelo qual os indivíduos vão poder coordenar suas ações. A economia de mercado é uma economia de informação que permite prescindir do controle centralizado. Apenas as motivações individuais impedem os indivíduos a fazer o que devem fazer, sem que ninguém tenha dê lhes dizer para fazê-lo, utilizando conhecimentos que eles são os únicos a deter ou buscar. O mercado é um mecanismo social que permite mobilizar essa a informação e comunicá-la ao outro *via* preço. O problema da economia não é, pois, o do equilíbrio geral. É saber como os indivíduos vão poder tirar o melhor partido da informação fragmentária de que dispõe. ((DARDOT, LAVAL, 2016, p. 144)

O *conhecimento* é assim pautado por certo utilitarismo vago – altamente maleável, mas sempre possível de ser precificado –, capaz de garantir que o sujeito-empresa que o possua tire o melhor proveito, saiba fazer um bom uso dessa informação que possui, ampliando assim o seu *capital humano*. Essa relação vaga com a definição de *conhecimento* ocorre também na 1ª competência geral da BNCC, que apresenta de maneira ampla e genérica o significado de *conhecimento*. A *razão neoliberal* também justifica os verbos *valorizar* e *utilizar* ligados a esse *conhecimento*: o conhecimento possui *valor* na medida em que é utilizado para ampliar o capital humano daquele que o possui; qualquer outra forma de conhecimento que não sirva a esse propósito está em oposição aos preceitos da razão neoliberal, conseqüentemente, em oposição à BNCC, que segue essa doutrina.

Existe também um rebaixamento do *conhecimento* a categoria de *informação*, que advém desse rebaixamento do conhecimento ao seu nível utilitário, aspecto central da competência 1: como aplicar o conhecimento, como utilizá-lo na vida prática, essa que se estabelece de antemão pelo contexto neoliberal digital, tomado enquanto dado natural. Esse rebaixamento do conhecimento ao nível da informação, ainda elíptico, é flagrante em outras competências gerais da Base, e será retomado.

Me atendo a Competência 1, temos elencado, no final da descrição, a prática de *continuar aprendendo*, tomada como um dos motivos que tornam importante

desenvolver o *conhecimento*. Temos aqui a compreensão que a BNCC adota de *educação integral*, uma relação de continuidade permanente da educação ao longo da vida. Essa ideia de uma aprendizagem tutelada que se estende pela totalidade da vida tem raízes antigas, remontando até o poder pastoral. Nesse tipo de dispositivo de poder, o pastor carrega, na sua relação com a verdade, a tarefa do ensino da sua comunidade durante toda a vida de cada ovelha do rebanho. Esse é um aspecto fundamental do pastorado cristão em sua concepção de ensino, direcionar a conduta cotidiana.

(...) esse ensino deve ser uma direção da conduta cotidiana. Trata-se não apenas de ensinar o que se deve saber e o que se deve fazer. Trata-se de ensiná-lo não apenas por princípios gerais, mas por uma modulação cotidiana, esse ensino também tem de passar por uma observação, uma vigilância, uma direção exercida a cada instante e da maneira menos descontinua possível, sobre a conduta integral, total, das ovelhas. (...) A vida cotidiana deve ser efetivamente assumida e observada, de sorte que o pastor deve formar, a partir dessa vida cotidiana das suas ovelhas, que ele vigia, um saber perpétuo que será o saber do comportamento das pessoas e da sua conduta. (FOUCAULT, 2008, p. 239)

O poder pastoral é calcado no conhecimento perpétuo do comportamento e dos fazeres mais íntimos dos sujeitos do rebanho, conhecimento esse formado pela vigilância constante, amorosa e incansável da vida desse sujeito do rebanho, que conta de si mesmo através dos dispositivos de confissão. Um ensino integral completo, com mecanismo de avaliação e tudo. É por esses meandros que essa tecnologia pastoral de poder se atualiza no interior vivo da educação neoliberal.

Competência Geral 2. Pensamento científico, crítico e criativo:

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BRASIL, 2018, p. 9)

Essa competência, se tomada fora do contexto discursivo da BNCC, é bastante progressista. Incentiva o exercício da curiosidade intelectual como fonte primeira da abordagem própria das ciências, campo esse composto desse conjunto de procedimentos: “a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade”. Esses elementos participam de maneira ativa como diferentes

princípios na dinâmica viva do pensamento científico, defendido enquanto princípio do próprio pensamento, que deve ser aprendido pelos estudantes. Essa forma de pensamento, a forma científica, é complexa, mobilizada para investigar as causas que surgem desse exercício ativo da curiosidade. Assim é apresentado o “*para quê*” da competência, levando a “elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas”. Procedimento que acontece com o intuito de buscar “soluções”. Aqui o campo tecnológico já começa a desfilar como um dado que deve ser sempre incentivado e cultivado em cada movimento do processo de aprendizagem, mas ainda de certa maneira lateral.

Essas qualidades do pensamento científico, decididamente progressistas, no entanto, devem ser relativizadas diante da razão neoliberal, o leitmotiv permanente da Base. E no caso específico da *competência 2. Pensamento científico, crítico e criativo*, os discursos-comentários desvelam as consequências da objetivação e subjetivação neoliberal em sua formulação. Diferente do que está escrito na discursividade original da BNCC, os vídeos destacados para análise, que comentam e explicam as competências gerais da BNCC, na decifração específica da *competência geral 2*, separam em campos estanques o pensamento científico do pensamento crítico e do pensamento criativo. Tomemos, por exemplo, um trecho da discursividade do vídeo do canal oficial do Movimento pela Base:

A segunda competência ela fala do pensamento científico, mas também além do ser capaz de pensar cientificamente, elaborando hipóteses, testando, construindo teses, investigando, além disso, também o pensamento crítico, ou seja, eu compreendo ali um experimento mas eu tenho criticidade pra argumentar, pra problematizar, o conhecimento que eu vou adquirindo, e também o pensamento criativo, eu sou capaz de pensar novas soluções, de pensar coisas por formas e por ângulos e por perspectivas diferentes.<sup>34</sup>

Seguindo essa compreensão da competência geral 2 do discurso-comentário destacado, temos esses três campos – pensamento científico, pensamento crítico e pensamento criativo – tomados como modalidades separadas do pensamento, compreendidos como objetos distintos e, de certa maneira, em oposição. A consequência disso é tornar impossível compreender o pensamento científico como crítico e criativo. A prática dessa ideia, colocar o pensamento científico em briga com o pensamento crítico, como se estivessem em oposição, é, no mínimo, arriscada.

---

<sup>34</sup> “As Competências Gerais da BNCC”. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=-wtxWfCl6gk&t=7s> > Trecho destacado de 03:32 a 04:16.

Talvez seja de proposições desse tipo que se fortaleçam preceitos de criacionismo, terraplanismo e outras pseudociências, conspirações teóricas que assumem contornos cada vez mais presentes e assustadores na vida de todos na contemporaneidade.

Outra compreensão que merece destaque é aquela que compreende a competência geral 2 desde a perspectiva das ciências cognitivas para educação, interessada nos ganhos que habilidades que favorecem os processos cognitivos. Vejamos o trecho do vídeo da Undime/SC para exemplificar:

Nessa competência [a segunda competência geral da BNCC], o foco está na mobilização de habilidades, e nos processos cognitivos que desempenham a percepção, atenção, memória, raciocínio – procedimentos em contextos de investigação e criação de soluções.<sup>35</sup>

Nesse entendimento, a experiência de pensamento concreta mobilizada na sala de aula não interessa, não na sua particularidade de acontecimento do saber, do conhecimento empicado no contexto cotidiano dentro de um processo de ensino-aprendizagem. O foco aqui é outro, está nesse compromisso *acima* do acontecimento do pensamento, na chamada “mobilização das habilidades”. Os saberes concretos, os conteúdos objetivos e nomeáveis sem os quais o pensamento não é capaz de operar, não importam. O que importa é que o ato de pensar se torne eficiente. O acordo desse entendimento, a visão de mundo que referenda, busca descontextualizar a experiência do pensamento, generalizando-a de maneira idealista.

Na prática, o que isso afirma é que todo e qualquer procedimento de investigação de conhecimento mobiliza o exato e igual conjunto de ferramentas mentais, um estaque repertório do pensar, independente do sujeito ou da realidade objetiva que cerca esse procedimento de investigação de conhecimento. Cabe a nova escola, essa sonhada pela BNCC, garantir que cada aluno aprenda a bem utilizar seu equipamento de pensar, sem considerar tanto assim o contexto, mas antes buscando essa meta-compreensão de que está mobilizando termos cognitivos como a “percepção, atenção, memória, raciocínio” ao operar aquele pensamento.

---

<sup>35</sup> “BNCC - As 10 competências gerais”. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=pq0ieMDrHr8&t=59s> > Trecho destacado de 01:55 a 02:26.

### Competência geral 3. Repertório cultural:

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. (BRASIL, 2018, p. 9)

Essa é uma competência essencial para a presente dissertação, que tem como intuito central investigar as proposições específicas da arte/educação no interior da discursividade da BNCC.

Como destacado anteriormente, o campo do “para o quê” dessa competência esta subsumido, o que merece destaque: trata-se de uma competência que *investe de um valor essencialista a arte e a cultura*, tratadas como um bem por si só na sua ampla e infinita generalidade conceitual. Esses bens artístico-culturais devem ser *fruídos e valorizados*, mas também contar, em alguma medida, com a *participação* do estudante.

Temos nessa competência uma definição de arte e cultura declaradamente aberta, misturando os dois termos de maneira indistinta, apresentando-os mais ou menos como sinônimos. O que importa é a compreensão de que são termos que expressam uma coisa boa. Arte e cultura são boas, indistintamente, simplesmente por serem o que são: arte e cultura. Essencialização positiva, que torna indistinto os campos da arte e da cultura. Se equivalem na medida em que são um acontecimento fundamentalmente potente e celebratório, que ocorre em “diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais”.

Nos discursos-comentários que venho cotejando, a compreensão da *Competência Geral 3. Repertório cultural* tem na arte e na cultura uma espécie de produto exótico, pacificado dentro da compreensão de *bem cultural*. O objetivo da competência se torna garantir acesso a esses *bens culturais*, que podem ser devidamente apropriados pelos estudantes. Além disso, além de conseguir *fruir e usufruir* desse *bem cultural*, o estudante também deve, acima de tudo, ser capaz de *produzir bens culturais*. Por exemplo:

A terceira competência ela fala do repertório cultural, o quanto é importante a gente criar oportunidades pra que os estudantes eles tenham acesso aos bens culturais – as artes, a dança, a música, exposições. E essa proposta é

que eles não só desenvolvam a capacidade de fruir e usufruir, de apreciar arte, mas também de serem produtores de arte e cultura.<sup>36</sup>

Os *bens culturais* constituem um valor para o *capital humano* do estudante, formatando uma identidade positivada e estetizada. Esse produto anuncia a si mesmo na arena da cultura humana globalizada e digital, carregando seu auto valor estranho de *bem artístico-cultural*. É assim que o *repertório cultural* é explicado nos discursos-comentários em destaque, como a tarefa de garantir *acesso a bens culturais*, pelo lado do consumo, da mesma maneira que o *estudante deve se tornar produtor desse bem cultural*, em sua face produtiva.

Essa terminologia, que vê na expressão artística um bem material, está em total harmonia com a razão neoliberal e a gramática do capital humano. E, dentro dessa perspectiva, recusa-se a distinção entre produtor e consumidor, a distinção binária entre *produção* e *consumo* é *extinta*. Como nos lembra Foucault, ao citar a Teoria do Consumo em Gary Backer, outro pensador do neoliberalismo:

E deve-se considerar o consumo como uma atividade empresarial pela qual o indivíduo, a partir de certo capital de que dispõe, vai produzir uma coisa que vai ser sua própria satisfação. (FOUCAULT, 2008b, p. 311).

O sujeito do consumo, na medida em que consome, é um produtor – produz sua própria satisfação. No funcionamento do capital humano, o *consumo produz*, é uma atividade empresarial de si. É no interior dessa compreensão que a *arte* e a *cultura* são consideradas como um *valor em si*.

A contradição em questão, desde a perspectiva da *razão neoliberal*, é construir um *ideal de Cultura* positivo que se adeque aos valores *concorrenciais do mercado* e seu permanente estado de luta de todos contra todos. É a própria contradição de conceber essa coisa exótica chamada *Cultura capitalista*, uma ideologia cultural persuasiva, positiva e humana, que seja capaz de operar com categorias como o *belo* e o *sublime*, mas tendo como ponto de partida as próprias práticas predatórias e bélicas do neoliberalismo, desprovidas de imaginação para além do lucro e do ganho do sujeito-empresa.

---

<sup>36</sup> As Competências Gerais da BNCC. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=-wtXWfCl6gk&t=7s> > Trecho destacado de 04:16 a 04:46.

É difícil para um modo de vida cujas prioridades são seculares, racionalistas, materialistas e utilitaristas produzir uma cultura adequada a esses valores. Pois não são esses valores inerentemente *anticulturais* [os valores capitalistas]? (...)

Em vez disso, foi forçado, com esse intuito [de estabelecer uma Cultura do capital], a explorar os recursos simbólicos da tradição humanista romântica e, ao fazer isso, revelou a discrepância entre seu ideal utópico e sua realidade sórdida. A Cultura, portanto, não é apenas uma noção unitária demais para um capitalismo inevitavelmente fragmentado, mas também uma noção com princípios por demais elevados. (EAGLETON, 2011, p. 100)

Desde a perspectiva da razão neoliberal, a concepção de Cultura (assim mesmo, com “C” maiúsculo, designando um tipo diferente de instituição espiritual, uma força totalizante) carrega um esforço de idealização radical, realocando os recursos simbólicos da tradição humanista romântica para um novo projeto de Civilização Ocidental hegemônica. Esse esforço é desempenhado por muitos agentes políticos e econômicos ao redor do globo. A BNCC é a expressão, na educação brasileira, dessas forças neoliberais.

Por isso a arte e a cultura carregam essa positividade essencial, evidenciada nessa competência geral 3 da BNCC: portam uma qualidade inerente ao que são, expressam esse ideal civilizatório ocidental abstrato, desencarnado de qualquer contexto. É nesse nó filosófico que a pedagogia do empreendedorismo e da resiliência da BNCC encara seu esforço de conceituar a Cultura, buscando essa “brecha grotesca entre sua própria retórica espiritual séria e a desagradável prosa da vida cotidiana” (EAGLETON, 2011, p. 100) do neoliberalismo, feita de desigualdades colossais, colonialismos brutais e violências sistêmicas.

Competência geral 4. Comunicação:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2018, p. 9)

O termo *linguagem*, nessa competência 4., oscila entre duas definições. Por um lado, a ideia de “linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital” e, por outro, o conhecimento das “linguagens artística, matemática e científica”. Como elaborar a relação desses dois

campos, plasmados em um todo amplo e indistinto? O que seria usar a linguagem sonora na matemática? Ou a linguagem corporal através das linguagens científicas?

Essa gigantesca inexatidão do que é linguagem é um método comum a Base como um todo, e não um defeito. Os significados dos seus termos são sempre apresentados de maneira aberta e generalista – o termo em definição no caso é *linguagem*. Isso porque o que se espera do estudante é que desempenhe experiências de linguagens, *atos de linguagens*, independente do seu conteúdo – também aqui se *essencializa o meio como bom em si*. Esse valor positivo se realiza no ato do estudante de se “expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos”.

A auto-expressividade, dessa maneira, é um bem em si; não importa sua substância específica, contanto que opere em diferentes contextos. Isso também justifica um movimento de indefinição proposital das fronteiras entre as linguagens, um *hibridismo tomado como essencial da própria linguagem no contemporâneo*. Não há nisso uma inquietação com a linguagem e suas investigações, muito pelo contrário. Há uma *indefinição programática de valorização do meio*, que impede a densidade da linguagem, seja ela qual for.

Ficam nivelados como sinônimos, no *para quê* da competência, os termos *informação, experiência, ideia e sentimento*, plasmados em uma pluralidade indistinta na produção da expressão e partilha da linguagem. O “entendimento mútuo” é colocado como meta desse acontecimento da linguagem, calcado no meio, sem interesse nem pela intenção dos princípios nem pela beleza das finalidades.

A linguagem afirmada sim, mas em um estranho interesse pelo seu *meio*, uma busca pela eficiência do seu acontecimento indistinto. Isso aprisiona a comunicação ao império do mesmo, em um movimento egocentrado que impossibilita a alteridade, uma dinâmica de autoexpressões que trocam umas com as outras sem atritos, rasgos, desentendimentos; expõem-se umas às outras de maneira segura e inabalável.

#### Competência Geral 5. Cultura digital:

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e

exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9)

A discursividade da Base tem como um de seus pilares o tema da hipervalorização do universo digital, tomado como uma das grandes forças naturais dos tempos presentes, caminhando lado a lado com o Mercado e a Democracia. Essa competência pretende reelaborar esse Objeto, ressignificando um termo já presente na cultura escolar brasileira, os TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), atualizando sua terminologia para *tecnologia digital de informação e comunicação*. É justamente o acréscimo do termo *digital* que reconduz a um novo objeto.

É o produto da operação entre educação e tecnologia digital que está se pautando, a construção dessa mediação que o virtual possibilita. A internet, de fato, é um elemento sempre presente e desejada por todos no contemporâneo, uma ponte que interliga, de maneira orgânica e virtual ao mesmo tempo, os meandros do mundo do trabalho, do mundo social, da intimidade e da confissão.

O belo digital bane a negatividade do não-idêntico. Permite apenas diferenças consumíveis, úteis. A alteridade dá lugar à diversidade. (...)

A retina digital, essa pele conectada digital, transforma o mundo em uma imagem na tela e em uma tela de controle. Nesse espaço visual autoerótico, nessa interioridade digital, não é possível surpresa ou maravilhamento. Curtindo, os humanos se encontram apenas ainda em si mesmos. (HAN, 2019, p. 42)

O que a competência 5 tenta ressignificar dentro da razão neoliberal da Base é esse *produto* que compõe o campo das tecnologias digitais de informação, embutindo-o com o conjunto essencialista de palavras de valor que desenham o firme chão da sua utopia. As tecnologias digitais devem ser *compreendidas, utilizadas e criadas* de “forma crítica, significativa, reflexiva e ética” – já começam a despontar o conjunto de palavras de valor, termos com alto efeito emocional, fácil adesão, mas de definição bastante vaga. Quem poderia ser contra tal proposição? Mas o que está proposto de fato? O que se desenha, silenciosamente, é uma face humana-positiva para o sistema neoliberal, global e conectado.

O “para quê” da competência é múltiplo, são muitos os usos das tecnologias digitais oferecem ao sujeito-empresa: “comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas”. Tudo isso voltado para o permanente fim da BNCC, qual seja, “exercer protagonismo e autoria na vida

peçoal e coletiva”. É a reafirmação da discursividade do projeto de vida que debatemos anteriormente, embebido em uma roupagem vaga de novas tecnologias e meios digitais.

Os produtos da *tecnologia digital de informação e comunicação* tem nas Tecnologias do Eu parte extensa do seu arsenal e lucratividade. As ferramentas utilizadas nas mídias sociais são *ferramentas de narrativa e autorias de si*, pautando as relações coletivas por consequência. Nas mídias sociais, espaço de sociabilização singular dos meios digitais, a *curtida* é o signo principal do *belo*. Estamos diante de uma compreensão do *belo* que não admite alteridade, rasgo ou estranheza. Um interior sem exterior; essa é sua aparência.

No belo digital, a negatividade do outro foi totalmente anulada. Por isso ele é todo *liso*. Não pode ter *rasgo*. Seu signo é a complacência sem negatividade, a *curtida*. O belo digital forma um *espaço liso do mesmo* que não admite estranheza, nem *alteridade*. O puro *interior* sem exterior é seu modo de aparência. (...)

Graças a digitalização total do ser, alcançou-se uma humanização total, uma *subjetividade absoluta*, na qual o sujeito humano se depara apenas consigo mesmo. (HAN, 2019, 40 – 41)

Essa competência é singelamente resumida nos discursos-comentários como o desenvolvimento da cultura digital dos estudantes, a capacidade dos alunos de desenvolver conhecimento do mundo da tecnologia e a habilidade de lidar com o mundo tecnológico. Esse produto participa de diferentes práticas sociais, que envolvem se comunicar, operar com as informações; também aqui o vírus da informação infecta com sua superficialidade imediata a produção do conhecimento, sob o manto da resolução de problemas.

Competência Geral 6. Trabalho e projeto de vida:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p. 9)

O primeiro ponto de destaque é a conceituação de multiculturalismo da competência 6, essa que prega a *valorização indistinta e amorfa da diversidade de saberes e vivências culturais como um valor por si só*. Retomando um exemplo do

sagaz Terry Eagleton, em seu mordaz e contundente *A ideia de cultura* (EAGLETON, 2011): é certo que os modos de tortura, em especial no Brasil, constituem uma vastíssima fauna cultural, mas não me parece exatamente apropriado destacar essa diversidade de saberes e vivências no hall de exemplos grandiosos da cultura humana. A ironia serve de alerta aqui: um multiculturalismo inosso e abstrato, que não considera de fato os embates de submissão e os encontros de hibridização no interior vivo do contato entre diferentes culturas e etnias, flerta perigosamente com o império e a indiferença do relativismo. O que gera práticas sociais assombrosas e violentas, como querer contar o lado dos torturadores, e dos generais que os comandavam, ao narrar a História da ditadura civil-militar do nosso país nas escolas, evocando uma espécie de balança dos lados, de equilíbrio entre as diferenças<sup>37</sup>.

Não há aqui nenhum descuido, senão certa moral para compreensão do tema bem definida, através dessa ideia de um *multiculturalismo positivo e liso* como aquilo que deve ser produzido e consumido para o engrandecimento do capital humano do estudante. Essa escolha positiva desconsidera os embates reais que as diferenças culturais e étnicas desempenham na vida concreta das escolas – mais precisamente, torna invisíveis esses conflitos. O que é bem contraditório, posto que o estudante, no seu dia a dia, não pode escolher tornar invisíveis esses confrontos do multiculturalismo, com especial densidade nas periferias e regiões pobres. Tragicamente, a violência é constitutiva das relações neocoloniais das periferias, incluindo essa gigantesca nação periférica do capitalismo chamada Brasil. Ao invisibilizar as disputas de submissão e libertação no interior dessa tradição sangrenta, desdobrada em numerosos exemplos na micropolítica cotidiana vital dos estudantes, a BNCC excluí, pela omissão, parte significativa daquilo que forma a infância e a adolescência em grande parte do Brasil, sobretudo aquela população que depende da instituição pública como único acesso à Educação.

Essa omissão não é sentida na discursividade da Base. Em sua infinita positividade, em sua recusa a nomear qualquer coisa que seja negativa de maneira concreta senão nos campos das grandes generalidades essencializadas, a BNCC exclui o *trauma*, o *corte negativo*, das suas formulações, sem que dele se sinta falta – embora colham-se as consequências pedagógicas dessa omissão.

---

<sup>37</sup> Desempenho uma breve explanação do debate específico sobre multiculturalismo e interculturalidade crítica nas *Considerações finais*.

Para tanto, a *diversidade* é tomada enquanto boa em si, retomando o jogo de objetivação e subjetivação da Base, que enraíza palavras de valor utópico neoliberal. São termos que humanizam e individualizam as determinações próprias da economia contemporânea no interior mesmo das inter-relações e da produção da subjetividade e do sonho, apresentam uma face boa e alegre do modo de produção atual da sociedade.

Talvez por isso que na *Competência Geral 6. Trabalho e projeto de vida* tenhamos uma nova camada de significação para o *conhecimento*, orientado decisivamente pelo princípio do capital humano, retomando a indistinção na fronteira entre produção e consumo – consumir conhecimento produz engrandecimento do capital humano. Esse consumo possibilita a compreensão das relações próprias do mundo do trabalho – compreensão aqui é sinônimo de *ser produtivo no atual mundo do trabalho, saber jogar o jogo*.

Além disso, temos a defesa de outro conjunto essencialista de palavras de valor: “liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade”. A escolha, nomeação e reiteração dessas palavras expressa uma das principais razões de ser da BNCC. São palavras que evocam miragens de vir-à-ser, a face utópica do sonho neoliberal, aqui associadas com “as relações próprias do mundo do trabalho”. Por conta disso que o consumo dessa multiculturalidade positiva global digital também serve como mediador para realização do exercício da cidadania e para produção do projeto de vida, todos embasados pelo mesmo fundo espiritual, pela mesma compreensão sonhadora do futuro neoliberal que estamos todos construindo, sem a certeza se chegaremos nessa terra de salvação econômica-digital ou não.

Nos discursos-comentários da *Competência Geral 6. Trabalho e projeto de vida*, temos explicitado de maneira muito direta a tarefa de autogoverno que o Projeto de Vida deve induzir.

A sexta competência diz muito da importância da gente desenvolver a capacidade dos estudantes de gerirem sua própria vida, de desenvolverem projetos em relação a sua vida profissional, acadêmica e pessoal também, sabendo estabelecer metas, tendo disciplina e resiliência, persistência pra perseguir as metas que estabelece, desenvolver sonhos, enfim, se preparar mesmo para ter propósito na vida e poder realizar aquilo a que ele se propõe.<sup>38</sup>

---

<sup>38</sup> As Competências Gerais da BNCC. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=-wtXWfCl6gk&t=7s> > Trecho destacado de 07:10 até 07:46.

Em linhas gerais, a competência expressa a *aptidão de gerenciar o trabalho e o projeto de vida*, duas faces complementares do ato de existir naturalizado no interior da razão neoliberal, hegemônica no contemporâneo. Trata-se de construir ferramentas que capacitem o estudante a gerir sua própria vida, no caminho de um bom projeto de vida, que deve ser gerenciado adequadamente. O ensinamento de um conjunto de dispositivos e hábitos que buscam estabelecer metas, ter disciplina e cultivar a resiliência para desenvolver sonhos. É esse o esforço que as aprendizagens devem desempenhar, preparar o estudante para ter e realizar seu propósito na vida (que ele mesmo se propõe), determinando de maneira indutiva, elíptica, os termos que possibilitam esse cultivo de um propósito de vida neoliberal.

Assim, trabalhar a competência 6 não significa impor um determinado projeto de futuro. Antes, trata-se aqui de induzir o estudante ao bom caminho, como se a norma que define a adequabilidade desse projeto de vida fosse um consenso óbvio e natural. Essa tarefa de autogoverno do estudante é tão importante que está classificada entre as dez competências gerais da BNCC, devendo ser desempenhada, portanto, ao longo de todas as etapas da educação básica. Como bem nos lembra a aula das 10 competências gerais para o portal Pedagogia para Concurso, quando analisa a *Competência Geral 6. Trabalho e Projeto de Vida*.

O próprio aluno, desde cedo, ele vai começar a trabalhar nisso, no seu projeto de vida. O que, infelizmente, acontecia antigamente é que o aluno passava a Educação Básica toda e no último ano do ensino médio ele tinha que decidir o que ele ia fazer. E como ele não tinha refletido isso durante toda a sua Educação Básica, existiam muitas escolhas que, às vezes, não eram as melhores escolhas. Então quando se coloca isso, que é uma coisa [o projeto de vida] que deve ser trabalhada desde o início, isso vai facilitar muito aí na hora da decisão desses jovens.<sup>39</sup>

#### Competência Geral 7. Argumentação:

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2018, p. 10)

---

<sup>39</sup> “As 10 Competências da BNCC | Pedagogia para Concurso. Disponível em: < [https://www.youtube.com/watch?v=Z7QobESh0\\_0](https://www.youtube.com/watch?v=Z7QobESh0_0) > Trecho destacado de 13:55 até 14:32.

É nessa competência que desfila de maneira mais explícita o rebaixamento conceitual do *conhecimento* ao nível superficial e imediato da *informação* e dos *dados*. Temos como base da argumentação como base os “fatos, dados e informações confiáveis”, encarados como coisa positiva, um valor incontestável – assim como aconteceu com a cultura e arte na competência 3. A retórica é tomada enquanto um princípio econômico que barganha esse produto chamado *informação*. Essa *retórica da informação* funciona como uma negociação, por isso ela formula, negocia, defende pontos, chega em acordos (decisões comuns).

Compactuo com a potente reflexão entre conhecimento, sabedoria, informação e dados do livro *A Salvação do Belo* do pensador sul-coreano Byung-Chul Han (HAN, 2019). Nesse livro, temos uma definição do *conhecimento* como aquilo que compõe a *sabedoria*. E a *sabedoria*, por sua vez, carrega uma negatividade essencial na sua relação com o passado e futuro. Para ser conquistada, necessita de um processo agônico: batalhamos e lutamos, literalmente, para deter um conhecimento que produza sabedoria. Já a *informação* habita um tempo alisado, indiferenciado, um tempo sem acontecimento ou destino, imediato, presente.

Além disso, o conhecimento habita o campo inexato da linguagem, esse campo infinito de possibilidade de significação que lhe é própria. A linguagem é diferente dos *dados*, que não possuem ambiguidades. A *informação* permite uma focagem total, não esconde nada, é totalmente visível, tornando por consequência visíveis tudo aquilo sob seus domínios. O *dataísmo*, essa forma de orientar a vida e o conhecimento comum a partir dos *dados*, constitui um segundo esclarecimento, bem diferente daquele primeiro, desempenhado pela linguagem. O *dataísmo*, segundo Han, é uma das principais gramáticas da vida digital contemporânea, que se desenvolve no interior de uma *estética do liso*.

O dataísmo inicia um segundo esclarecimento. A ação que pressupõe a vontade livre pertence aos dogmas do primeiro esclarecimento. O segundo a alisa para a operação, para o processo de transmissão de dados, que ocorre sem tal autonomia e dramaturgia do sujeito. As ações se tornam transparentes ao se tornarem operacionais, ao se submeterem ao processo calculável e controlável. (...)

O liso é algo que meramente se curte. Falta-lhe a negatividade do *contra*, do *anti*. Não é mais um *anticorpo*. Hoje, a comunicação também tem se tornado lisa, polida. Ela se alisa em um troca de informações suave, sem atritos: polida. A comunicação lisa está livre da negatividade do outro e do estrangeiro. A comunicação atinge sua velocidade máxima ali onde o igual reage ao igual. A resistência que vem do outro gera interferência na

comunicação lisa e polida do igual. A positividade do liso, do polido, acelera a circulação de informação, comunicação e capital. (HAN, 2019, p. 20 – 21)

Esse rebaixamento do conhecimento ao nível da informação é reforçado nos discursos-comentários da Competência 7, tomada como aquilo que forma o *universo de opinião do estudante*. Desde essa compreensão, a aprendizagem essencial da Argumentação se relaciona com *não formular uma opinião sem as evidências necessárias que a inscrevem no verdadeiro*. Se relaciona com a capacidade de argumentação, de trazer os elementos, evidências – em suma, como cultivar e gerenciar os *dados* necessários para criar um bom argumento, defender ideias pessoais com convicção, sem violência (aparente).

Como em todas as outras, a Competência 7 também expressa o esforço continuado da poética neoliberal, traduzindo todos os aspectos da vida comum pela encarnação do seu sonho, sua utopia feita de palavras essenciais de valor. Também a *economia retórica* aqui apresentada se orienta a partir desses valores, nomeadamente “os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global”, explicitando a relação econômica no interior mesmo do valor.

A moral pedagógica aqui é aprender a ser um *produtor/consumidor consciente*, ou seja, que se faça um esforço de sentido ético enquanto se opera o interior do mundo neoliberal. Essa operação diz respeito tanto a sua face do trabalho/renda quanto aquela da produção de si mesmo, traduzindo a noção de individualidade em termos de capital humano significativo, auto cultivado com desejo e alegria. Isso que define o posicionamento ético desse capital humano, que cuida de si, dos outros e do planeta, na medida em que isso não interfira no rendimento do seu capital particular.

Através desse rebaixamento do *conhecimento* ao nível da *informação* que, nos discursos-comentários, tanto na discursividade do Movimento Todos pela Base como naquela destinada a concurseiras e concurseiros da área da educação, é comum ver a associação da competência geral do conhecimento com *buscar informação*. Seguindo o rastro dessas discursividades, a Competência Geral 7 serve para que o estudante saiba onde encontrar informação, desenvolva meios de fazer a curadoria dessa informação, saiba onde ir para se certificar se é verdadeira/boa/positiva.

## Competência Geral 8. Autoconhecimento e autocuidado:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. (BRASIL, 2018, p. 10)

Essa é outra daquelas competências que expressa um *valor em si*, e portanto não precisa ser transcrita no binômio *o quê/para quê*, como aconteceu até aqui com a competência 3. *Repertório Cultural* e 7. *Argumentação*. Daqui para frente, inclusive, todas as competências são descritas dessa maneira, como *competências de valor puro*, com sua utilidade já auto embutida. O *autoconhecimento* e o *autocuidado* são dois desses valores essenciais em si mesmos, objetivados na presente competência, binômio que enforma um dos mais sólidos pilares da captura do sonho neoliberal em seu movimento de subjetivação e produção de verdade.

Na razão do capital humano, existe a compreensão de uma separação fundamental: *eu não sou um corpo, eu tenho um corpo*. Esse corpo que eu tenho é feito de aspectos físicos e emocionais que eu cuido, como se estivessem fora de mim. Isso é um exemplo concreto do que é o gerenciamento neoliberal de si, a tradução em termos empresariais da nossa corporalidade e subjetividade. É como se houvesse um eu essencializado acima de todas esses objetos, que é esse empresário que somos de nós mesmos. Esse empresário faz a gestão dessas coisas, desse conjunto de forças produtivas da sua empresa, gerenciando os negócios de cada frente de acordo com os termos próprios do mundo dos negócios, da economia: oferta e demanda, mercado, avaliação de contextos e riscos, leitura dos méritos e deméritos nas propostas e barganhas. O corpo é um desses objetos que devem ser gerenciados, cultivados, gerenciados. Esse *eu profundo essencializado em empresário de si* tem como tarefa manter lucrativo o capital humano que gerencia, concretamente, manter esse capital humano produzindo renda de maneira cada vez mais expressiva, enquanto for possível.

É nesse entendimento que o corpo se torna um novo objeto, transforma-se em coisa externa, mais um desses elementos gerenciados pelo empresário de si. É esse o movimento de subjetivação que produz o corpo como não fazendo mais parte daquilo que se é dentro da razão neoliberal – ele é um dos aspectos, entre muitos, que devem ser bem gerenciados para que se possa existir de maneira produtiva,

rentável. O princípio do *corpo enquanto objeto distanciado que eu gerencio* inicia uma cascata de novas produções subjetivas de muitos aspectos da experiência de si.

A objetivação do *corpo* dentro de gramática neoliberal acontece da seguinte forma na Competência 8: “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional”. Temos assim uma separação do corpo em dois sub-objetos, o *corpo físico* e o *corpo emocional*. Com isso, equivale-se a compreensão do corpo biológico e suas regras científicas – como controlar a ingestão de calorias e carboidratos e coisas do tipo – com a compreensão dos processos mentais, que se tornam tão normatizados quanto. Dessa maneira, o universo emocional é encarado da mesma maneira, orientado por normas de caráter causal-biológico: “não como doce, meu corpo emagrece” equivale a “estou triste, tomo Rivotril”.

Quando temos expresso no texto da competência “compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” temos essa compreensão ética expressa. A competência que o estudante deve dominar se relaciona a *saber objetivar a si mesmo*, esquadrihar e compreender seu corpo e suas emoções dentro dos termos de empresariamento de si, tornando-os objetos passíveis de gerenciamento empreendedor.

O *autoconhecimento* e o *autocuidado* expressam esse valor em si, fazendo com que não precisemos da explanação do “para que” dessa competência geral. É a apropriação desse valor, o empresariamento de si, quando colocado em prática na esfera da intimidade, que possibilita ao sujeito compreender a si mesmo no interior da *diversidade humana* como compreendida na razão neoliberal. Com a posse devida das suas partes, gerenciadas de maneira eficiente e rentável, o empresário de si pode reconhecer “suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas”. Isso porque esse sujeito, agora empresário de si, compreende que todos estão no mesmo esforço de autoprodução de capital humano do que ele mesmo, empreendedores tentando lucrar no interior de cada empresa-sujeito, dispostas nessa gigantesca barganha produtiva-existencial do neoliberalismo digital contemporâneo.

(...) trata-se antes de compreender como sujeito age realmente, como se conduz quando está numa situação de mercado. É a partir desse funcionamento que se poderá colocar a questão do modo de governo de si.

Esse autogoverno tem nome: *entrepreneurship* [empreendedorismo]. Essa dimensão prevalece sobre a capacidade calculadora e maximizadora da teoria econômica padrão. Todo indivíduo tem algo de empreendedorístico dentro dele, e é característica da economia de mercado liberar e estimular esse "empreendedorismo" humano. (...)

O empreendedor (...) É um ser dotado de espírito comercial, à procura de qualquer oportunidade de lucro que se apresente e ele possa aproveitar, graças as informações que ele tem e os outros não. Ele se define unicamente por sua intervenção específica na circulação dos bens.

(...) o empreendedorismo (...) também comporta a dimensão "extraeconômica" da atividade de descobrir, detectar "boas oportunidades". A liberdade de ação é a possibilidade de testar suas faculdades, aprender, corrigir-se, adaptar-se. O mercado é um processo de *formação de si*. (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 145)

Evocando os discursos-comentários, o *autoconhecimento* e o *autocuidado* envolvem essa capacidade mais íntima do estudante de autopromover seu desenvolvimento pessoal. Para tanto, esse estudante precisa ser capaz de conhecer seu corpo e suas emoções, encarando essas coisas com um novo olhar, percebendo-as em uma nova relação de objeto. Resgatemos outro trecho do vídeo “As Competências Gerais da BNCC”, do portal do Movimento pela Base:

A oitava competência ela é aquela de caráter mais íntimo, ou seja, que vai promover o desenvolvimento pessoal dos estudantes, a sua capacidade de autoconhecimento e de autocuidado. Ou seja, eles serem capazes de conhecerem seu corpo, as suas emoções, e saberem gerenciar, gerir tudo isso, né, se afastarem de situações de risco, saberem cuidar bem da sua alimentação, da sua qualidade de vida.<sup>40</sup>

O estudante precisa aprender a gerenciar seu corpo e suas emoções, essa é a aprendizagem da competência 8, de acordo com o discurso-comentário em destaque. O estudante deve distanciar da sua percepção o próprio corpo e as emoções, até que não os veja como sendo partes dele mesmo, mas sim elementos passíveis de gerenciamento rentável. Isso é a expressão de um novo processo de *objetivação* e *subjetivação* sobre o corpo e os sentimentos dos estudantes, carregado de uma moral pedagógica neoliberal: zelar por esses objetos, afastá-los de tudo que seja danoso, de tudo aquilo que diminua a produtividade e a saúde. O esforço é gerenciar o corpo físico e o corpo espiritual de maneira lucrativa, afastando-os de situações de risco para, assim, auto engrandecer a qualidade de

---

<sup>40</sup> As Competências Gerais da BNCC. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=-wtXWfCl6gk&t=7s> > Trecho destacado de 07:47 até 08:18.

vida. Consequentemente, fazendo render o capital humano desse estudante-sujeito-empresa.

### Competência Geral 9. Empatia e cooperação:

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 10)

Essa e a próxima competência são grandiosos exemplos de valores *puros*, ou seja, desprendidos de um contexto material concreto, pairando indefinidamente no terreno dos valores positivos ideais e universais. Esses valores puros definem uma expectativa de aprendizagem essencialista difusa, carregada de palavras grandiloquentes e bem-intencionadas. A objetivação em questão nessa competência 9 envolve os conceitos de *empatia* e *cooperação*, reforçando a ideia de uma multiculturalidade sem atritos. Para tanto, os ruídos negativos precisam de resolução imediata, levados a cooperação.

Também a *empatia* e a *cooperação* se transformam em elementos sofisticadas do sujeito-empresa, bens essenciais, uma espécie de setor que se deve manter produtivo o tempo todo, sempre em forma. Essa compreensão se fortalece e sofisticada nos discursos-comentários, onde *empatia* e *cooperação* se atrelam invariavelmente ao *desenvolvimento social*, são suas principais ferramentas. Esse desenvolvimento social carrega um horizonte conservador, resiliente, de adequação do sujeito às determinações próprias do mundo do trabalho e do mundo social. É esse movimento ativo de conformação neoliberal que pauta os princípios de *conhecer o mundo, ser agente de transformação dessa realidade*.

Cabe destacar a palavra “potencialidades” na galeria de palavras valorativas que compõe a diversidade dos grupos sociais na descrição da competência 9. *Empatia e Cooperação*. Existe, nas diferenças multiculturais, além de uma expressão de identidade, uma potência produtiva que pode ser explorada. Talvez daí emergja o maior sentido de multiculturalidade imputada pelo neoliberalismo, aquela que vê no encontro das diferenças a possibilidade de ganho de capital humano, traduzindo esse encontro das diferenças em possibilidades de usos rentáveis. Essa seria a brecha, talvez, para refletirmos sobre o polêmico *mercado*

*das identidades* que participa decisivamente das dinâmicas do capital e do lucro nos dias atuais.

#### Competência Geral 10. Responsabilidade e cidadania.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p. 10)

E chegamos à última das Competências Gerais para a Educação Básica, talvez a mais sintética e essencial dos horizontes utópicos da Base, uma competência feita só de valores neoliberais importantíssimos, da perspectiva de subjetivação do estudante: a ressignificação, sob seus termos, da *responsabilidade* e da *cidadania*. Para tanto, são usadas palavras da mais alta nobreza, “autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação”, a aparência positiva mais elevada que cada sujeito-empresa deve ter.

São essas formulações que enformam a *moral do sujeito neoliberal*. E essa moralidade precisa expressar a si mesma com palavras poderosas, grandiloquentes, que evoquem precisamente a força moral necessária para ser o que ela é. É essa necessidade que evoca os princípios “éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários”, todos esses termos convertidos em faces propositivas e felizes do capitalismo humanizado digital contemporâneo. Um conjunto de faces um tanto cínicas, talvez, diante das desigualdades e violências avassaladoras que operam de maneira lucrativa e coercitiva nas periferias globais, mas nem por isso menos eficientes.

É partindo dessa compreensão que, nos discursos-comentários que abordam essa competência, o principal termo mobilizado é *autonomia*, tomada como aptidão que deve ser desenvolvida gradualmente. A utilização dessa autonomia depende de uma profunda análise do próprio desejo do estudante, feita por ele mesmo, para que tenha certeza de que aquilo que está desejando se encontra de acordo com a definição de autonomia sonhada pela BNCC.

É esse o esforço que o professor ou professora deve avaliar no estudante para verificar se a aprendizagem essencial da competência 10. *Responsabilidade e cidadania* está se realizando. A autonomia como um tipo de definição e motivação

para realizar todo o potencial que o estudante trás e desenvolve. Um potencial de substância definida, feito de um desejo de vir-à-ser induzido pela Razão e Utopia neoliberal, da qual a Base é um poderoso arauto. Essa coincidência do próprio desejo com a definição e expectativa neoliberal de autonomia não é um movimento negativo, tomado como uma violência, da perspectiva do estudante, um constrangimento – ou não deveria. O esforço é justamente o contrário: o estudante deve experienciar essa coincidência do seu desejo mais íntimo com o sonho neoliberal de maneira positiva, satisfeita, produtiva. É nisso que consiste desenvolver a competência da autonomia nos termos neoliberais da Base. O que temos aqui novamente é a ideia de *liberdade como condição de existência do poder*.

O poder só se exerce sobre “sujeitos livres”, enquanto “livres” – entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que tem diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer. Não há relação de poder onde as determinações estão saturadas (...) Não há, portanto, um confronto entre poder e liberdade, numa relação de exclusão (onde o poder se exerce, a liberdade desaparece); mas um jogo muito mais complexo: neste jogo, a liberdade aparecerá como condição de existência do poder (ao mesmo tempo sua precondição, uma vez que é necessário que haja liberdade para que o poder se exerça, e também seu suporte permanente, uma vez que se ela se abstraísse inteiramente do poder que sobre ela se exerce, por isso mesmo desapareceria, e veria buscar um substituto na coerção pura e simples da violência) (...). (FOUCAULT, 1995)

As competências descrevem a base utópica do neoliberalismo angulada para a Educação com uma discursividade bastante verdadeira e genuína, descrevendo as utilidades dessa utopia, maneiras de mobilizar essa força utopizante, criando o referencial para que os estudantes possam desenvolver essas aprendizagens, para que compreendam essa bússola essencial. Por se definir em um terreno idealizado, metafísico, não cabe as competências gerais serem avaliadas por notas ou parâmetros fixos demais. Como insistem os discursos-comentários: as competências da Base não podem ser valoradas com nota. O desenvolvimento de cada uma passa muito mais pela personalidade de cada um, pelo jeito de ser de cada estudante, de maneira muito mais singular do que uma padronização quantificável em um padrão fixo. Cada estudante deve atingir o máximo da sua potência, não pelo estabelecimento de um padrão estanque, mas sim como na tecnologia do poder pastoral, exercendo sua influência ao mesmo tempo todos e cada um em sua paradoxal equivalência.

É por esses meandros que as competências convidam para pensar práticas pedagógicas mais interdisciplinares, mais ativas, mais participativas, não como condição para desenvolver o intelecto, conhecimentos acadêmicos, nada disso. A Base está focada em desenvolver todas as *potências* do estudante, todas as suas *dimensões*, garantir capital humano para esse jovem-quase-empresa, para assim estar preparado para o mundo que o desafiará em todos esses níveis.

Na superficialidade e indistinção do conhecimento, tomado enquanto informação na hegemonia do dataísmo, acompanhamos os perigos inocentes que a replicação sem fim dos discursos-comentários pode promover. Destaco agora especificamente o vídeo de preparação para concursos na área de educação, “As 10 Competências da BNCC | Pedagogia para Concurso”. De saída, destacar que as competências gerais são conhecimentos que caem nos concursos, exigindo que sejam estudadas e compreendidas ou você não passa na vaga de emprego pública. No vídeo em questão, lá no seu minuto oito, podemos acompanhar um movimento discursivo nocivo. No vídeo em questão, a professora, citando Paulo Freire, toma toda forma de Conhecimento Escolar como Conhecimento Bancário. Como se o conhecimento, os conteúdos concretos, precisassem de alguma maneira desaparecer, fossem quase um detalhe inconveniente, posto que todo conteúdo é negativo, bancário. Essa é uma totalização perigosa e frequente.

Proponho aqui uma inversão, numa tentativa de reconduzir ao devido lugar de currículo tecnicista sofisticado que as competências propostas pela BNCC carregam, experiências escolares desvinculadas de qualquer contexto real, pautadas pelo princípio da eficiência técnica do meio no ato da aprendizagem. Ao invés do *conhecimento bancário*, o que se preconiza na Base, com suas 10 Competências Gerais para a Educação Básica, é a construção de uma *alma bancária*. *Um espírito que responda a utopia financeirizante com resiliência e empreendedorismo*, que se enquadre a esse *sonho* sinceramente, feito da gestão de rendas e méritos.

Não é um maximizador passivo, mas um construtor de situações proveitosas, que ele descobre mediante vigilância (*alertness*) e poderá explorar. Porque o homem é um sujeito ativo, criativo, construtor, não se deve interferir em suas escolhas, ou se correria o risco de destruir essa capacidade de vigilância e esse espírito comercial tão essencial para o dinamismo da economia capitalista. Aprender a procurar informação torna-se uma competência vital no mundo competitivo descrito por esses autores. Se não podemos conhecer o futuro, podemos, graças ao processo concorrencial e empresarial, adquirir a informação que favorece a ação. (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 146)

A construção e o refinamento desse “espírito comercial”, a consolidação da alma do sujeito-empresa, afeito a gestão de lucros e riscos numa lógica permanente de processos concorrenciais, eis a tarefa da BNCC. Dentro desse grande esforço de indução da discursividade da Base, o corpo físico e o corpo emocional devem ser compreendidos como mais dois objetos desse circuito de gerenciamento rentável do sujeito-empresa, feito de competências e habilidades socioemocionais.

### 2.2.2. Os marcos legais que embasam a BNCC

A Base joga constantemente com documentos oficiais da educação que a precederam, construindo uma legitimidade teórica e uma base de jurisprudência, apoiada na tradição que a própria discursividade da BNCC recorta em seu jogo de discurso-comentário. O documento replica e reitera diferentes discursos de setores críticos ao seu próprio projeto normativo (destacarei alguns logo abaixo), fagocitando essas discursividades dentro da sua própria lógica. É assim que faz uso dos marcos legais para a Educação que precederam a Base para reforçar o próprio propósito da sua discursividade.

Mas por que a definição desses marcos legais é compartilhada depois das competências gerais? Depois de estabelecer um campo utópico, fornecer um repertório inicial de *palavras essenciais de valor*, segue-se uma seleção discursos dos documentos oficiais da Educação para referendar o campo utópico neoliberal das Competências Gerais. Somente dessa maneira é possível fazer uma seleção cuidadosa do que interessa, *erigir a própria tradição*, tendo como horizonte dessa curadoria aquilo que apresenta e reforça a utopia neoliberal da BNCC.

A primeira tradição discursiva evocada pela Base é a própria Constituição Federal, recortada em um trecho do seu Artigo 205, evocando como tarefas da educação o pleno desenvolvimento do sujeito educando com vistas a exercer a cidadania e qualificar-se para o trabalho, apoiado na ideia de *conteúdos mínimos* que assegurem uma formação básica comum, preceituada no recorte da constituição destacado.

Da Constituição saltamos para um recorte do Inciso IV do Artigo 9º da LDB, com destaque para os termos “**competências e diretrizes** para a Educação” (BRASIL, 1996, ênfase da BNCC), dando um recorte bem específico à citação, estranho a ela. A LDB não faz nenhuma defesa explícita ao uso de competências e

habilidades em sua defesa teórico-normativa. Esse recorte é uma demonstração do utilitarismo discursivo que a Base faz em diversos momentos na sua lida com os documentos históricos. Nesse momento da Apresentação da Base, esse uso utilitário tem um objetivo: criar uma cisão entre o que é um *conteúdo básico-comum* e o que é o *currículo*. Nessa distinção, a BNCC define o que é o tal conteúdo básico-comum, feito de *competências e habilidades*. Essas competências e habilidades precisam ser incorporadas em todos os currículos como uma exigência anterior a própria concepção 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. (BRASIL, 2018, p. 11. Ênfase da própria BNCC)

É dessa maneira que a BNCC estabelece seu próprio terreno discursivo, suas próprias *ancoras de veridicção discursiva*, quando por exemplo negrita o trecho “as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos”, utilizando uma citação da LDB para justificar a Base como não sendo um currículo.

A partir desse recorte-releitura da Constituição e da LDB, estabelece-se dois campos distintos dentro das determinações curriculares, uma parte relacionada ao que é *básico-comum*, outra parte relacionada ao que é *diverso*, distinção essencial, fabricada e justificada nesse exato momento, através desse uso inteligente das discursividades normativas oficiais da Educação que antecederam a Base. Esse recorte é essencial justamente para o próximo movimento de captura e justificativa dos marcos legais que a BNCC desempenha, destacando de maneira mais ou menos descontextualizada o Artigo 26 da LDB, melhor dizendo, sob a luz de um novo contexto de captura produtiva:

(...) os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996 *in* BRASIL, 2018; ênfase da BNCC).

A BNCC literalmente dá ênfase aos termos que deseja pinçar e reorganizar para criar sua própria tradição discursiva, quando por exemplo deixa em negrito a

indicação de uma “base nacional comum” da LDB, coisa bem menos pretensiosa do que se tornou de fato a BNCC (curiosamente ainda sem o *curricular* na sua nomenclatura).

Para dar contornos de pluralidade a essa ideia de uma base nacional comum, a discursividade da BNCC apresenta e desenvolve o conceito de *currículo contextualizado*, evocado a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). A defesa é de que *uma base comum nacional amplia e organiza a prática da contextualização*, um tipo exótico de contradição naturalizada que diz: a padronização, na verdade, vai gerar uma profunda singularização.

Nesse sentido, consoante aos marcos legais anteriores, o PNE afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7), referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2018, p. 12)

Temos dessa forma um abandono do Plano Nacional de Educação em seus termos gerais, resumindo-o a execução da estratégia 7.1 da meta 7, essa que preconiza a padronização de uma base nacional comum.

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local; (BRASIL, 2014)<sup>41</sup>.

Os marcos legais que embasam a BNCC são um desfile de recortes e reiteraões discursivas apontadas para um fim explícito, qual seja, a construção de uma história que reitere e qualifique como uma grande necessidade a constituição de uma Base Nacional Comum, um documento normativo, de caráter nacional, para a composição de todos os currículos e práticas de ensino. Nessa manobra de reorganização normativa, os trechos pinçados de outros documentos oficiais terminam por ratificar, com uma aparente e óbvia naturalidade histórica, as alterações recentes da legislação, efetuadas para fazer acontecer a BNCC. Falo especificamente daquelas ocorridas por força da Lei 3.415/2017<sup>42</sup>, aprovada ao

---

<sup>41</sup> Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm) >

<sup>42</sup> Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm) >

longo da gestão do presidente Michel Temer, que modifica a redação da LDB original.

Foi também a partir de 2017 que o MEC assumiu a BNCC como política prioritária, contrapondo-se – e até mesmo sobrepondo-se – ao PNE (...). Avelar e Ball (2017) mostram a evolução da rede de políticas em torno da BNCC ao longo do período em que Michel Temer ascendeu ao Planalto. Esta rede conecta agentes de *advocacy* da Base, fundações empresariais e diversos setores dos governos federais, estaduais e municipais. (...) 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 junto aos atuais secretários de educação de estados e municípios. (CÁSSIO, 2019, p. 22 e 25).

É através da lei 3.415/2017 que, de maneira explícita e legal, acrescenta-se na LDB dois novos termos, duas novas nomenclaturas oficiais, para se referir as finalidades da educação: *direitos e objetivos de aprendizagens* e *competências e habilidades*. Com essa nova legislação temos, depois de devidamente transposto os ritos legais, um arcabouço teórico oficializado, com peso de Lei, que habilita a entrada da razão neoliberal. Uma Lei que se movimenta por competências e habilidades somada às expectativas de aprendizagem, onde sonho e governo se mancomunam em alegria nessa nova reformulação da educação.

A formulação e aprovação da BNCC 3ª Edição não foi uma tarefa simples, capitaneada sobretudo pelo *Movimento pela Base Nacional Comum*<sup>43</sup>, uma iniciativa do setor empresarial ligado a educação. Entre os agentes institucionais que se mobilizaram pela aprovação do documento e agora pela sua efetivação, podemos destacar a Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Itaú BBA, entre outros, como é possível conferir no site oficial do Movimento. São os termos e fundamentos sobre educação desses institutos e grupos que fundamentalmente pautaram a escrita do documento. Isso porque a educação tem um papel fundamental para cumprir na difusão desse modelo neoliberal de sujeito.

A educação e a imprensa serão requeridas para desempenhar um papel determinante na difusão desse novo modelo humano genérico. Vinte ou trinta anos depois, as grandes organizações internacionais e intergovernamentais terão um poderoso papel de estímulo nesse sentido. É interessante constatar que a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a União Europeia, sem se referir explicitamente aos focos de elaboração desse discurso sobre o indivíduo-empresa universal, serão

---

<sup>43</sup> Movimento pela Base. Site oficial disponível em: < <https://movimentopelabase.org.br/> >

continuadoras poderosas deles, por exemplo, tornando a formação dentro do “espírito do empreendimento” uma prioridade dos sistemas educacionais nos países ocidentais. (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 155)

Se é certo que existe uma captura do campo discursivo da Educação a partir de uma determinada razão neoliberal, também é certo que a escolha por uma Base Nacional Comum Curricular, jogando no ostracismo todas as outras metas do PNE, é animada por uma explícita razão econômica.

Eis uma diferença importante entre a BNCC antes e depois do impeachment de Dilma Rousseff: a Base eclipsou o PNE, tornando-se a principal política educacional do governo Temer (...).

Ao mesmo tempo em que a BNCC responde ao ideal de centralização curricular dos grupos que a sustentam, ensejando um maior controle sobre o trabalho pedagógico via materiais didáticos e avaliações em larga escala, ela é uma política substancialmente mais barata do que as relacionadas à efetiva valorização do trabalho docente ou à melhoria das condições materiais das escolas. Sob qualquer aspecto analisado, a opção por priorizar a Base como política educacional é econômica. (CÁSSIO, 2019, p. 34).

Tomemos algumas cifras citadas por Cássio para se ter uma ideia do tamanho da economia gerada pelo esquecimento sistemático das outras metas do PNE. A estratégia 20.6, por exemplo, previa a implementação, em dois anos, do Custo Aluno-Qualidade Inicial – CAQi, que obrigaria a União a repassar aos Estados cerca de R\$ 50 bilhões a partir de 2018. Como a BNCC fez com que todas as metas do PNE foram providencialmente esquecidas, sumariamente ignoradas diante do gigantesco eclipse da estratégia 7.1 – aquela que estabelece a necessidade de um Base Nacional Comum –, o gasto concreto em 2018 com o PNE foi de R\$100 milhões, referente aos programas de implementação da BNCC. Vemos que o montante é radicalmente inferior aos R\$50 bilhões preconizados originalmente. (CÁSSIO in CÁSSIO, CATELLI JR, 2019, p. 34 e 35). Junta-se assim o útil ao agradável: cria-se uma formulação normativa que alinha a produção dos currículos em todo território nacional à utopia diretiva do neoliberalismo digital global na mesma medida em que se economizam alguns bilhões de reais de gastos com Educação. Um excelente negócio.

### **2.2.3. Os fundamentos pedagógicos da BNCC**

#### **Foco no desenvolvimento de Competências**

Para ter uma motivação histórica e legalmente fundamentada, a Base reescreve a própria história da legalidade do Brasil, bem diante dos olhos de todos, mantendo sua honestidade característica. Analisei um movimento semelhante na seção anterior da Base, intitulada “*Os marcos legais que embasam a BNCC*”. Para se aninhar por detrás do verniz da lei a Base precisa construir a jurisprudência de si, buscando ecos de referendos na história das discursividades legais da educação. A busca é por ecos mesmo, fragmentos esvaziados, citações de parágrafos distantes e frios de leis e emendas descontextualizados de sua proposta original, evocados senão como marco temporal de apoio irrestrito e irrevogável à BNCC.

A Base, nessa narrativa, adquire o aspecto de uma consequência natural, o próximo passo óbvio de um longo sonho para a Educação que enfim se realiza. Sendo o termo *competência* fundamental na sua discursividade, temos nessa seção um exemplo escancarado desse processo de construção de legitimidade através de um recorte utilitário da história das discursividades legais da educação. No início da seção temos o seguinte texto:

O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35). (BRASIL, 2018, p. 13)

O artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação não usa o termo *competência* em nenhum momento. Daí a necessidade do termo *inferido* na discursividade da BNCC para se referir a LDB: parte de uma busca não direta, apenas induzida, sugestionada, das competências. De qualquer forma, a inferência no artigo 32 da LDB é bastante frágil. O mais próximo do que vem sendo chamado na BNCC de competência – pautado no interior sonhador de uma razão neoliberal – está aqui, Inciso III, Art. 32:

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; (BRASIL, 1996. Redação dada por BRASIL, 2006)

De qualquer maneira, esse é apenas um de quatro incisos que compõem esse artigo, que traz em seu escopo múltiplas e diferentes dimensões para compreensão do que é a *formação básica do cidadão*, sem nenhuma menção,

explícita ou implícita, à primazia da ideia de competência. É um gesto bem frágil inferir daqui a extensa definição e centralidade que a Base imputou até esse momento ao termo competência.

Já o artigo 35, que, podemos supor, deve conter uma demonstração mais passível de ser inferida de competência, novamente não se refere nenhuma vez ao termo. Traz senão algumas definições vagas e abertas de princípios que já apareceram na BNCC, como *formação ética, preparação básica para o trabalho ou aprimoramento do educando como pessoa humana*.

As inferências ao termo *competência* começam pela seção 35-A do artigo, acrescentada a partir da Lei nº 13.415, de 2017, já mencionada anteriormente. Ou seja, a LDB só começa a fazer alguma inferência ao termo competência a partir de 2017, na mesma movimentação legal que homologou, pouco tempo depois, a Etapa do Ensino Médio da BNCC. Essa Lei normatiza, inclusive, que mesmo as partes diversificadas dos currículos, aquela que se referem a suposta autonomia dos Estados e Municípios, “deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular.” Explicitamente, o termo *competência* é utilizado no art. 36, por força de modificação da mesma Lei nº 13.415/2017, no parágrafo primeiro:

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (BRASIL, 1996. Redação dada por BRASIL, 2017)

Creio que esse seja o exemplo mais escancarado da pirueta de justificativa histórica desempenhada pela discursividade da BNCC ao longo de sua fundamentação. A Base evoca como principal justificativa de legitimação para o uso do termo *competência* dois artigos da LDB, artigos esses que não falam de competência, senão por novas redações impostas por uma lei de 2017, aprovada pelos mesmos legisladores que batalharam pela composição e escrita da própria Base que se quer se legitimar historicamente.

Na sequência, a discursividade da Base segue sua fundamentação pedagógica no desenvolvimento de competências. Se primeiro efetua a busca dessa justificativa no passado dos documentos oficiais da educação, a BNCC agora destaca como o conceito de competência já está presente em práticas locais e globais de ensino, já é uma *realidade praticada*, demonstrando como “o foco no

desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos” (BRASIL, 2018, p. 13).

Primeiro recorta os contextos locais, apoiada em um critério pouco rigoroso para justificar essa afirmação. Pouco rigoroso porque se apoia em um estudo que examinou dezenas de currículos locais do Brasil, estudo este que define *competência* como qualquer menção a “capacidade”, “expectativa de aprendizagem” ou “o que os alunos devem aprender”. Ou seja, alarga o sentido de *competência* espantosamente para dizer que todos os Estados e Municípios já utilizam uma pedagogia calcada no termo (BRASIL, 2018, p. 13, nota 9).

Depois segue-se a justificativa do termo *competência* nas práticas globais, referendando a longa cadeia de orientação e submissão pedagógica que o Ministério da Educação do Brasil participa, tendo na figura da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) uma espécie de Ministro-Gestor da educação mundial. É a OCDE que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), coroado como grande força avaliadora internacional, o critério que deve ser perseguido enquanto meta por todo aparato da Educação.

A educação e a imprensa serão requeridas para desempenhar um papel determinante na difusão desse novo modelo humano genérico. Vinte ou trinta anos depois, as grandes organizações internacionais e intergovernamentais terão um poderoso papel de estímulo nesse sentido. É interessante constatar que a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a União Europeia, sem se referir explicitamente aos focos de elaboração desse discurso sobre o indivíduo-empresa universal, serão continuadoras poderosas deles, por exemplo, tornando a formação dentro do “espírito do empreendimento” uma prioridade dos sistemas educacionais nos países ocidentais. (DARDOD, LAVAL, 2016, p. 155)

Retornando a discursividade da BNCC, no último parágrafo da seção “Foco no desenvolvimento de competências”, temos uma definição bastante sintética e precisa de *competência*, mantendo a retórica sincera que a BNCC sempre desenvolve: não se trata do que o aluno deve *saber*, mas sim do que ele deve *saber fazer*.

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que

devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho). (BNCC, 2018, p. 13)

O mais importante é o *saber fazer*, a gestão eficiente do *meio*, o império dos procedimentos, a sabedoria de empreender com economia. Os conteúdos não importam; importa o domínio e gestão desses muitos conteúdos, tomados como uma massa indistinta e presente em todas as partes. Como vimos, a hegemonia do datísmo, o império da *informação* e dos *dados* do universo tecnológico/digital (HAN, 2019), onde a própria noção de *conteúdo* se modifica, tomada como esse novo objeto, amorfo e excessivo, presente em grande quantidade, que precisa ser devidamente *gerenciado*.

O efeito dessa nova compreensão de conhecimento é profundo e bastante nocivo, sobretudo da perspectiva das professoras e professores, que carregam uma formação específica em determinadas disciplinas de conhecimento, fruto do modelo de organização das faculdades e universidades. Uma professora de Arte, por exemplo, é formada em alguma linguagem artística, é esse o campo de atuação do seu conhecimento. Mas isso já não interessa. Tanto faz o conhecimento, o importante agora é o aluno saber gerenciar os muitos conhecimentos que existem por aí em abundância. Isso diminui radicalmente a importância justamente desse conhecimento específico e singular que essa professora carrega, conhecimento cultivado com trabalho e empenho, colocado como inferior aos conhecimentos/informações em grande número que o mundo digital pode ofertar. Com isso, *fica destinado ao trabalho docente à função de mediação*, uma espécie de facilitador inepto, um conselheiro antiquado portanto alguns conhecimentos frágeis e desdentados, diante do jovem estudante em seu domínio tecnológico mitificado, infinito.

### **O compromisso com a Educação Integral**

O *como* da avaliação do aprendizado é muito importante nas propostas curriculares defendidas na BNCC. Sem um dispositivo nomeado e bem delineado de objetivações dos estudantes, coisas concretas que o professor pode ver e relacionar

em um saber acumulado desses estudantes (as Habilidades, como veremos, são esse objeto), todo seu sistema produtivo não é possível.

A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado. (BRASIL, 2018, p.14)

É preciso criar critérios de avaliações para essa subjetivação dos estudantes, o estudante precisa conseguir reconhecer em si mesmo o desenvolvimento das tais *habilidades* – nomeadamente, o “para que aprender” do trecho acima. O *para que* em questão não diz respeito a substância do que é aprendido, seu conteúdo; diz respeito a *como estou me desenvolvendo diante desse conteúdo*, como ele me ajuda a ter mais rendimento no meu processo de aprendizagem. Isso reflete meu rendimento enquanto ser humano global. Estamos diante novamente de um paralelo explícito com a teoria do *capital humano* da ideologia neoliberal.

Voltando a Base:

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. (BRASIL, 2018, p. 14)

Temos aqui o deslocamento decisivo que a BNCC opera na objetivação do *conhecimento*, sua moral genuína dentro da razão neoliberal que a Base defende. O *conhecimento* não é exatamente sinônimo de *informação*; o conhecimento é uma operação realizada a partir dela. O conhecimento como um tipo de *curadoria da informação*.

Outro movimento importante é a equivalência entre “reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural” (um estado de observação e análise complexa do seu lugar de existir) com verbos de ação que executam esse movimento, “comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente”. Isso expressa o permanente embaralhamento entre meios e fins, uma espécie de batalha trágica, onde os meios sempre vencem. O *meio* figura assim como elemento essencial do processo de aprendizagem, logo, objeto central para a Educação definida na BNCC. A moral pedagógica conhecida como “*aprender a aprender*”.

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. (BRASIL, 2018, p. 14)

“Aprender a aprender” é outro desses achados essencialistas de meta-educação propostos pela BNCC. Retomo o significado desse termo, meta-educação. Trata-se de uma postura com o próprio aprendizado que o sujeito que aprende deve ter; em toda experiência concreto de ensino, o estudante deve estar atento não como acontecimento pedagógico, mas sim com os ganhos cognitivos que estão operando *durante* esse acontecimento pedagógico. O foco da aprendizagem está no procedimento de aprender que a mente realiza, e não na experiência pedagógica concreta. Isso é a meta-educação, onde os procedimentos são tomados como centralidade, que é o mesmo que dizer que não precisamos investigar nem os princípios nem os fins da experiência.

Trata-se da expressão concreta do movimento de naturalização do mundo, apresentado como coisa pronta, dada, como um amontoado de *dados* e *informações*, onde o estudante deve aprender a navegar com discernimento e responsabilidade em seu movimento autônomo de adaptação produtiva, ser “proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções”.

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a **educação integral**. (BRASIL, 2018, p. 14)

Na atualização neoliberal da educação integral, temos um retorno ao sujeito tomado enquanto máquina do trabalho, mas revestido com uma couraça espiritual positiva. O desenvolvimento da alma não acontece mais por um respeito idealizado a pessoa humana, em oposição a opressão que o mundo do trabalho exerce ao pleno desenvolvimento desse humano ideal; o desenvolvimento da alma busca tornar o sujeito educando mais adaptado ao mundo do trabalho, mais eficiente, capaz de maiores rendimentos na sociedade contemporânea digital através da identificação do seu sonho e desejo com esse mundo do trabalho solitário de relações fragmentadas e pouco estáveis.

É dessa forma a Educação Integral é compreendida na BNCC, exposta nas diferentes modulações entre idealização do sujeito humano e sua relação com o

universo do trabalho. O mundo do trabalho é uma meta, um objetivo complexo de ser alcançado, que exige um esforço empreendedor permanente.

(...) a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global (...) rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. (...) considerando-os [as e os estudantes da educação básica] como sujeitos de aprendizagem (BRASIL, 2018, p. 14)

A essa altura da discursividade da BNCC, o “desenvolvimento humano global” já está bem qualificado, um golem erigido com valores essenciais que se atrelam a determinada utopia neoliberal. O que permite também compreender qual utilidade é evocada ao separar-se, de maneira taxativa, o que é uma dimensão intelectual de uma dimensão afetiva, ou o que significa considerar as e os estudantes que ingressam na Educação Básica como “sujeitos de aprendizagens”. Estamos diante mesmo de um sonho, de um compromisso onírico com o futuro, terreno da metafísica, do idealismo. O que nos leva a curiosa e passivo-agressiva formulação:

(...) a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2018, p. 14)

O que seria uma prática coercitiva de não discriminação, ou uma prática coercitiva de respeito às diferenças e diversidades? A coerção nada mais é do que a violência, pura e simples, que pulsa silenciosa e invisível do poder da BNCC, camuflada nas muitas mediações do seu sofisticado discurso. Quando se passeia por terrenos idealistas, a defesa do ideal facilmente descamba para uma violência bastante concreta, embora embalada em terminologias e compreensões de mundo elevadas. É em nome de grandes ideais abstratos que se cometem grandes violências, bem materiais.

Voltando à investigação de *educação integral*, vemos que na BNCC o termo é desvinculado de uma jornada escolar integral:

Independentemente da duração da jornada escolar, 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. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BRASIL, 2018, p. 14)

Não é o tempo que o estudante passa na escola que está em debate. O que se quer expressar é um *modo*, uma *metodologia* de educação, não o tempo que ela deve durar ao longo de um dia. Esse método tem a tarefa de sintonizar as aprendizagens “as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes” para “à construção intencional de processos educativos”. Para isso é necessário um dispositivo vivo que possa colher, de maneira continuada e onipresente, os depoimentos dos jovens que expressem quais são seus interesses e necessidades. Nomeadamente, a necessidade de um dispositivo de confissão, presente no repertório da tecnologia do poder pastoral.

No entanto, os jovens também devem aprender uma determinada forma de nomear esses interesses e necessidades, e daí vem o governo da alma que se atrela a confissão. O que é exatamente a “necessidade” do estudante”? Quem define o que é necessário para ele? Certamente não é o próprio adolescente, senão essa malha fina e difusa de responsabilidades e exigências futuras, que gira em torno de questões existenciais de como esse adolescente enfrentará o mundo no futuro: que trabalho vai arrumar, em que vai se especializar, como garantirá renda em uma sociedade evidentemente desigual, os tais “desafios da sociedade contemporânea”.

Mas essas perguntas, a escola preconizada na BNCC não as faz senão de maneira indireta. Antes, preconiza um conjunto de valores essenciais, valores de base universais, a qual o aluno deve reconhecer, valorizar e cultivar em si mesmo, para então poder melhor decidir sobre todas essas questões concretas de enfrentamento do futuro no mercado de trabalho neoliberal digital.

Esses valores devem ser garantidos pela Lei, são um *Direito*, o direito às aprendizagens essenciais. Portanto, são também, na contraface da lógica legal, um tipo de *Dever* que o estudante tem de cumprir. Desse universo do dever que decorre, por exemplo, o uso do termo *coercitivo* que vimos a pouco, ou a normatização naturalizada e transparente de mecanismos de vigilância e avaliação. “O potencial de criar novas formas de existir da juventude” deve mesmo ser incentivado, a Base é sempre sincera. Mas essas novas formas de existir só se tornam válidas quando nomeadas de acordo com a gramática que a BNCC se propõe. O *projeto de vida* do estudante é um projeto de vida positivo, bem sucedido, quando aninhado de maneira completa com os *valores essenciais* determinados

pela discursividade do documento – *autonomia, responsabilidade, flexibilidade, autoconhecimento, autocuidado, aprender a aprender, continuar aprendendo, consumo responsável* e por aí vai. E, como não poderia faltar, o binômio primeiro, as duas palavras de poder contemporâneas que ancoram esse longo corolário neoliberal desfilado até aqui: *empreendedorismo* e *resiliência*. Essas palavras de valor buscam produzir esse movimento de identificação completa do desejo mais íntimo com a norma de maneira extasiante, fazendo coincidir por completo liberdade e sujeição na produção mesma do sentido de existir do estudante.

Assim, 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. (BRASIL, 2018, p. 15)

Um resumo positivo de tudo que vimos até aqui. O conhecimento não deve mais se compartimentar em disciplinas; precisa adquirir um novo jeito de ser, o conhecimento precisa de um *novo processo de objetivação*. Relido dentro do universo do dataísmo, torna-se essa coisa amorfa compreendida como *curadoria das informações*. Com isso abolisse a prática de investigar a especificidade de um conteúdo concreto, nomeado – isso seria, de acordo com a razão neoliberal da BNCC, reduzir a experiência do conhecimento a sua fragmentação disciplinar.

Esse conhecimento, valorizado por sua qualidade abstrata, ganha concreção quando aplicado a vida real do estudante, seu contexto cotidiano e material. Só assim esse *conhecimento esvaziado pela informação* é capaz de ganhar *sentido*. Mas *sentido* para o que? Para que o estudante seja protagonista em sua *aprendizagem* e na construção do seu *projeto de vida*. Longe de serem formas neutras e abertas para ler os contextos singulares de cada estudante, esses termos carregam seus próprios significados bem definidos. São de fato *doutrinas*, critérios universais do que é bom para esse estudante, dentro de uma compreensão de positividade anterior a singularidade do contexto. Por isso tem de ser idealizado, essencial, metafísico, para se localizar nesse momento anterior, em algum lugar *antes* da materialidade concreta da escola em seu dia-a-dia produtivo, em seu contexto singular. Só assim pode operar como um guia espiritual, um governo da alma, uma verdadeira *base* que consiga responder ao sonho produtivo neoliberal de jovens empreendedores e resilientes.

### 2.3. A Estrutura da BNCC

E assim chegamos ao (sucinto) capítulo 2 da Base Nacional Comum Curricular, *Estrutura da BNCC*. Suas 12 páginas – recheadas de gráficos, tabelas, siglas e toda sorte de conteúdos multimodais – cumprem uma função fundamental na utilização concreta desse documento na produção da escola, no trabalho da ponta de professoras e professores. É aqui que se estabelecem as regras técnicas para a classificação e organização das competências gerais, competências de Área e competências específicas, articuladas com as Etapas da Educação Básica.

O apuro e especificidade dessa técnica de nomear e organizar chega enfim na tradução esmiuçada das Habilidades. As Habilidades são a síntese nomeável e verificável de toda a cadeia discursiva da BNCC, seus códigos são a expressão direta do modo de governo sutil que opera no interior da Base. São um elemento de checagem, capaz de produzir avaliações no ambiente escolar, tanto dos estudantes quanto dos professores. As Habilidades são, afinal, a expressão concreta dos tais Direitos de Aprendizagem que os estudantes têm de ter garantidos.

Também se esclarece como as aprendizagens estão organizadas em cada uma dessas etapas e se explica a composição dos códigos alfanuméricos criados para identificar tais aprendizagens. (BRASIL, 2018, p. 23)

A tradução de todo o aparato da Educação até a pormenorização em um código alfanumérico não é um acontecimento leviano. Expressa a verdadeira face do documento, a capacidade de utilizar a Base como um instrumento de quantificação e controle do trabalho docente, capaz de ser traduzido em provas unificadas e ranqueamentos totalizantes da experiência escolar.

A terceira versão [da BNCC], publicada em abril de 2017, diferentemente da versão anterior, é sucinta e afirma seu alinhamento com organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) [BRASIL, 2018, p. 13]. O documento homologado, por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2017, foi mais uma vez recortado e oferece um conjunto de descritores “codificados” com as habilidades esperadas e, supostamente, passíveis de serem testadas. Desse modo, a BNCC impõe a matriz de referência para regular todas as etapas da EB pela avaliação em larga escala. (SARDELICH, PANHO, 2018, p. 237)

Dessa forma, a Base Nacional Comum Curricular tem como principal objetivo o estabelecimento de *indicadores de desempenho e fluxo*. São esses indicadores, aplicados em larga escala, que se tornam à medida que determina a *qualidade* do ensino. Esses sofisticados sistemas de controle e responsabilização que acontecem nos sistemas de ensino diante das *avaliações* e da *cultura do monitoramento da educação pública*. Retomo o potente artigo do pesquisador Cássio Augusto, que batiza esse movimento de “*liturgia psicométrica dos indicadores educacionais*” (CÁSSIO, 2019, p. 18). Destaco outro trecho do referido artigo, que reflete criticamente sobre a BNCC e suas pretensões avaliativas:

(...) galvanizando conexões entre currículo nacional obrigatório, o mundo das avaliações em larga escala e a indústria do livro didático e das assessorias pedagógicas privadas no Brasil. (...)

A proliferação das avaliações educacionais em larga escala – especialmente as censitárias (obrigatórias para *cada* estudante) – relaciona-se à consolidação de uma cultura de monitoramento, controle e prestação de contas no serviço público que vai muito além das políticas educacionais.

(...) avaliações em larga escala são uma espécie de oráculo a partir do qual as políticas educacionais devem ser pensadas, implementadas e geridas. É da fé inquebrantável nos testes padronizados que resultam políticas como a BNCC (...) É dela que brota a obsessão pelos *rankings* da avaliação em larga escala internacional conhecido como Pisa (*Programme for International Student Assessment*). (CÁSSIO, 2019, p 16 e 17.)

É aqui também que temos apresentado a hierarquização dos diferentes campos da BNCC, sedimentados até sua unidade mínima da Habilidade. Desse mapeamento, institui-se de que a Educação Básica é orientada pelas Competências Gerais da Educação. A organização geral não acontece mais por disciplinas, mas sim em Áreas do Conhecimento. Cada Área do Conhecimento estabelece Competências específicas de área. Em caso de áreas que abrigam diferentes componentes curriculares (como é o caso da Arte, que faz parte da Área de Linguagens, ao lado de Língua Portuguesa, Educação Física e Inglês), temos também as Competências Específicas do componente.

Essas Competências de diferentes níveis, Gerais, de Área e do Componente, devem se desenvolver ao longo de toda a trajetória do estudante na Educação Básica, não atreladas a um determinado conteúdo nomeável, específico, concreto. Seguem o mesmo princípio de funcionamento anunciado nas Competências Gerais, atuando como bússolas, com diferentes graus de especificidade, que o estudante

deve perseguir nos seus processos formativos dentro do aparato escolar gradualmente, de maneira participativa, consciente e feliz.

Mas onde está o elemento concreto desse processo escolar, o conhecimento que efetivamente será investigado nos processos de ensino-aprendizagem? Que conteúdos serão mobilizados de fato, que deem alguma substância real a todo esse repertório idealista, essas premissas de processos cognitivos e projetos de vida?

Essa unidade mínima do conhecimento é chamada na BNCC de objetos de conhecimento, “aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos.” (BRASIL, 2018, p. 28). Assim, o repertório concreto de cada componente curricular – os conteúdos abordados de fato, a matéria investigada pedagogicamente em sala de aula – são seus Objetos de Conhecimento, organizados dentro de Unidades Temáticas.

Então no caso da presente dissertação, voltada para o campo da arte/educação, temos a Área das Linguagens e suas Tecnologias, da qual o Componente Curricular Arte faz parte. Esse Componente Curricular, por sua vez, é organizado por Unidades Temáticas, que nada mais são do que as (antes chamadas) linguagens artísticas: Artes Visuais, Música, Dança, Teatro e Artes Integradas.

As Unidades Temáticas se traduzem em diferentes Objetos de Conhecimento, que se complexificam de acordo com cada Etapa da Educação Básica. Por exemplo, no caso da Unidade Temática Teatro nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, são três os Objetos de Conhecimento: *Contextos e práticas*, *Elementos de Linguagem* e *Processos de Criação*. E cada um desses Objetos de Conhecimento, se traduzem, enfim, em uma ou mais *Habilidades*.

As Habilidades são a parte quantificável e analisável de todo o conjunto prescritivo da BNCC. Por isso a necessidade de inventar uma tradução alfanumérica para descrevê-los e organizá-los: isso facilita a criação de provas e demais mecanismos de averiguação de resultados e escalonamento massivo de avaliações.

As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. Para tanto, elas são descritas de acordo com uma determinada estrutura conforme ilustrado no exemplo a seguir, de História (EF06HI14).

Diferenciar, escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.



(BRASIL, 2018, p. 29)

A escolha pela temática da escravidão no exemplo da Habilidade é perspicaz, pois reveste de neutralidade e atalhos escapistas um assunto espinhoso e crítico. Começando pela abordagem equivalente entre categorias historicamente tão díspares quanto escravidão, servidão e trabalho livre, todas projetadas como uma coisa distante, lá do mundo antigo, traduzidas nessa forma amorfa chamada *informação*. Se o que se fala é da escravidão, ou da formação das camadas da Terra, ou dos princípios de improvisação em Dança, tanto faz; o objeto de conhecimento, como bem diz o exemplo acima, é um mero *complemento* do *verbo que explicita o processo cognitivo envolvido na habilidade*, ele sim o verdadeiro objetivo do ensino do professor com seu aluno.

A essência da habilidade está nesse *verbo*. São sempre abertos, indefinidos, quase neutros. Coisas como *explorar, aprender, criar, utilizar* e assim por diante. De saída, temos bem determinado que a abordagem aqui é via uma *ciência cognitivista da educação*, que sempre se traveste com o manto da generalidade, uma ciência que promete, com suas nomenclaturas e métodos, desvelar como aprendemos enquanto espécie, achando um essencialismo sem margens de erro para como aprendemos. De posse desse poderoso instrumento – que independe dos conteúdos concretos, que não passam de mero complemento diante da grandiosidade dos intrincados mecanismos da cognição e seus processos – as escolas e seus professores poderão, enfim, garantir que os estudantes aprendem de fato.

É nas Habilidades que temos uma lupa capaz de fatiar as experiências possíveis dentro do ambiente escolar, impondo à produção do ensino-aprendizagem um utilitarismo de caráter tecnicista e neoliberal.

Não importa se o objeto de conhecimento é a escravidão ou o funcionamento biológico do corpo humano. O que importa é os verbos que esse estudante mobiliza ao trafegar por esses conhecimentos, reduzidos a esse objeto neutro e indiferente da *informação*. O estudante consegue desempenhar operações mentais de *localizar, nomear, discutir, comparar*, quando lida com essas informações? Ótimo! Isso que

importa. Uma metodologia que parte do princípio da não preocupação com conteúdos específicos, mas sim com os meios que utilizamos para lidar com esses conteúdos, sejam quais forem.

Como vimos anteriormente, esses aparatos teóricos efetuam a mágica de apresentarem a si mesmos como neutros, como se fossem incapazes de produzirem qualquer tipo de alteração séria nos processos escolares de fato. Por isso não falta na apresentação da Estrutura da BNCC avisos de que esses critérios pormenorizados traduzidos alfanumericamente – como a Habilidade de História que vimos acima, a intrépida (EF06HI14) – não são determinantes de nenhuma maneira. Contraditoriamente, o texto da Base afirma que sua estrutura não subscreve nenhum campo de metodologia ou abordagem aos currículos e sistemas de ensino, embora afirme expressar a tradução do Direito à Aprendizagem que o aluno obrigatoriamente tem que adquirir ao longo da Educação Básica.

Ainda assim, as habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias. Essas escolhas estão no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos, que, como já mencionado, devem ser adequados à realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar, considerando o contexto e as características dos seus alunos. (BRASIL, 2018, p. 29)

Como se dissesse aos professores e gestores das escolas: a BNCC não vai alterar em nada a sua liberdade de fazer o currículo de acordo com o seu contexto singular, fique tranquilo. Mas é obrigatório que os estudantes da sua escola adquiram as Habilidades que a gente está listando alfanumericamente de acordo com cada etapa e área de conhecimento que está aqui, tudo bem?

Os **modificadores** devem ser entendidos como a explicitação da situação ou condição em que a habilidade deve ser desenvolvida, considerando a faixa etária dos alunos. Ainda assim, as habilidades **não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias**. (BRASIL, 2018, p. 30. Grifo do próprio documento.)

Então temos definido um determinado tipo de Habilidade, que só é possível de ser compreendida dentro do campo teórico das ciências cognitivas, com a explicitação da condição em que essa habilidade deve ser desenvolvida, no interior de uma organização de conteúdos curriculares feita de Áreas do conhecimento, competências específicas, unidades temáticas e Objetos de Conhecimento. Mas

tudo isso, sabe-se lá por qual mágica, não induz afinal a nenhuma opção por alguma abordagem ou metodologia, passando ao lado do verdadeiro currículo da escola, quase despercebido. Isso nos afirmam categoricamente, com um destaque em negrito inclusive.

Esse tipo curioso e estratégico de formulação contraditória fica também evidente no parágrafo final do capítulo.

Também é preciso enfatizar que os **critérios de organização das habilidades** do Ensino Fundamental na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos **não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos**. Essa forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a **clareza**, a **precisão** e a **explicitação** do que se espera que todos os alunos aprendam no Ensino Fundamental, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o País, adequados aos diferentes contextos. (BRASIL, 2018, p. 31. Grifo do próprio documento.)

O parágrafo acima estabelece que as Habilidades – que são conteúdos obrigatórios, com peso de Lei – foram organizadas com bastante clareza, precisão e explicitação, para garantir que todos os alunos adquiram esses conteúdos. Isso, no entanto, não é uma norma: é apenas uma tarefa de *adequação curricular* diante do seu contexto.

É na tarefa de tradução do contexto específico a essa forma altamente plástica das competências e habilidades que a Base Nacional Comum Curricular opera sua captura positiva. Embora calcada em uma *abordagem específica*, as ciências cognitivas na Educação, que se atrelam a um *repertório metodológico* – especificamente as metodologias ativas que tomamos contato, bem na moda atualmente – o documento afirma sua própria inocência, como se a BNCC não impusesse nem uma coisa nem outra aos currículos, nem abordagem nem metodologia.

O discurso da BNCC é bastante convincente nessa sua aparência de neutralidade, de inocente dispositivo de tradução dos currículos específicos, basicamente mentindo, dizendo que essa adaptação não impacta absolutamente a independência e os saberes específicos de cada escola, quando na verdade determina a abordagem e a metodologia para construção desse currículo. Isso porque seu jeito de ver o mundo e os processos que nele habitam, a *ideologia* que orienta a Base, é de caráter neoliberal, e assim se aninha ao maquinário ideológico

dominante e suas usinas criativas de regimes de verdade. Por estar radicalmente dentro da norma do neoliberalismo, é dada a discursividade da Base o direito de vestir-se com a humilde roupa da neutralidade.

O repertório de palavras de poder que nomeiam essa visão de mundo – *empreendedorismo, resiliência, metodologias ativas, projeto de vida, aprender a aprender* – se atrelam a um conjunto de sonhos de futuro, onde se disputa que tipo de infância e juventude construiremos na sociedade. É mesmo uma disputa pelas estruturas que produzem o futuro, as projeções de vir-à-ser que alimentam os desejos e as pulsões de uma geração inteira.

Seguindo a Estrutura da BNCC, esse jovem será feito de verbos cognitivos que operem de maneira eficiente e pragmática diante de qualquer informação, restringindo os conhecimentos do mundo à um repertório técnico, com o objetivo de fornecer ferramentas produtivas e emocionais para um projeto de vida exitoso no neoliberalismo do futuro. Esses verbos-habilidades são o direito de aprendizagem do estudante, direito esse que cabe a instituição escolar garantir que lhe seja assegurado. Um direito que se traduz na produção de um jovem capaz de gerar renda nesse mercado de trabalho do amanhã. A miragem de futuro que se anuncia parece desigual como hoje, mas embalada em uma caixa brilhante de artefatos tecnológicos e ferramentas emocionais.

### 3. Discursividade da BNCC Arte

Até aqui, analisei a discursividade da BNCC investigando os princípios de *subjetivação* e *objetivação* do documento. Esses princípios expressam uma determinada *norma*, definem critérios de verdadeiro e falso no interior de uma relação produtiva. É a partir da norma que se produz a sensação de um “*a priori* histórico” de qualquer experiência possível. Toda norma sempre se apoia no regime de verdade da qual é participante e produtora (FOUCAULT, 2004). A definição do conjunto de normas é central na disputa da Verdade, o grande espólio dos embates e acordos entre Poder e Saber, fazendo emergir regimes instáveis de hegemonias que determinam o senso comum. A verdade é um fruto de guerras sangrentas e sujeições silenciosas; normalmente se expressa pelo canto dos vencedores.

A tentativa foi investigar como a Base constitui um terreno de *jogos de verdade*, onde o próprio sujeito é analisado a partir de um determinado recorte, tornado *objeto* de um saber possível. No caso da BNCC, esse objeto é o estudante. O que está em disputa, portanto, é a formação dos processos de subjetivação desse sujeito a partir da sua objetivação enquanto estudante. As qualidades que definem esse objeto, estudante, bem como os critérios que definem as expectativas de subjetivação desse objeto, são definidas a partir da discursividade normativa do documento.

Tornar-se estudante é uma tarefa em nada trivial e, definitivamente, não se trata de um golpe discursivo (apenas). Esse sujeito é inserido em uma rede de instituições escolares para tornar-se um estudante, estabelecendo uma rotina de práticas, compromissos, expectativas e elaborações em torno dos seus afazeres. Isso é a objetivação: o sujeito faz coisas de estudante enquanto aprende a ser um estudante; produz em si mesmo, objetiva e subjetivamente, o objeto estudante.

As instituições escolares, por sua vez, por trabalharem arduamente nesse recorte do objeto *estudante* nos sujeitos, criam uma seleção de informações que torna possível a observação, análise e acúmulo de conhecimentos. Esse esquadramento de todas as possibilidades da vida a um recorte de observação e expectativa é o que estabelece as bases de um determinado *saber*.

A operação só se completa, literalmente, na cabeça do estudante, lá no terreno da sua subjetividade – compreendendo subjetividade como a experiência de si produzida intimamente pelo sujeito, no interior de um jogo de verdade em que se

relaciona consigo mesmo (FOUCAULT, 2004). Para além de vivenciar no seu corpo o que é ser um estudante, a discursividade da BNCC almeja que esse sujeito *tenha desejo* de ser um estudante, que inquiria e construa em si mesmo elementos que o fazem reconhecer-se e ser reconhecido como um estudante. Um conjunto de tecnologias do Eu (LARROSA, 1994), dispositivos de aguçamento das vontades íntimas e profundas (apontando uma recompensa em algum lugar do futuro).

Todo esse esforço de objetivação e subjetivação proposto pela BNCC, que traz em sua discursividade uma proposta de reformulação do aparato Escolar, é apoiada em certo desejo formativo futuro, que chamo nessa dissertação de *sonho*. Esse *sonho* nada mais é do que as expectativas do vir-à-ser de uma determinada ideologia dominante, sua utopia invocada intensamente agora, a bússola das usinas dos regimes de verdade que arregimentam determinado senso comum, sempre historicamente circunscrito.

Qualquer coisa como se nos perguntássemos: com o que sonha o rei?

É assim que a BNCC atua no interior dos regimes de verdade do seu tempo histórico, articulando saberes desde a perspectiva neoliberal hegemônica no coração teórico do aparato da Educação. Isso evidencia o caráter produtivo do poder, sua capacidade de catalisar processos e dinâmicas complexas em uma rede interdependente de agentes institucionais e maquinarias ideológicas.

A liderança comunicativa do poder não deve ocorrer de maneira repressiva. O poder não se baseia na repressão. Ao contrário, como meio de comunicação, ele atua de maneira construtiva. (...)

Ao contrário da concepção negativa do poder que sempre diz "não", a função do poder do meio de comunicação consiste em elevar a probabilidade do "sim". (...) A positividade ou produtividade do poder como "oportunidade" estende-se até o intervalo entre o júbilo e a coerção. (...) Onde o poder não aparece como coerção (...) ele acaba quase passando despercebido. No consentimento, é como se desaparecesse. O juízo negativo sobre o poder surge, portanto, de uma percepção seletiva. (HAN, 2019b, p. 20 e 21)

A BNCC como uma discursividade sofisticada de coerção produtiva e positiva, que reveste de oportunidade e júbilo seu ato de submeter o aparato escolar, tornando desejável o gesto de poder indutivo que o documento expressa (a tentativa de elevar a probabilidade do "sim" do aparato escolar diante das premissas que a Base almeja).

Partindo dessa cisma, investiguei a discursividade introdutória da BNCC, tentando compreender qual sonho animava suas projeções de futuro, recheando de

*princípios valorativos* os dispositivos de objetivação e subjetivação anunciados no documento. Destaquei como essa discursividade acontece partir de uma linguagem eufórica e positiva, anunciando um sonho de subjetivação de qualidades bem determinadas, uma *utopia neoliberal* (FOUCAULT, 2008b).

Esse *sonho neoliberal* é apresentado com bombas teórico-conceituais normativas chamadas de Competências Gerais, apoiadas em uma Ideologia das Aprendizagens (CÁSSIO, 2019). O elemento principal de subjetivação desses estudantes é a constituição de um *projeto de vida pautado pela resiliência e pelo empreendedorismo*. Tentei demonstrar com alguns exemplos da Apresentação e Introdução da BNCC como essas sínteses propositivas neoliberais são trazidas para o bojo da discursividade do documento.

Todas essas pretensões de subjetivação devem encarnar nesse objeto específico: a/o estudante. Essa captura produtiva deve tornar esse estudante desejoso de se tornar um sujeito-empresa, portador de competências e habilidades que lhe garantam algum fluxo de renda no futuro (FOUCAULT, 2008b). Uma verdadeira gramática de gerenciamento empresarial da experiência de si dos estudantes, respondendo a um futuro digital, tecnológico, idealizado e positivo. O esforço do Poder aqui é tornar esse sujeito *ausente* para outros sonhos de futuro que não aquele induzido por sua proposição empreendedora liberalizante.

É assim que é possível perceber nas entrelinhas da discursividade das Competências Gerais da BNCC, quando desencantadas da sua própria euforia onírica, um *movimento produtivo radical de idealização*, associado a um conjunto de termos e expectativas valorativas, capazes de avaliação e validação no interior dos dispositivos da Educação. É uma produção pela ausência, tornando os estudantes ‘ausentes’, meros invólucros para encarnar competências e habilidades, impondo uma fantasmagoria neoliberal para a forma de existir desses sujeitos em processo de escolarização. É a imposição de um dispositivo completo de sujeição e subjetivação, uma tecnologia refinada do Eu que desempenha um total relaxamento da atitude crítica, do movimento vivo da reflexão e do pensamento, permitindo a reprodução leve, veloz e engajada.

(...) **o poder não exclui a ação e a liberdade** (...) O poder, em um outro sentido bem diverso, oferta tempo e espaço. O espaço-tempo da possibilidade ou da liberdade pode ser, no frigar dos ovos, uma ilusão. Mas o poder o pressupõe, mesmo na forma de uma aparência. (HAN, 2019b, p. 48 e 49).

Qual *aparência de liberdade* que o projeto de educação da BNCC oferta? Como essa oferta opera na discursividade do documento? Ou seja, qual a substância do espaço-tempo de possibilidades que se estabelece no dizer normativo da Base? Qual a topologia do seu espaço-poder?

No encerramento do segundo capítulo dei início a investigação específica dessas perguntas. Por isso o destaque para o *aspecto plástico* da discursividade da BNCC, constituída por uma *poética da forma neoliberal*, feita de induções e transparências. Sua forma maleável e fluída pretende penetrar em tal medida na concepção dos currículos dos sistemas de ensino que já não pode nem mais ser chamada de currículo. E não é mesmo. É, de fato, a Base. Seu poder opera de maneira livre, espontânea, invisível, fazendo coincidir por completo liberdade e sujeição.

O mesmo conteúdo de ação recebe no suporte do poder uma outra forma na medida em que a ação do poderoso é afirmada ou interiorizada pelo subordinado como sua própria ação. O poder é também um fenômeno da forma. (HAN, 2019b, p. 11).

E assim chegamos na questão da forma, que investigo a partir do *como funciona* a operação desse todo complexo de poder, saber e subjetivação. Esse *como* é pautado por uma atualização do conceito de *governo*, termo compreendido aqui como *conduzir as coisas até um fim adequado* (FOUCAULT, 2008).

O sofisticado da operação da discursividade da BNCC é a forma como induz a autoprodução da subjetividade do estudante até uma qualidade específica, determinada pela razão e pelo sonho Neoliberal. Essa sujeição acontece no nível da intimidade e da constituição da noção de liberdade, uma forma de governo que atua no terreno de satisfações e quereres profundos e inconscientes.

Para inscrever sua discursividade nessa ordem, a Base atualiza um dispositivo de poder antigo, bastante presente na caminhada Histórica da educação do Brasil: o *poder pastoral* e suas normatividades confessionais, associadas a uma ortodoxa moral conservadora cristã (FOUCAULT, 1995).

Chamo de *governo da alma* esse tipo específico de operação que acontece na discursividade da BNCC, atualizando o poder pastoral desde uma perspectiva neoliberal de sonho e subjetivação. Uma operação positiva e utópica de poder,

tendo por premissa redesenhar todo o aparato da Educação do Brasil, induzindo essa transformação de maneira consensuada, sem atritos.

O objetivo dessa recapitulação da pesquisa foi retomar o campo de metáforas e palavras de poder que o sonho neoliberal e o governo da alma expressam na discursividade da BNCC, ao menos nos seus termos gerais. Seu arsenal utópico e sua razão respondem, de um lado, a um ideário neoliberal e, do outro, a uma moral conservadora escamoteada de ideal republicano. Entre seu léxico temos as duas grandes palavras de poder, *empreendedorismo* e *resiliência*, parte do campo das competências e habilidades socioemocionais, mas não é só. Palavras essencialistas de valor universal como *empatia*, *cooperação*, *ética*, *democracia*, *inclusão*, *sustentabilidade*, *autonomia*, são fagocitados no conjunto de premissas neoliberalizantes da Base, que desfila seu entendimento peculiar desses termos na Apresentação e Introdução do documento, como vimos.

Todo esse arsenal de conceitos e visão de mundo impõem algumas exigências de largada para a investigação que segue, abordar enfim a BNCC Arte, analisando nesse escopo a Área de Linguagens da qual o componente curricular Arte faz parte. A razão e a utopia neoliberal exigem que, antes de avançarmos para o campo específico da arte/educação, recuemos um pouco para tatear os contornos de um debate mais amplo: como se expressam as linguagens artísticas nesse terreno de veridicção e ideologia neoliberais? Como são compreendidos termos como *arte*, *cultura*, *estética*, *sublime*, no interior da razão e do sonho dos regimes de verdade e poder contemporâneos?

### **3.1. Arte e Cultura no Neoliberalismo Digital**

Com argumentos concisos, críticos e perspicazes, o filósofo sul-coreano Byu Chul Han, professor da Universidade de Arte de Berlim, vem refletindo sobre às questões urgentes do nosso tempo nos seus muitos livros. Uma dessas publicações em especial, já citada na presente dissertação, servirá de mapa conceitual dessa investigação sobre o lugar que a arte e a cultura ocupam no neoliberalismo atual. Trata-se do livro *A salvação do Belo* (HAN, 2019), onde o filósofo investiga o lugar da estética na era digital contemporânea.

O primeiro conceito basilar apresentado é a ideia de um *imperativo do liso* como marca do contemporâneo. Um caráter adaptável e ausente de resistência

como traço característico da estética atual, calcada sobretudo na velocidade de circulação da informação nos meios digitais. O liso enquanto modo de operação das comunicações dos aparatos digitais (meio comunicativo alisado, suave), que trocam, sobretudo, *positividades* – curtidas (*likes*) e compartilhamentos (*sharings*). A estética do liso, para Han, reflete um imperativo social universal; é um exemplo de realização do sonho estético do corolário neoliberal nas sociedades atuais.

O liso é a marca do presente. (...) Além do efeito estético, nele se reflete um imperativo social universal. Ele corporifica a *sociedade da positividade*. O liso não *quebra*. Também não opõe resistência. O liso exige *likes*. O objeto liso extingue seus *contrários*. Toda negatividade é posta de lado. (...) As negatividades são eliminadas por representarem entraves para a comunicação acelerada. (...) Tudo é arredondado, polido, liso. (...) Não dá nada a interpretar, a descodificar ou pensar. É uma arte para dar *like*. (HAN, 2019, p. 8 e 9)

Talvez o artista plástico Romero Britto<sup>44</sup>, reconhecido como um artista Pop brasileiro, seja o exemplo nacional que melhor representa a estética do liso teorizada por Han. Em suas obras, adquiridas por celebridades e figuras importantes ao redor do mundo inteiro, vemos composições de cores vibrantes e traços infantis, lembrando vitrais que poderiam ter vindo de um desenho animado. A estética das produções artísticas de Romero Britto se aproxima bastante da linguagem publicitária, trazendo mensagens capazes de serem captadas imediatamente pelo observador.

Além disso, as figuras representadas, sejam animais ou pessoas, estão sempre sorrindo, perseguindo o objetivo de uma arte que represente a felicidade e a positividade universal. Segundo o próprio artista:

Por meio da minha arte, meu propósito sempre foi o de levar alegria, amor e esperança a todos. (...) Em relação ao meu trabalho, criei uma arte única e universal! A arte da felicidade, da alegria e do amor. (...) Basta apenas olhar, sentir, gostar, conectar. Como dizem pelo mundo, a minha arte desperta algum tipo de sentimento positivo, de alegria, e por isso é tão celebrada — seja por bilionários ou por pessoas simples.<sup>45</sup>

Estamos diante da busca de uma arte do ajustamento perfeito, da ideia de uma natureza mais fácil, um mundo mais palatável, avesso a atritos, contradições,

<sup>44</sup> Site oficial do artista Romero Britto (em inglês): < <https://britto.com/> >

<sup>45</sup> “**Minha missão é alegrar o mundo**”, artigo escrito pelo artista Romero Britto para seção *Opinião* do jornal Folha de São Paulo, 19/08/2020.

em suma, *a busca pela percepção lisa do mundo*. Uma arte onde nada deve assustar, traumatizar ou machucar – esvaziada, portanto, da capacidade de se aprofundar e de se tornar melancólica (HAN, 2019). A estética do liso é *lisa como um espelho*, não *oculta* nada, não há *interioridade* por detrás da superfície lisa. O *Belo Liso* frutifica em uma arte que reitera o *si mesmo* relido sem profundidades ou contradições. Um regime de completa eliminação da alteridade, do aniquilamento completo do *rasgo da negatividade do Outro*, do estranho.

Eis o primeiro elemento de destaque, que estabelece uma sincronia assombrosa com o que foi investigado inicialmente sobre a discursividade da BNCC. Essa primeira sincronia se refere ao *Belo Liso*, aqui associada com a positividade infinita e sem atritos da discursividade da BNCC. “É com alegria que entregamos ao Brasil” (BNCC, 2018, p.5): é assim que a Base inicia a trajetória da sua discursividade escrita, de maneira eufórica, feliz, estabelecendo as metas que o país deve “perseguir incansavelmente”.

Esse é o tom geral da sua discursividade, sempre propositiva, direta, sem rodeios, escrita para ser recebida sem atritos, sem resistências, uma comunicação lisa e engajante. O texto brilha em sua própria ideia de beleza quando atinge essa eficiência naturalizante, esse consenso coercitivo, positivo e velado. É o *Belo Liso* emanado do interior de uma discursividade normativa, formatado por essa estranha poética neoliberal que a tudo digere e alisa.

Voltando as reflexões sobre o artista brasileiro Pop Romero Britto, o *Liso* se anuncia de maneira plena em sua estética, garantindo que suas produções artísticas tenham uma capacidade de se enquadrar facilmente em toda sorte de produtos, sendo encontrada em souvenirs de todos os tipos, como xicaras, camisetas, capachos, carteiras, copos e afins<sup>46</sup>. Dessa forma, a circulação das mercadorias e a circulação da arte ocupam um mesmo espaço simultâneo da positividade sem atrito ou rusga. O *Liso* enquanto superfície otimizada, sem negatividade. A realização cristalina da captura da arte sob o manto do sonho neoliberal, fundida nas tramas da sua ideologia. Romero Britto é, afinal, um artista plástico muito bem-sucedido. Quem poderia discordar?

O *Belo* que se torna liso elimina toda sua negatividade, toda sua capacidade de agressão. É a estetização enquanto anestesiamiento, eliminando a

---

<sup>46</sup> Site oficial de vendas dos produtos do Romero Britto (em inglês): < <http://www.shopbritto.com/> >

essencialidade da negatividade na arte, sua *ferida*. É uma comunicação visual que acontece através da *contaminação*, sem qualquer distância estética, sem o jogo vital da presença e ausência que mantem o olhar desperto. Segundo Han, isso nos leva ao fim da possibilidade mesma da experiência, impossível sem negatividade. A arte de Romero Britto

(...) apresenta uma dimensão *soteriológica*. Promete uma *redenção*. O mundo do liso é um mundo do culinário, um mundo da pura positividade no qual não há dor, ferimento nem culpa. (...) não pare um redentor, nem, de modo maravilhoso, um *homo doloris* do resplendor (...) aciona uma *sacralização do liso*. Ele encena uma *religião do liso, do banal*, uma *religião do consumo*. Para tanto, é preciso que toda negatividade seja eliminada. (HAN, 2019, p. 14)

O belo e o sublime ficam arruinados na estética do contemporâneo. O sublime é fadado ao desaparecimento, já não produz complacência, por conta da negatividade que está no seu cerne. Isso isola a noção de belo da noção de sublime no contemporâneo. Esse isolamento torna o belo um invólucro de positividade pura, perdendo assim sua capacidade de produzir a *ferida do deslumbramento*, o eco da sua fosforescência agônica, esplendorosa e sublime.

A beleza é um acontecimento-relação. Nela reside uma temporalidade particular. Ela se despoja do gozo imediato, pois a beleza de uma coisa aparece apenas muito depois à luz de uma outra como *reminiscência*. Ela consiste de sedimentos históricos que *fosforecem*. (...) A beleza é *vacilante, atrasada*. Belo não é um brilho momentâneo, mas uma fosforescência quieta. (HAN, 2019, p. 106 e 107)

Essa é a segunda sincronia entre a teoria da estética do Liso de Han com a discursividade da Base, presente na relação entre a *razão higiênica*, a *morte do Sublime* e a ausência do lado negativo do documento da BNCC – mantendo sua característica de fiadora de uma Sociedade da Positividade. O Belo Liso que se encontra com a discursividade normativa desenvolve esse desejo pela pureza, uma tara pelo limpo, em um mesmo movimento que gesta a razão higiênica, racionalização desse querer irrefreável por aquilo que é puro e transparente. Com isso, aquilo que é sujo, escondido, misterioso, áspero, é banido para o terreno do apagamento.

Não é que destroem com violência e ódio aquilo que não se submete ao imperativo do liso, não somente. Tudo aquilo que não é limpo e liso é lançado ao

abandono da percepção, longe dos interesses e narrativas que fazem a vida comum. É dessa forma que, ao longo de toda a discursividade do documento da BNCC, não existe menção ao mitificado e bastante presente *aluno problema*, figura bem real em qualquer escola de qualquer contexto. O estudante negativo não participa da discursividade da Base. O *aluno problema* é invisível para a racionalização desejante neoliberal, só capturado em estatísticas massivas de baixo desempenho escolar. O movimento cotidiano e miúdo do *aluno problema* concreto, presente, feito de agressões e desafios ao aparato escolar em diferentes medidas, sempre atrelados a contextos muito específicos e singulares de produção da educação, não é nomeado, mediado ou traduzido em nenhuma linha da BNCC e seu sonho neoliberal. Seu pecado é grande demais para ser aceito no documento: ele atesta em sua concretude violenta e disruptiva o sujeito escolar não-empresário e não-resiliente.

A governança da alma só é possível em um rebanho desejoso de ovelhas. Os animais selvagens escapam dos olhos dos pastores, senão como ameaças que precisam ser eliminadas. Daí talvez frutifique esse tipo de desejo belicoso tão comum dos tempos atuais, forças sociais conservadoras que sonham com escolas militares, maior aproximação das polícias com as escolas e salas de aula, ampliação da capacidade punitiva de diretores e coordenadores pedagógicos, maior capacidade de ameaça a familiares nas tentativas de disciplinarização do estudante. Todos esses dispositivos de violência desejam tão somente a eliminação desse corpo estranho do *aluno problema*, essa aberração que não aceita a objetivação e subjetivação destinada aos estudantes em seu Direito de Aprendizagem (que aqui mostra sem cerimônias sua face de Dever).

O Belo Liso induz ao *nojo diante de qualquer negatividade*. As sociedades contemporâneas, sob o jugo do neoliberalismo e seus aparatos ideológicos/produativos, são taradas por limpeza e higiene. São verdadeiras *sociedades da positividade*, que estabelecem um juízo de horror diante de qualquer negatividade. Esse juízo é determinado por uma *razão higiênica*, que busca constantemente a *purificação da transparência*.

É a captura e conversão em dados cada vez mais pormenorizados de aspectos objetivos e subjetivos da vida das pessoas nas sociedades contemporâneas que torna a purificação da transparência um acontecimento comum. Esse processo é realizado através da *gramática da informação*. É uma

purificação que acontece através do *dataísmo*, conceito explorado anteriormente que agora retomo<sup>47</sup>. Os dados produzem essa coisa específica chamada *informação*. A característica da informação é não ter ambiguidades, ser completamente lisa, sem nenhuma ranhura.

A informação advinda dos dados opera um foco total daquilo que comunica, é completamente visível, nada esconde. É em si a realização dessa utopia da transparência e da higiene total. Isso é o *dataísmo*: a produção da vida e das sociedades orientada a partir dos dados. Os dados tornam visíveis tudo que é colocado sob seus domínios, convertendo a multiplicidade da vida na categoria transparente, lisa e pura da *informação*. Daí a relação entre *razão higiênica*, *purificação da transparência* e *dataísmo*.

A exigência de higienização propaga-se a outros âmbitos. É sobretudo em nome da higiene que se proferem proibições. (...) À luz da razão higiênica, toda ambivalência e todo mistério são tomados como sujos. (HAN, 2019, p. 19)

A *automação* é outra característica fundamental desse *processo de transmissão de dados*, fazendo com que essa captura positiva da informação ocorra sem a autonomia e dramaturgia do sujeito, que nada mais é do que uma fonte para ser esquadrihada. Meandros da intimidade e da subjetividade, hábitos culturais e de consumo, tudo isso é capturado e convertido em dados, transformando-se em *informação negociável*, com o aval do sujeito-empresa-consumidor de onde essa contemporânea mercadoria foi extraída. Essas (valiosas) informações serão capitalizadas por outros agentes da cadeia de produção e utilização dos dados, dinâmica atrelada intimamente aos processos de reprodução do capitalismo atual. As pessoas são objetos passivos na equação, não passam de fontes para mineração de dados.

No entanto, apesar dessa passividade, o processo de esclarecimento do *dataísmo* não atravessa corpos e mentes de maneira incólume. A percepção da vida na era da informação, iluminada em todos os seus pormenores pela quantificação através dos dados, molda a forma da identidade e intimidade das e dos sujeitos, revestindo de naturalidade todo esse processo de captura e produção da informação. Sabemos o que está sendo feito, a perversão de que somos alvo nos

---

<sup>47</sup> Ver análise da *Competência Geral 7: Argumentação*, no capítulo 2, p. 87 da presente dissertação.

dispositivos digitais e mídias sociais, mas isso não gera um incômodo assim tão grande. Nos oferecemos como produtos para toda a cadeia de dados de maneira alegre, participativa, eufórica e feliz, apesar de sabermos do impacto que sofremos cotidianamente com essa decisão.

É dessa maneira que Han compreende o *dataísmo* como um segundo esclarecimento, radicalmente diferente do primeiro esclarecimento, desempenhado pela linguagem. O esclarecimento da linguagem é ambíguo, impreciso, aberto a devaneios e a poesia. As palavras nunca permitem uma focagem total, tornando o tecido simbólico do mundo – produzido a partir da linguagem – poroso, impreciso, cheio de rugas, mistérios e velamentos de todos os tipos. O esclarecimento da linguagem carrega como dogma a pressuposição da vontade livre. É esse jogo livre e aberto que torna possível à linguagem servir de arcabouço para a produção dos *saberes e conhecimentos*, que acumulados em uma dinâmica viva produzem a *sabedoria* que as pessoas portam.

A linguagem opera no interior de um acontecimento, que é o próprio *acontecimento da linguagem*, tendo, portanto, um princípio e um destino. Dessa forma que a sabedoria, fruto da linguagem e suas possibilidades, carrega uma negatividade fundamental: está sempre em relação com o passado e o futuro, elemento necessário no processo agônico da sua conquista. Diferente da informação, você deve lutar para conquistar a sabedoria, os saberes exigem esforço e determinação para serem mobilizados e interiorizados. O prazer que advém da sabedoria é o prazer da jornada de produção de conhecimento, que em nada é lisa, transparente e positiva. É antes uma trajetória cheia de percalços, frustrações e desafios, com uma recompensa profunda, intensa e sublime no final do caminho, inquantificável.

Com a informação processada a partir dos dados é diferente. A informação habita um tempo alisado, sem destino nem acontecimento. Diferente da linguagem, os dados são fluxos lisos de informação. São certos e diretos, não escondem nada nem permitem ambiguidades. O esclarecimento desempenhado pelo dataísmo satura de luz todas as coisas, torna tudo excessivamente visível, sem sombras, *transparente*.

A transparência é pura. As coisas ficam transparentes quando inseridas em fluxos lisos de informações e dados. Dados têm algo de pornográfico e obsceno. Eles não têm interioridade, *traseiros*, não têm dois lados, nem são

*ambíguos*. É nisso que eles se diferenciam da *linguagem*, a qual não admite uma *focagem* total que dê tudo a ver. Dados e informações ficam à disposição da visibilidade total e tornam tudo visível. (HAN, 2019, p. 19)

Estamos diante da terceira sincronia entre a estética do Liso neoliberal e a discursividade da BNCC, que emerge da relação entre a *purificação da transparência, datismo* e linguagem. O dataísmo acontece através da captura de dados e a manipulação da informação, estabelecendo uma oposição entre *conhecimento e informação*. Essa oposição pode ser compreendida no nível de operação do esclarecimento subjetivo da realidade, operando um confronto entre o *esclarecimento da linguagem* e o *esclarecimento do dataísmo*. Nessa queda de braço ao longo da discursividade da Base Nacional Comum Curricular, quem leva é a *informação*, submetendo a linguagem ao esclarecimento dos dados.

É a concretização, no interior dos modos de dizer e pensar da Educação, de uma *gramática da informação*, fazendo com que a purificação da transparência seja o vetor principal dentro dos processos escolares. Isso se expressou com bastante assertividade nas competências gerais que analisei, em especial na competência 7. *Argumentação*, onde temos um rebaixamento conceitual declarado de toda forma de conhecimento ao nível da informação. A formação do universo de opinião do estudante adequado advém da boa gestão de informações confiáveis, utilizadas de maneira criativa, colhidas de maneira insuspeita nos bancos de dados de informações disponíveis. O que acompanhamos é um processo de tomada da dinâmica lisa da comunicação digital para toda a extensão da experiência do conhecimento. Com isso, aos poucos, professores são substituídos por sistemas pedagógicos informatizados.

Não é por acaso que vivemos um surto de investimento na formação de diretores e professores (gestores), nas terceirizações da gestão e em tecnologia, que aparecem sob a forma de softwares de controle do trabalho, digitalização e *gamificação* de conteúdos escolares. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prescreve em tantas minúcias as habilidades e competências que devem ser adquiridas com cada conteúdo escolar, que facilmente poderia ser veiculada por um aplicativo, transformando o professor em um apêndice das máquinas. (CATINI, 2019, p. 37)

Para tornar uma ação transparente é preciso enquadrá-la dentro de um processo calculável e controlável, tornando-a operacional. A comunicação polida atinge sua máxima velocidade quando acontece de igual para igual, sem a interferência do *outro*.

Hoje, a comunicação também tem se tornado lisa, polida. (...) A comunicação lisa está livre da negatividade do outro e do estrangeiro. A comunicação atinge sua velocidade máxima ali onde o igual reage ao igual. A resistência que vem do *outro* gera interferência na comunicação lisa e polida do igual. A positividade do liso, do polido, acelera a circulação de informação, comunicação e capital. (HAN, 2019, p. 21)

Toda essa cadeia de objetivação e subjetivação operada a partir do dataísmo enforma determinado jeito de ser. Estamos diante do *sujeito narcísico contemporâneo*, sempre habitando as sombras do *self*, subjetividades incapazes do diálogo, do dialógico, de ver o outro na sua outridade. Um labirinto de espelhos onde o gozo e o prazer só acontecem ali, onde o igual encontra com o seu igual, estabelecendo relações sem nenhuma ranhura, dificuldade ou meandro, relações alisadas e transparentes.

Nesse império do mesmo onde o diálogo tornou-se impossível, o que reina é um Teatro da Revelação, um Teatro-Afeto, que se inscreve na negação do diferente, na *negação do Outro*. É por esse diapasão que as relações acontecem, sempre buscando um espelho afirmativo da minha intimidade no encontro com o Outro. A isso Han batiza de *Sociedade da Intimidade*, onde a distância do estranho foi eliminada, e as proximidades só reafirmam o igual liso.

As paixões intensas que movem as relações bélicas contemporâneas são a expressão disso. O teatro-afeto da Sociedade da Intimidade não é capaz de produzir sentimentos, mas somente emoções e afetos. Fica eliminado a possibilidade do jogo objetivo, ou seja, desvinculado das formas subjetivas. E é somente o jogo objetivo na relação com o Outro que me é completamente estranho que mora a distância narrativa necessária para a construção do *sentimento*. Podemos dizer que o *sentimento* caminha ao lado do *conhecimento*, enquanto a *emoção* caminha ao lado da *informação*.

Sentimentos são narrativos. Emoções são impulsivas. Nem emoções nem afetos desenvolvem um espaço narrativo. O teatro-afeto não conta. Ao contrário, se dá carga imediata no palco a uma massa de afetos. Nisso consiste seu caráter pornográfico. (...) Emoções são essencialmente mais fugazes do que sentimentos. Afetos são restritos a um momento. (HAN, 2019, p. 94)

Nas sociedades da intimidade, o jogo objetivo de ruptura e estranhamento no Outro foi expulso das relações, restando somente o afeto narcísico de buscar o

intimamente igual. Não temos nunca um ponto de descanso da afirmação efusiva daquilo que somos. Na autoafirmação estridente da nossa subjetividade e intimidade na Era Digital, impulsionada constantemente pelas relações egóicas da vida contemporânea, abandonamos qualquer possibilidade de descanso e silêncio para cultivar alguma profundidade misteriosa da intimidade. Não existe forma de escaparmos de nós mesmos: é a impossibilidade de descanso da alma.

A sociedade atual da intimidade elimina cada vez mais formas e espaços de jogo objetivos nos quais a gente se escaparia, nos quais a gente escaparia da nossa psicologia. (...) A intimidade é oposta à distância lúdica, ao teatral. Decisivo para o jogo são as formas objetivas, e não os estados subjetivos, psicológicos. O jogo rígido ou o ritual alivia a alma. (HAN, 2019, p. 95)

E assim estabelecemos a quarta e última sincronia, destacada na relação entre a Sociedade da Intimidade e o sujeito narcísico contemporâneo, refletidos sob as determinações do Projeto de Vida da BNCC, com seu cultivo da ideia de capital humano e sujeito empresa. Toda a perspectiva autorreferente do protagonismo do estudante coincide de maneira mágica e espontânea com o desenvolvimento específico ditado pelos valores da Base, isso porque a intimidade aqui é pautada pela mesma substância comum da subjetivação neoliberal nos dois lados da relação.

Esse é o poder do arsenal idealizante da BNCC, que se referenda na silenciosa e poderosa rede da ideologia hegemônica: fazer com que o desejo mais íntimo dos estudantes coincida com o sonho subjetivante que a norma do documento apresenta. Tanto a discursividade da Base quanto o estudante desejam o mesmo, uma formação empreendedora que persegue um Projeto de Vida, cultivando competências e habilidades com bastante resiliência diante das dificuldades do amanhã, seja esse futuro qual for. O estudante não deve se preocupar com isso, com produzir futuro, mas antes deve gastar suas energias construindo um repertório que o torne resistente e adaptável às dificuldades vindouras desse amanhã incerto, misterioso e insondável.

Esse tipo de poder específico, como vimos, é da ordem do governo, no sentido de garantir um fim adequado e bom para todas as coisas. E assim retorno ao Governo da Alma, esse dispositivo que atualiza o Poder Pastoral no interior do aparato institucional da Educação no Brasil. A Sociedade da Intimidade é uma condição fundante do pastoreio contemporâneo da alma, com sua compreensão

digital e conectada da identidade, do sonho e do espírito. Esse aspecto tão profundo disso que somos, nossa intimidade, foi deslocada de um lugar de tesouro oculto, que exponho para poucos de que tenho confiança, para um lugar da hipereposição, um tipo esquisito de mercadoria existencial que eu troco nas redes sociais.

A premissa de construir um Projeto de Vida enquanto um compromisso institucional se relaciona com essa barganha do sonho e do desejo, em um mundo em que se tornou comum pensar essa mediação normativa em meandros antes tão resguardados da identidade e da intimidade. Mais do que isso: esse esforço de moldar a alma é agora tarefa nomeável e quantificável dos aparatos escolares através da BNCC, com seu linguajar de competências e habilidades socioemocionais atrelado a constituição do Projeto de Vida. A que sintoma terrível essa medonha normatização da subjetividade responde?

Com isso concluo esse ligeiro esforço de aproximação entre a definição de arte e estética no neoliberalismo proposta pelo filósofo Han com a discursividade de apresentação e introdução da BNCC, constituindo 4 sincronias: *I. Belo Liso; II. Razão higiênica e a morte do sublime; III. Purificação da transparência; IV. Sociedade da Intimidade e o sujeito narcísico contemporâneo.*

Essas 4 sincronias farão parte do arsenal analítico para o esforço que segue, a análise da discursividade do Componente Curricular Arte, iniciando pela Área de Linguagens da qual faz parte.

### 3.2. Área de Linguagens

Arte não é compartimentada enquanto um componente curricular próprio ao longo da etapa do Ensino Infantil. Embora participe de maneira decisiva em todas as proposições da Base nessa fase da escolarização, as linguagens artísticas são mobilizadas de maneira difusa e integrada, compondo junto aos demais saberes os (chamados) **campos de experiência**, que são cinco: *I. O eu, o outro e o nós; II. Corpo, gestos e movimentos; III. Traços, sons, cores e formas; IV. Escuta, fala, pensamento e imaginação; e V. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.*

Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus

saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. (BRASIL, 2018, p. 40)

As linguagens artísticas estão intimamente atreladas com os principais processos escolares propostos na BNCC para a Educação Infantil. Os títulos dos cinco campos de experiência que acabo de listar, que se configuram como motor central dos processos de ensino-aprendizagem propostos para o seguimento, evidenciam a aproximação com o campo da arte/educação, em termos como *corpo, gestos, movimentos, traços, sons, cores, formas, imaginação, espaços, relações*. Por não ter uma definição do componente curricular Arte de maneira específica e particularizada, não desempenharei uma análise dessa etapa. Mas deixo aqui apontado a importância de uma pesquisa do tipo.

É no Ensino Fundamental, dentro do contexto da Educação Básica, que a Arte aparece em sua especificidade – e exígua carga horária na grade curricular da maioria das escolas. Aparece em um momento de profunda desorientação da criança estudante, que ingressa em um processo de ensino-aprendizagem compartimentado em diferentes aulas, professores e áreas de conhecimento. As linguagens artísticas já surgem assim, como partes um todo chamado componente curricular Arte, que por sua vez está dentro de uma Área de Conhecimento, a Área de Linguagens. A Arte tem como função o apoio incondicional ao anunciado compromisso principal que a Base deve desempenhar: a alfabetização na língua portuguesa.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (Brasil, 2018, p. 59)

A Arte, assim, é pautada desde o início como personagem secundária da trama principal, um componente de apoio para a Língua Portuguesa e a Matemática, auxiliando na tarefa que é tomada como realmente importante na Base, o letramento e o *letramento matemático*, termo utilizado na BNCC na Área de Matemática (Brasil, 2018, p. 266). Isso porque essas duas áreas são aquelas avaliadas nos sistemas de provas e ranqueamentos internacionais, participando da Provinha Brasil e outros dispositivos de avaliação de larga escala nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Essa tendência se radicalizou cada vez mais. Com a condução do Ministério da Educação durante a Gestão Bolsonaro, firmaram-se os termos *Literacia* e *Numeracia* através da busca da *aprendizagem*. Essa terminologia está em contraposição deliberada aos termos *Letramento* e *Letramento Matemático*, que ocorrem através dos processos de *ensino-aprendizagem*. Essa definição é bem exemplar em três discursos-comentários recentes da BNCC, a Política Nacional de Alfabetização<sup>48</sup> e os Editais do PNLD 2022 (Educação Infantil)<sup>49</sup> e PNLD 2023 (Anos Iniciais do Ensino Fundamental)<sup>50</sup>. Todos esses documentos citam a BNCC em sua fundamentação teórica, esgarçando ao limite as premissas genéricas da Base. Estamos diante das disputas em torno das políticas de alfabetização e letramento, que, como é possível verificar nos documentos citados, anunciam um grande passado pela frente, um retorno a metodologias que buscam uma alfabetização fônica, bancária, funcional, descontextualizada e supostamente isenta de ideologia (flagrando o alto grau de ideologização da proposta, um tendencioso discurso de neutralidade em nada neutro).

Essa disputa termina invisibilizando uma questão fundamental para a área da arte/educação, partindo de uma escolha conceitual naturalizada na BNCC que precisa ser desencantado da sua aura essencialista. Estou me referindo a abordagem da *arte enquanto linguagem*, decisão tomada no documento da Base desde o início sem nenhuma explicação, sem nem uma linha de esforço para explicar tal posicionamento teórico.

Isso, como já vimos, é parte da estratégia da discursividade do documento que, apoiado na hegemonia do ideário neoliberal, não precisa prestar contas da sua argumentação. A BNCC não expõe suas bases de teoria e metodologia em nenhum momento, não de maneira explícita. Como vimos, o sonho neoliberal, com seu projeto de objetivação e subjetivação dos estudantes, desfila na concepção das Competências Gerais, matriz da utopia e dos horizontes formativos que orientam

---

<sup>48</sup> Política Nacional de Alfabetização, decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm) >

<sup>49</sup> Edital do PNLD 2022, consolidado em 28/09/2020. Disponível em < <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/13526-edital-pnld-2022> >

<sup>50</sup> Edital do PNLD 2023, publicado em 11/02/2021.

< <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/14094-edital-pnld-2023> >

toda a discursividade da Base, sem nunca nomear a si mesmo, sempre escondendo sua maquinaria ideológica-discursiva sob um manto de tecnicismo e consenso.

O mesmo acontece com essa decisão teórica importantíssima para Arte, que compreende as artes enquanto linguagens artísticas – a linguagem das artes visuais, a linguagem da música, a linguagem da dança, a linguagem do teatro e as múltiplas linguagens das artes integradas (como a linguagem audiovisual, a linguagem do circo, a linguagem da cultura digital, a linguagem do patrimônio cultural), além das experiências artísticas que misturam deliberadamente todo esse repertório linguageiro.

Essa abordagem das *artes via linguagens artísticas* é uma condição prévia na discursividade da BNCC Arte. As divergências em torno dessa discussão sobre as formas artísticas serem ou não linguagens, como bem lembra Silvia Schroeder em seu potente artigo *A educação musical na perspectiva da linguagem* (SCHROEDER, 2009), dizem mais respeito, geralmente, à concepção de linguagem que é tomada como paradigma do que as questões dos campos artísticos propriamente ditos.

No caso da discursividade da Base, a premissa da Arte enquanto Linguagem é concebida através do letramento nas diferentes linguagens artísticas, sintetizado no termo *práticas diversificadas de letramento*. O Componente Curricular Arte tem sua importância nesse recorte, associado aos processos de alfabetização. O resultado é perigosamente contraditório: por um lado relega a Arte a um papel complementar declarado; por outro, garante as linguagens artísticas certo lugar de destaque nas práticas escolares.

Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica (...) [através da] inserção na cultura letrada (...). Nesse segmento, a diversificação dos contextos permite o aprofundamento de práticas de linguagem artísticas, corporais e linguísticas que se constituem e constituem a vida social. (BNCC, 2018, p. 63 - 64)

O que está em jogo nessa disputa é a compreensão da Arte enquanto um conjunto de linguagens artísticas, tornando-se um componente curricular ao lado de outros componentes. Essa compreensão se sobrepõe a outra, da Arte enquanto área de conhecimento autônoma, com suas metodologias, conhecimentos e teorias próprias. E, no caso da tomada de decisão do documento da BNCC, a Arte é composta de linguagens artísticas e está sim em condição de desigualdade diante

da Língua Portuguesa, componente curricular protagonista nos processos de aprendizagem da Área de Linguagens.

Para se ter uma ideia do tamanho desse desequilíbrio interno da Área de Linguagens, tomemos o estudo minucioso desempenhado pela professora e pesquisadora Rosa Iavelberg no artigo *A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de arte* (IAVELBERG, 2018), que investiga os limites e possibilidades da BNCC Arte. Esse esforço é realizado comparando o documento da Base com as orientações presentes nos PCNs, documento normativo anterior à BNCC, centrando a análise especialmente no segmento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano).

Nos Quadros I e II do referido artigo, temos uma tabela didática que compara, em número de páginas e em porcentagem total de conteúdo, quanto espaço é dedicado à Arte e o quanto é dedicado as outras áreas nos PCNs e na BNCC (IAVELBERG, 2018, p. 75). Os dados são bem elucidativos. Nos PCNs, 16% do texto total era dedicado à Arte, considerada então uma Área de Conhecimento, diante da Língua Portuguesa que tinha 18% (também uma Área de Conhecimento). Já na BNCC, a porcentagem de páginas dedicada a Arte transformada em componente curricular da Área de Linguagens, cai para 7%, em total desequilíbrio com a Língua Portuguesa, que passa a ocupar 28% do conteúdo total da Base.

(...) verificamos que na BNCC há maior diferença de extensão entre o componente Arte e os demais componentes e áreas, sendo Língua Portuguesa e Matemática os mais privilegiados. Há um equilíbrio maior entre a extensão do texto de Arte e os demais textos nos PCN em relação à BNCC. Essa descontinuidade denota uma desvalorização da Arte no currículo escolar e está em consonância com a exclusão do componente das avaliações das aprendizagens dos sistemas de ensino. Tais avaliações, acreditamos, revelam um caráter instrumental no texto da BNCC: a preocupação em atender ao mercado de trabalho e aos interesses do capital através de uma formação orientada a ele e à expansão de consumidores. Assim, é eclipsada a formação em Arte que promove um sujeito sensível e crítico, com possibilidade de participação artística e cultural na sociedade. (IAVELBERG, 2018, p. 76)

A ausência de uma bibliografia específica que defina Arte enquanto Linguagem na BNCC não é lapso, mas tática: faz com que as especificidades da arte/educação tenham de, necessariamente, se subalternizar e adaptar aos demais processos escolares. Isso demonstra bem a hierarquia silenciosa e peremptória que anima a Área de Linguagens, com sua total predileção e interessa pela Língua

Portuguesa, destinando todos os demais componentes a orbitarem, de maneira utilitária, os seus processos.

E é nessa toada que chegamos as Competências da Área de Linguagens, a etapa seguinte na hierarquia de premissas teóricas neoliberais da Base. Assim como ocorreu com a Introdução do documento, a gramática neoliberal da objetivação e subjetivação se evidencia nas competências específicas da Área de Linguagens, que possuem uma forte incidência das linguagens artísticas na sua composição. A listagem segue com sua performance habitual, propondo um arsenal idealizante capaz de fazer eco com as 10 Competências Gerais do documento, agora adaptando sua plasticidade formal e seu sonho de empresariamento do sujeito via capital humano para o tema das Linguagens e suas relações. É difícil encontrar qualquer ponto de discordância com as competências da Área de Linguagens, tamanha generalidade das suas proposições. Tomemos uma como exemplo:

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL (...)

**2.** Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2018, p. 65)

Para ser uma Competência e estar de acordo com a discursividade da BNCC, é necessário nomear um objeto genérico que se sustente isento de um contexto. Dessa maneira, a Competência Específica da Área de Linguagens nº2 traz como objeto central às *práticas das linguagens*, divididas em três campos: artísticas, corporais e linguísticas. Essas *práticas de linguagens* devem ser *conhecidas* e *exploradas*, são esses os verbos de ação mobilizados no esforço cognitivo, *conhecer* e *explorar*, isso é o que importa. Está configurado uma prática isenta de contexto: tanto faz o conteúdo concreto dessa prática de linguagem, tanto faz se é uma prática de linguagem artística, uma prática de linguagem corporal ou uma prática de linguagem linguística (desconsiderando o mérito ou não dessa divisão). O importante é que seja possível aferir o verbo de ação na mobilização dessa competência em ação.

Mas quanto a substância desse objeto, de onde vem? Afinal, um ato de linguagem mobiliza objetos discursivos concretos, diz sobre algo atrelado a um

contexto e uma visão de mundo, invariavelmente. De onde vem o recheio das tais práticas de linguagens?

Do contexto específico da escola, contexto esse traduzido sob os termos neoliberais da Base, operando a aparência de liberdade que as competências evocam. “Aparência” porque vimos como existe uma elaborada visão de mundo cerceando as expectativas da BNCC, normatizando os horizontes formativos que os estudantes devem adquirir a partir da discursividade do documento. Para ser de fato uma Competência de Área que participa efetivamente da Base, ao mesmo tempo que constitui um objeto sem contexto específico capaz de mobilizar verbos de ação, a Competência deve reafirmar o arsenal de termos ideológicos, positivos e engajantes apresentados até aqui, inserindo-se na hierarquia programática da sua discursividade: Competências Gerais, Competências de Área, Competências de Componente Curricular, Objeto de Conhecimento, Habilidades.

Essa hierarquia é importante porque é o que garante a compreensão do arcabouço ideológico expresso na Competência da Área de Linguagens nº2. Quando está escrito “colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva”, é onde vemos a atualização dos princípios positivos e lisos cultivados desde a primeira linha da BNCC. O horizonte utópico, o sonho de sociedade democrática e inclusiva, é sonhado a partir desse grande aparato de objetivação e subjetivação neoliberal, sutilmente desenvolvidos para gerar uma adesão eufórica e sem atritos. Também aqui o Belo Liso se afirma na forma das Competências, constituindo uma discursividade infinita, sem ranhuras ou oposições.

Os interesses de hoje já não são os mesmos do PCNs, que naquele momento buscava fortalecer o ensino-aprendizagem em Arte nas escolas. A BNCC se apropria do discurso de arte enquanto linguagem dos PCNs, mas dando a essa concepção seu uso particular. A Arte, por um lado, passa a ter presença garantida em toda a formação básica; mas por outro, vê enfraquecida às especificidades de cada uma das linguagens artísticas, promovendo essa nova nomenclatura/função do *professor de Linguagens*.

Essa submissão da Arte enquanto componente curricular, e não mais como área de conhecimento, geram mudanças em todo o dispositivo da arte/educação, influenciando diretamente nas formações de professores, nas graduações em Artes e nas criações de novos cursos e nomenclaturas, tais como as licenciaturas específicas para as diferentes linguagens artísticas. A determinação normativa da

BNCC para o componente curricular Arte gera, a curto e longo prazo, uma condensação dos cursos de licenciaturas, marcando um retorno à tão criticada formação polivalente do professor de arte, agora elevada a sua potência. Estamos diante de um empobrecimento e massificação da aprendizagem escolar artística, possivelmente com foco em técnicas e atividades.

Essa Área de Linguagens, que subalterniza a área de Arte, tem como apoio uma definição de linguagem atrelada ao conceito de *discursividade*, perseguido exaustivamente nessa dissertação. Ou seja, na definição teórica da Área de Linguagens na BNCC, tem-se uma predileção por buscar o *acontecimento da linguagem*, analisar os atos de linguagem e suas consequências, ao invés de perseguir uma análise teórica distante e generalista do conceito de linguagem. O que, em linhas gerais, tenho acordo teórico – o ato da linguagem é mesmo o que deve orientar as investigações na sala de aula, esse acontecimento capaz de iluminar e transformar a realidade, gestado no esforço da produção do conhecimento das experiências de ensino-aprendizagem que tentam dizer e nomear o mundo, recheá-lo de significado e sonhos através das múltiplas práticas de letramento que o transformam. Fico então diante da tarefa de denominar, ainda que de maneira tímida e insuficiente, uma definição de linguagem que se oponha a essa definição neoliberal que a Base evoca, mantendo a premissa da linguagem enquanto ato, o movimento vivo e transformador das discursividades e suas disputas.

Buscando esse recorte, retomando o artigo de Silvia Schroeder (SCHROEDER, 2009), compartilho a compreensão dos *níveis ou dimensões da língua*, separados para fim de análise em dois grupos indissociáveis no acontecimento da língua: a *Esfera da Língua enquanto sistema abstrato*; e a *Realização Concreta da Linguagem*, sua dimensão ideológica. Essa definição dos níveis de linguagem caminha na esteira do campo teórico-epistemológico da Linguagem em Mikhail Bakhtin (BAKHTIN, 1981). Quando me refiro a discursividade da BNCC buscando suas formulações de objetivação e subjetivação a partir da análise genealógica e arqueológica de caráter foucaultiano, traço relações com o nível da realização concreta da linguagem, de caráter baktiniano. Em ambos os casos, mas com termos diferentes, existe uma relação estreita entre criação ideológica e linguagem. A língua e as linguagens são a realidade material específica da criação ideológica/significativa.

Tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia.* (...)

O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. *Tudo que é ideológico possui um valor semiótico.* (BAKHTIN, 1981, p. 31 e 32)

A linguagem, portanto, é a materialização da comunicação social, não cabendo analisá-la fora de seu acontecimento concreto, partindo de um sistema abstrato. E isso é o princípio da análise da discursividade, em contraposição à análise do discurso, de caráter mais abstrato e generalista. Antes, atentar para a discursividade é estar atento ao jogo próprio do acontecimento da linguagem presente em determinado discurso, essa produção material exclusivamente humana.

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. (...) Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material (...) Um signo é um fenômeno do mundo exterior. (BAKHTIN, 1981, p. 33)

Algumas categorias podem ser tiradas dessas formulações. Primeiro, que a realidade material refrata uma outra realidade, que é a da linguagem. A compreensão se torna uma resposta de signos por meios de signos, dentro de uma cadeia de criatividade e de compreensão ideológica. Essa é a necessidade para o surgimento do signo: a *formação simbólica de uma unidade sociedade*, sujeitos socialmente organizados, aquilo que constitui uma cultura humana, essa capaz de transformar o espaço natural a sua imagem e desejo através do trabalho.

(...) a palavra, como signo, é extraída pelo locutor de um estoque social de signos disponíveis (...) a realização desse signo social na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais. (...) A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação. (BAKHTIN, 1981, p. 113)

A enunciação é sempre socialmente dirigida. O motor de produção semiótica, a ideologia, opera na relação entre o ritual objetivo da enunciação – o momento em que operamos a expressão – e seu conjunto imanente de determinações no campo dos signos, que vem da estrutura social. A linguagem é manifestação, agente e instrumento simultaneamente, produzindo e refletindo essa estrutura.

Fora de sua objetivação, de sua realização num material determinado (o gesto, a palavra, o grito), a consciência é uma ficção (...). Mas, enquanto

expressão material estruturada (através da palavra, do signo, do desenho, da pintura, do som musical, etc.), a consciência constitui um fato objetivo e uma força social imensa. É preciso notar que essa consciência não se situa acima do ser e não pode determinar a sua constituição, uma vez que ela é, ela mesma, uma parte do ser, uma das suas forças; e é por isso que a consciência tem uma existência real e representa um papel na arena do ser. (BAKHTIN, 1981, p. 117-118)

Temos aqui um paralelo radical com os princípios de objetivação e subjetivação definidos por Foucault (FOUCAULT, 2004), demarcando uma posição sobre o conceito de ideologia, circunscrevendo-o para além de uma ideia de falsa consciência, tornando impossível a concepção de *neutralidade ideológica*. A ideologia mesma como o motor de produção das linguagens e leituras de mundo de cada subjetividade, com a tranquilidade de que “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (Bakhtin, 1981, p. 121).

Ideológicos somos todas e todos, diante da franca disputa dos modos de produzir a realidade, incluindo aí seus signos, expressões culturais, manifestações artísticas. Essa definição de linguagem baktiniana, em franco diálogo com a abordagem foucaultiana de objetivação e subjetivação, está em oposição completa com a definição neoliberal descontextualizada de linguagem proposta pela BNCC.

No fundo, não se trata de encontrar uma definição ou consenso para o debate de arte ser linguagem ou não. É absolutamente possível, e saudável, que convivam dissensos sobre o tema, ampliando o universo de investigação em torno da arte e da Arte, ou seja, essa parcela dos conhecimentos, práticas e saberes das artes que é reelaborada no interior vivo da cultura escolar através da arte/educação. O que não é possível é adotarmos e referendarmos de maneira alienada uma posição nesse debate, sem compreender que existe uma tomada de decisão na discursividade do documento da BNCC sobre a maneira que as artes são compreendidas enquanto linguagens artísticas.

Essa definição na Base, como vimos, é monolítica, circunscrevendo a Arte como componente curricular dentro de uma hierarquia de saber-poder da Área de Linguagens. Nesse arranjo, a Arte termina ocupando uma posição absolutamente secundária diante do componente curricular Língua Portuguesa, para qual afluem os legítimos e quase exclusivos esforços de atenção da BNCC, ao lado da Matemática.

Talvez seja arriscado afirmar se arte é linguagem ou não, mas é possível ter um consenso, e lutar para torna-lo uma prática efetiva, de que cada um dos

componentes dessa imensa área do conhecimento humano – que articula os campos de pesquisa específicos das artes visuais, da dança, da música do teatro, da cultura digital, do audiovisual, dos games, do binômio arte/tecnologia – possa ter sua compreensão através da *multiplicidade profunda*, levando em conta as metodologias, saberes e caminhos formativos próprios de cada linguagem artística. É na criação horizontal e parceirada entre esses muitos saberes especializados dos campos das artes, que por serem específicos possuem profundidade e horizontes de conhecimento sedimentados, que podemos sonhar uma arte/educação transformadora, gestar qualquer tipo de utopia possível nesse campo.

Arte é área autônoma por excelência, carregando um potencial transdisciplinar com todas as outras áreas de conhecimento. Opera campos da experiência humana singulares, só possíveis dentro de suas gramáticas artísticas sempre mutáveis e suas composições metafóricas sensíveis. O campo cultural, terreno da arte/educação, figura-se cada vez mais central nas disputas da sociedade contemporânea. Guerras culturais, disputas identitárias, multimodalidades semióticas do campo digital, todos esses são termos pautados por essa ampla área de conhecimento das artes. O importante é que lutemos para que a Arte possa se equiparar nas hierarquias de saber-poder dentro das escolas, do momento de composição do currículo até as disputas pela grade de aulas. Por uma área de Arte autônoma, crítica, decolonial, transdisciplinar e precha de potência.

### **3.3. Arte e suas Unidade temáticas**

Retomando a análise da discursividade da BNCC, o componente curricular Arte tem como tarefa manter os pressupostos anunciados até aqui, atrelando seus saberes específicos ao Sonho Neoliberal e o Governo da Alma, pedágio concreto da concepção geral da Base e sua alma bancária neoliberal. Todo o trabalho acontece em torno dos produtos ou fenômenos artísticos, sutilmente equiparados. Os saberes referentes a esses produtos descontextualizados das artes são o foco. As linguagens artísticas são aquilo que articula os saberes em torno desses produtos.

Essa objetivação descontextualizada das manifestações e artefatos artísticos encarna um valor essencialmente positivo, atrela ao rótulo de cultura e arte uma qualidade essencialmente boa. Isso foi definido na *Competência Geral 3, Repertório*

*Cultural*<sup>51</sup>, que está em condição hierarquicamente acima, na economia teórica da Base, das Competências de Área e das Competências do Componente Curricular. Vejamos a discursividade de abertura da seção 4.1.2. Arte no Ensino Fundamental:

No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes **linguagens**: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte. (BNCC, 2018, p. 193)

O curioso nesse início é que, na lida com esses objetos artísticos de valor puro desencarnados de contextos, operações complexas do pensamento são nomeadas como *formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte*. Elementos cognitivos bastante sofisticados como “a sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades” se tornam formas de expressão dentro da Arte, e não categorias cognitivas que são mobilizadas para a pesquisa e produção da Arte.

O efeito da inversão é perverso. É como se, nos meandros das forças naturais e positivas da cultura e da arte na ideologia neoliberal, coisas como a *intuição*, a *subjetividade*, a *criatividade*, pudessem se expressar como entes autônomos, como formas de expressão quantificáveis e medíveis a partir da Arte. Um esclarecimento a partir dos dados coletados nos processos de aprendizagem nas aulas de Arte, vendo nas manifestações e objetos artísticos oportunidades de mineração desses dados na gestão complexa da informação, essa mercadoria que é simultaneamente um dispositivo de subjetivação e homogeneização do sujeito empresa. É a *transparência da purificação*, definida por Han (HAN, 2019), emanando da discursividade da BNCC Arte, permeada por processos de objetivação e subjetivação em seus aparatos discursivos de Poder.

Outro aspecto que merece destaque é uma premissa de responsabilidade questionadora atrelada a Arte, que imbui as linguagens artísticas de uma possível tendência à interculturalidade, uma tarefa de análise complexa do mundo tradicionalmente atrelada à Área de Humanidades.

---

<sup>51</sup> Ver análise da *Competência Geral 3: Repertório Cultural*, no capítulo 2, p. 78 da presente dissertação.

O componente curricular [Arte] contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas.

Nesse sentido, as manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores. (Brasil, 2018, p. 193)

O trecho destacado dá-se a esse duplo entendimento: pode servir de escudo para a disputa de um processo de ensino-aprendizagem em Arte crítico e contemporâneo, na mesma medida que pode justificar uma guinada neoliberal individualizante para o campo da Arte. Aqui temos um ponto de atenção, uma fronteira delicada que pode expressar um enfoque crítico ou um enfoque neoliberal diante da discursividade apresentada. A disputa conceitual acontece em torno do termo “prática social”, que pode ser compreendido de maneiras ideologicamente bem distintas.

Para fugir de uma embocadura neoliberal, é preciso desvincular o enfoque do Componente Curricular Arte ao universo exclusivo do aluno, no horizonte restritivo de uma compreensão utópica neoliberal de Protagonismo Juvenil, constantemente retomado nas entrelinhas discursivas do documento. A discursividade da Base faz o oposto disso. Mantendo seu espírito de empresariamento do sujeito, o enfoque é dado às linguagens artísticas no contexto escolar sempre considerando o que o *estudante faz*, jogando para segundo plano os conhecimentos possíveis de serem investigados a partir da Arte no contexto da sala de aula. Uma arte/educação pautada por uma *pedagogia da reificação do mesmo*, em detrimento da gerar experiências coletivas e disruptivas através das artes e seus contextos, uma leitura de mundo sensível e transformadora, de difícil parametrização em processos de avaliação de larga escala.

O termo individualizante que define as aprendizagens em Arte na BNCC, que soa bastante sedutor para ouvidos incautos, é a *prática investigativa em Arte*. Por esses meandros que se atualiza a perspectiva do aluno/consumidor/tela em branco, o invólucro vazio que deve ser preenchido, o pedágio com os preceitos do Capital Humano que enformam a visão totalizante da BNCC, sua perspectiva de sonho e subjetivação.

A prática investigativa constitui o modo de produção e organização dos conhecimentos em Arte. É no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal. Os conhecimentos, processos e técnicas produzidos e acumulados ao longo do tempo em Artes visuais, Dança, Música e Teatro contribuem para a contextualização dos saberes e das práticas artísticas. (Brasil, 2018, p. 193)

Existe uma ausência de definição conceitual do que é uma “prática investigativa em Arte”. Essa ausência participa das estratégias de uma forma plástica para a discursividade da BNCC, evidenciando uma perspectiva individualizante – a prática investigativa é a busca de uma poética pessoal. Essa ideia de uma *poética pessoal* dentro da discursividade da Base, como vimos, tem como apoio a síntese do horizonte neoliberal de formação cultural, expresso na *Competência Geral 3. Repertório Cultural*.

A poética pessoal do estudante é o resultado do acúmulo dessa mercadoria subjetiva sofisticada que é a arte e a cultura, tomados como elementos descontextualizados que tem um valor em si. Um conjunto de produtos de positividade em estado bruto: eis o entendimento do repertório de termos idealistas da BNCC para as artes e para Cultura. Retomando as sincronias com a estética do Liso, estamos diante da *Sociedade da Intimidade e o sujeito narcísico contemporâneo*, onde a grande busca e redenção das produções artísticas em sala de aula é uma autoafirmação egóica do estudante com ele mesmo, consolidando sua poética pessoal de artefatos artísticos descontextualizados, engajantes e felizes, que reificam o igual.

Para encampar essa compreensão contemporânea e neoliberal das linguagens artísticas, a discursividade da Base apresenta um novo conceito, relativo somente ao campo da Arte: as *dimensões do conhecimento*.

A BNCC propõe que a abordagem das linguagens articule seis **dimensões do conhecimento** que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística. Tais dimensões perpassam os conhecimentos das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural. Não se trata de eixos temáticos ou categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola. Não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico. (Brasil, 2018, p. 194)

A definição do conceito de dimensão do conhecimento da BNCC se expressa a partir dos *“aspectos de natureza vivencial, experiencial e subjetiva nos processos*

*de aprendizagem em Arte*”. Estabelecem os parâmetros dos processos cognitivos essenciais implicados na aprendizagem dos conhecimentos em Arte. As dimensões do conhecimento em Arte na BNCC são:

- **Criação:** refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações.
- **Crítica:** refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas. Essa dimensão articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais.
- **Estesia:** refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência.
- **Expressão:** refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Essa dimensão emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades.
- **Fruição:** refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais.
- **Reflexão:** refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruções, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor.  
(Brasil, 2018, p. 194 – 195)

Existe a habitual imprecisão dos termos da BNCC, tornando difícil, por exemplo, diferenciar Criação e Expressão. A “Expressão” aparece como um tipo de conhecimento que nasce da lida com as técnicas e materiais da linguagem, uma aprendizagem das regras da linguagem e suas materialidades. O que demonstra um empobrecimento dos repertórios das linguagens artísticas, carregando esse desejo de estabelecer uma gramática rígida e um campo fechado de técnicas.

Já a “Criação” é uma transposição em algum tipo de materialidade dos sentimentos e desejos, buscando “apreender o que está em jogo” durante esse fazer artístico. Ou seja, o que interessa não é a materialidade artística que se está

pesquisando e criando processualmente na sala de aula; o que realmente importa é a apreensão de meta-processos da Arte, atentar para os dispositivos da minha capacidade criativa e afiá-los de maneira a parte, como se fosse uma ferramenta, dominando ao dispositivos de “decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações” que envolvem o uso desse sofisticado aparelho da cognição, desencarnado do acontecimento concreto. O importante é justamente esse processo de desencarnar, a construção de parâmetros de aferição da “Criação” que independam do objeto artístico concreto investigado.

Os termos destacados nessas dimensões do conhecimento em Arte – Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição, Reflexão – possuem um alinhamento evidente com uma metodologia amplamente conhecida na arte/educação brasileira, a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, composta de três eixos de aprendizagem significativa, *ler*, *fazer* e *contextualizar* (BARBOSA, 1998, 2010; IAVELBERG, 2018). Como um currículo oculto, citado de maneira indireta, temos uma evidente aproximação das dimensões do conhecimento da Base com a abordagem triangular, da seguinte maneira:

- Ler = Estesia + Fruição;
- Fazer = Criação + Expressão;
- Contextualizar = Crítica + Reflexão.

Essa comparação, no entanto, é perigosa e induz a um nivelamento inexistente. Isso porque a Abordagem Triangular parte da leitura como identificação cultural, tendo como principal força impulsionadora a construção da realidade do contexto em que esse estudante está inserido. O esforço está para além da aprendizagem de Habilidades que se relacionam com os fazeres artísticos, não se sustenta somente na perspectiva do eu estudante. É uma prática do “nós”, calcada na leitura e transformação do mundo a partir das artes e seus contextos.

A discursividade da BNCC, tendo de estabelecer parâmetros neutros e abstratos de Habilidades da Arte, feitas de verbos infinitivos respondendo a premissa do estudante-empresa-empreendedor das Competências hierarquizadas ao longo do documento, precisa expulsar o contexto das linguagens artísticas. Para ser traduzida em competências e habilidades, a Arte deve abordar seus fenômenos, acontecimentos e artefatos a partir de uma listagem de “saber fazer” que os estudantes devem adquirir, criando parâmetros firmes de aferição de resultados das

linguagens artísticas que “funcionem” sozinhos, que independam dos conteúdos e realidades concretas, o gozo absoluto do tecnicismo.

A Contextualização é a porta aberta para a interdisciplinaridade e para a leitura do social. Como vocês sabem, a BNCC é produto da condução ideológica da direita inteligente mas mal intencionada, reunida em instituições privadas aliadas ao MEC com a intenção de fazer da escola pública lugar de formação de trabalhadores eficientes e defensores do status quo, embora mal pagos. Arditamente retiraram da proposta para as Artes a Contextualização para evitar o envolvimento com o social, para que não continuemos a despertar as consciências para as desigualdades e para nos alienar e continuarmos a defender os interesses dos ricos e poderosos de sempre. Eliminaram a Contextualização no ensino das Artes e mantiveram o Fazer Arte e a Leitura da obra de Arte, ou da imagem que agora passa se chamar Apreciação ou fruição, igual a "Deleite-se mas não pense". (BARBOSA, 2020, p. 48)

As Dimensões de Conhecimento da BNCC Arte operam como meta-categorias da produção desse tipo sofisticado de dados sobre as aprendizagens dos estudantes relacionados ao componente Arte. Assim como as demais abordagens das ciências cognitivas na BNCC, independe do contexto, do conteúdo específico mobilizado. Tanto faz se é uma improvisação em uma peça de teatro, uma coreografia de dança, a composição de uma música coral ou a construção de uma maquete, isso não importa. Assim como não importa, na hora de apreciar obras e manifestações artísticas, pensar objetivamente quais são essas obras, de que períodos, sob quais critérios são selecionadas como objetos a serem investigados nas aulas de Arte. E se os conteúdos concretos da Arte não importam, o que se dirá da relação fundamental com o contexto concreto onde esses estudantes têm essas aulas, relação única e inalienável que cria a possibilidade da arte/educação transformadora, essa que desvenda, interpreta e transforma, material e sensivelmente, as contradições dessa realidade. Germina a boniteza do mundo, a poesia das coisas miúdas e corriqueiras, enfrentando a vilania da desigualdade e das opressões estruturais.

Todos esses elementos que configuram uma experiência real a partir das artes, o acontecimento do fenômeno artístico em um determinado contexto histórico (que deve, inclusive, abordar a arte contemporânea sem nenhum pedágio historicista), são meros *objetos de conhecimento*, complementos para o *verbo que explicita o processo cognitivo em Arte*. Não passam de um meio, informações

excêntricas temperadas com a aura sensível das artes, para o que realmente importa, que é mobilizar o processo cognitivo.

O que está em jogo aqui é qualquer coisa como mobilizar categorias sutis e refinadas do pensamento, necessárias a mobilização e produção do conhecimento complexos dos nossos aparatos cognitivos, que se evidenciam de maneira agravada nas experiências artísticas.

A referência a essas dimensões busca facilitar o **processo de ensino e aprendizagem em Arte**, integrando os conhecimentos do componente curricular. Uma vez que os conhecimentos e as experiências artísticas são constituídos por materialidades verbais e não verbais, sensíveis, corporais, visuais, plásticas e sonoras, é importante levar em conta sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva. (BRASIL, 2018, p. 195. Grifo do documento)

Por serem categorias vagas e abstratas, quaisquer obras ou manifestações artísticas podem ser mobilizadas nos processos de ensino e aprendizagem em Arte da Base, de quadros do Romero Britto às esculturas do artista popular Vêio, passando pela arte renascentista italiana aos cantos dos povos indígenas do Xingu. O que se produz com isso, na prática, é um total desinteresse pelo contexto concreto do acontecimento artístico, que agora transcorre segundo regras imutáveis do aparelho cognitivo.

Esse é um flanco bastante perigoso. Por mais que as ciências cognitivas tentem flunar em um terreno de indiferença diante do objeto de conhecimento na BNCC, esse, simplesmente por ser o que é, um conhecimento organizado dentro de um determinado objeto que participa da cultura escolar, já carrega invariavelmente escolhas de assuntos, temas e visões de mundo, ou seja, opera categorias ideológicas.

Estamos diante de um *entendimento alisado* das manifestações e artefatos artísticos transpostos para a cultura escolar, uma arte que se ilumina e traduz em dados sem ranhuras para cumprir uma função (da qual é um acessório de luxo): contabilizar a capacidade e a sofisticação da produção de conhecimento da mente do estudante. Uma arte lisa que serve à aprendizagem com seus mapeamentos mentais e bancários, lançando para fora as contradições, velamentos, mistérios e ranhuras que constituem as produções artísticas em seus contextos materiais e históricos reais.

No entanto, no momento de definição das aulas e currículos reais, esses que acontecem nas escolas dentro das aulas de Arte pelos diferentes sistemas de ensino de cada Estado, é preciso nomear práticas e conteúdos, tirá-los do reino da idealização abstrata dos processos cognitivos e dar-lhes um corpo e um nome concreto. É nesse momento que os limites impostos pelo campo ideológico da BNCC afloram, apesar do esforço da sua discursividade de escamotear esses limites por detrás da neutralidade das suas proposições.

Levando em consideração a *Prática Investigativa em Arte* e as *Dimensões de Conhecimento* já elencados na discursividade da BNCC Arte, chegamos enfim ao texto que define cada linguagem artística que compõe o componente curricular. Essas diferentes linguagens são nomeadas como “unidades temáticas”. De acordo com a Base, podemos definir uma Unidade temática como a reunião de conhecimentos e habilidades articuladas as 6 dimensões de conhecimento apresentados, de acordo com a linguagem artística específica explorada.

Na BNCC de Arte, cada uma das quatro linguagens do componente curricular – Artes visuais, Dança, Música e Teatro – constitui uma **unidade temática** que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões apresentadas anteriormente. Além dessas, uma última unidade temática, Artes integradas, explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação. (Brasil, 2018, p. 197)

São 5 (cinco) as unidades temáticas apresentadas dentro do componente curricular Arte – Artes Visuais, Música, Dança, Teatro e Artes Integradas. No texto da Base, cada uma dessas linguagens artísticas/unidades temáticas é apresentada em dois parágrafos bastante enxutos, contando com definições amplamente sucintas e genéricas. O primeiro parágrafo tenta definir em linhas gerais os fundamentos expressivos da linguagem em questão. O segundo parágrafo expressa aquilo que o aluno-consumidor deve aprender a fazer a partir das experiências com a linguagem em questão, sempre flertando com uma sedutora discursividade de cultura e protagonismo juvenil.

É assim que a linguagem artística/unidade temática das Artes Visuais é estabelecida, como a busca para ter na expressão visual o elemento de comunicação, possibilitando aos alunos a exploração de múltiplas culturas visuais. O

estudante passa a portar essa Habilidade no repertório de competências do seu capital humano.

As **Artes visuais** são os processos e produtos artísticos e culturais, nos diversos tempos históricos e contextos sociais, que têm a expressão visual como elemento de comunicação. Essas manifestações resultam de explorações plurais e transformações de materiais, de recursos tecnológicos e de apropriações da cultura cotidiana.

As Artes visuais possibilitam aos alunos explorar múltiplas culturas visuais, dialogar com as diferenças e conhecer outros espaços e possibilidades inventivas e expressivas, de modo a ampliar os limites escolares e criar novas formas de interação artística e de produção cultural, sejam elas concretas, sejam elas simbólicas. (p. 195)

A Dança, por sua vez, é definida como a expressão que se articula pelo pensamento e sentimento do corpo a partir do movimento dançado. Sua fundamentação na BNCC parte de uma tentativa de repensar as dualidades e binômios em favor de um conjunto híbrido e dinâmico de práticas, redundando em um esvaziamento semântico. Com isso, a definição de Dança na Base tem um aspecto teórico aparentemente denso, às vezes hermético, que redundando em uma grande e perigosa indefinição que, de tão eloquente e rebuscada, acaba dizendo pouca coisa, senão uma espécie de bandeira pós-moderna difusa e desidratada de banimento das dualidades.

A **Dança** se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado. Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética.

Ao articular os aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do movimento dançado ao seu próprio contexto, os alunos problematizam e transformam percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que permitem novas visões de si e do mundo. Eles têm, assim, a oportunidade de repensar dualidades e binômios (corpo *versus* mente, popular *versus* erudito, teoria *versus* prática), em favor de um conjunto híbrido e dinâmico de práticas. (Brasil, 2018, p. 195)

Já a Música, dentro da compreensão da BNCC, é uma expressão artística que se materializa por meio dos sons. O esforço em sala de aula envolve a produção de materiais sonoros diversos, mobilizando, como sabemos, categorias do fazer, próprias das Habilidades e seus verbos abertos – trabalhar a “ampliação e a produção de conhecimentos musicais”. De forma um tanto voluntarista, como se

fosse um fato inerente desse aprendizado, esses saberes musicais garantem a participação crítica e ativa na sociedade, sabe-se por quais meandros misteriosos.

A **Música** é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura.

A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade. (Brasil, 2018, p. 196)

A quarta linguagem artística apresentada é o Teatro, definido majoritariamente sob a perspectiva da interpretação, definida como uma experiência artística de encontro com o outro em performance. Como se o importante da Linguagem teatral fosse oportunizar espaços para essas vivenciais de interpretação, pautadas por processos coletivos e colaborativos. Nada se diz sobre o repertório concreto que mobiliza esses conhecimentos. Tanto faz se estamos falando de uma peça de Teatro de Revista, de um musical da Broadway, de uma dramaturgia do Teatro de Arena ou de uma criação feita pelos estudantes, sem que saibamos exatamente por quais repertórios.

O **Teatro** instaura a experiência artística multissensorial de encontro com o outro em *performance*. Nessa experiência, o corpo é lócus de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, não verbal e da ação física. Os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio de jogos, improvisações, atuações e encenações, caracterizados pela interação entre atuantes e espectadores.

O fazer teatral possibilita a intensa troca de experiências entre os alunos e aprimora a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção. (p. 196)

A generalidade esvaziada de contexto faz com que o ato de criar coletivamente teatro pareça espontâneo e óbvio, como se o campo técnico das artes cênicas se desdobrasse quase que instintivamente, bastando a boa vontade da disponibilização desse espaço para o acontecimento cênico. Estamos diante de um resgate de uma visão pedagógica ligada a ideia da *livre expressão criadora*<sup>52</sup>,

---

<sup>52</sup> O termo *livre expressão criadora* é compreendido a partir da taxonomia criada por Elliot Eisner, utilizada para descrever o percurso que a arte-educação realizou no Brasil por Ana Mae Barbosa (BARBOSA, 2010).

presentes no Brasil no movimento escola-novista e sua crença no espontaneísmo criativo dos estudantes.

A Semana de 22, que introduziu o Brasil estrondosamente no Modernismo, não repercutiu de imediato no ensino da arte. Quando a partir de 1927, o ensino da arte volta a ser objeto de discussões isto se deveu principalmente à modernização educacional (...) enquanto os liberais tinham como objetivo o ensino dos aspectos técnicos do desenho para preparar para o trabalho, a 'escola nova' defendia a ideia da arte como instrumento mobilizador da capacidade de criar ligando imaginação e inteligência. (...)

As interpretações diversificadas das ideias de John Dewey conduziram a caminhos distintos o ensino da arte no Brasil: à observação naturalista; à arte como expressão de aula; como introjeção da apreciação dos elementos do desenho (deturpada na prática do desenho pedagógico).

(...) a valorização da atividade artística da criança como linguagem complementar, como arte desinteressada e como exemplo de espontaneísmo expressionista a ser cultivado pelo artista. (BARBOSA, COUTINHO, 2013, p. 69 e 75)

De volta a BNCC Arte, temos por fim a Unidade Temática Artes Integradas, que agrega tudo aquilo que escapa das definições restritivas das linguagens artísticas enquanto campos específicos de conhecimento. É uma tarefa que engloba um repertório imenso. As Artes Integradas trazem um diálogo inter-linguagens artísticas, atrelando nesse movimento de mistura de linguagem a Literatura, até então ausente em Arte. Soma-se a esse escopo as formas estéticas híbridas que se constituem enquanto linguagens próprias, como o audiovisual, o circo, a *performance*. Completando o hall de conteúdos múltiplos e díspares das Artes Integradas, essa Unidade Temática também precisa abarcar a Educação para o Patrimônio (material e imaterial), além de servir como ponto de atenção principal para as articulações entre arte, tecnologia e mídias digitais.

(...) é importante que o componente curricular Arte leve em conta o diálogo entre essas linguagens, o diálogo com a literatura, além de possibilitar o contato e a reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a *performance*.

Atividades que facilitem um trânsito criativo, fluido e desfragmentado entre as linguagens artísticas podem construir uma rede de interlocução, inclusive, com a literatura e com outros componentes curriculares. Temas, assuntos ou habilidades afins de diferentes componentes podem compor projetos nos quais saberes se integrem, gerando experiências de aprendizagem amplas e complexas. (BRASIL, 2018, p. 196)

Os textos destacados que acabamos de apreciar são a integralidade discursiva em torno das Unidades Temática/Linguagens Artísticas no Ensino Fundamental como um todo. É uma escolha de esvaziamento dos conteúdos em

torno das Artes Visuais, Música, Dança, Teatro e Artes Integradas, mantendo o aspecto generalista, descontextualizado, superficial e propositivo que demarca a discursividade da Base como um todo.

Apesar dos avanços, limites de ordem política e econômica se impuseram à terceira versão da BNCC e marcaram a escrita do documento, na medida em que, como se sabe, não existiu investimento para que a equipe de elaboradores da referida versão fosse oriunda das diferentes linguagens da Arte, como ocorreu nos PCN. Isso pode explicar a pouca diferenciação das habilidades entre as linguagens, a magra explicitação de conteúdos e, mais uma vez, nos alerta para o grande esforço a ser feito na formação dos professores de Arte, enquanto profissionais práticos reflexivos, com autonomia para a implantação da BNCC. (IAVELBERG, 2018, p. 82)

A Ideologia das Aprendizagens, que tem como tarefa garantir o repertório de competências e habilidades dos quais todo o estudante tem Direito (e o Dever) de portar, tem no componente curricular Arte uma contradição que torna difícil e contraintuitivo a aplicação da sua lógica legalista-subjetivante. O que está em jogo, mantendo a perspectiva do sonho neoliberal da Base, é garantir a esse corpo-empresa do estudante um conjunto sofisticado das ferramentas artísticas e culturais que complementem sua possibilidade de fluxo de renda no futuro. Isso só é possível com essa tradução descontextualizada, tecnicista e mecânica dos recursos expressivos das linguagens artísticas, como se fosse possível aprender como fazer arte sem ter que se comprometer com os questionamentos e assombros da arte. Soma-se a isso, é sempre importante retomar, o encaixe de hierarquias da Base, onde as Competências do componente Arte devem estar submetidas as Competências da Área de Linguagem e, em um grau acima da hierarquia do saber-poder da discursividade do documento, das Competências Gerais.

Nos termos que investigamos, para operar seu governo da alma, seguindo a toada de subjetivação e objetivação neoliberal, a BNCC precisa de uma tradução Lisa e Higiênica para que as artes possam participar do currículo escolar, tem de desempenhar as aprendizagens em torno das linguagens artísticas partindo do dataísmo, em sua captura de positividade infinita.

No entanto, o campo específico dos conhecimentos das artes tem uma longuíssima tradição nas sociedades humanas. Suas muitas manifestações e artefatos nas mais diferentes linguagens artísticas, atrelado a constituição e disputa dos horizontes subjetivos e da imaginação de cada período Histórico, faz com que as pesquisas na área das artes, e conseqüentemente da arte/educação, consolidem

também um repertório teórico crítico, distante de uma norma culta das linguagens artísticas, de um alisamento das suas premissas. Assim, se por um lado os exemplos da estética do liso se empilham na arte contemporâneo (com seus gracejos na educação), há também um front de artistas e arte/educadores que produzem seus conhecimentos e pedagogias em uma perspectiva avessa a capturas mecanicistas e bancárias.

Isso garante certo espírito contraditório e genérico no estabelecimento do Componente Curricular Arte na BNCC, em especial na determinação da progressão das aprendizagens dentro desse campo. A dubiedade fica patente na discursividade da Base, em que a forma de progressão das aprendizagens em Arte não é linear, ao mesmo tempo que existe uma linearidade nas relações das experiências propostas, tornando difícil delimitar o limite pragmático, ou potência, desse generalismo.

A progressão das aprendizagens não está proposta de forma linear, rígida ou cumulativa com relação a cada linguagem ou objeto de conhecimento, mas propõe um movimento no qual cada nova experiência se relaciona com as anteriores e as posteriores na aprendizagem de Arte.

Cumprido destacar que os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos. (BRASIL, 2018, p. 197)

E assim chegamos à listagem das 9 (nove) Competências Específicas de Arte para o Ensino Fundamental, mantendo a discursividade típica das competências da Base – amplamente generalista, com um cunho crítico servindo de verniz para os propósitos idealizantes neoliberais do documento. Estamos diante da busca do diálogo das diversidades na grande arena alisada das culturas globais. Trata-se de um movimento de generalização, de caráter positivo, sem conflitos, dos muitos verbos de saber-fazer que circundam a Arte, atrelados na retórica positiva e lisa da BNCC..

As cadeias de produção neoliberal dependem, mais do que nunca, da captura e mobilização da criatividade das e dos trabalhadores para seguir aumentando suas taxas de lucro (e exploração). Por isso o esforço de alisar cada competência relacionada a Arte, tornando-a mais eficiente para ser inserida na dinâmica atual de produção e subjetivação. Isso se explicita nas Competências do Componente

Curricular Arte 8 e 9, que fecham a listagem, trazendo uma lista de qualidades deslocadas e, aparentemente, soltas.

8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.

9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.

(Brasil, 2018, p. 198)

A aparência de liberdade conceitual dos termos generalistas esconde a submissão a toda a cadeia de hierarquias discursivas que percorremos até aqui. Sabemos que lá na frente todo esse repertório ideológico das competências precisa bancar sua conta no miúdo, referendando as Habilidades de cada componente curricular, aqueles marcadores que se traduzem em caracteres alfanuméricos, passíveis de serem conferidas em processos de avaliação em larga escala.

No caso específico do componente curricular Arte, essas Habilidades são ainda mais abertas do que nos outros componentes curriculares, sem a previsão explícita de uma progressão de aprendizagens ao longo dos anos escolares.

Outro aspecto do valor da Arte na Educação é o fato de que em todas as áreas e componentes da BNCC se definem itens, tais como, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades ano a ano ou congregando-os em dois grupos (do 1.o ao 3.o e do 3.o ao 5.o ano). Arte é o único componente sem nenhuma variação nesses itens do 1.o ao 5.o ano, contudo, isso não significa uma mudança de cultura em relação à avaliação seriada – o que poderia minimizar a tensão existente nas avaliações, abrindo oportunidade para um tempo expandido às aprendizagens ao longo do Fundamental I, apenas revela uma indefinição no que se refere aos conteúdos do ensino. (IAVELBERG, 2018, p. 76)

Estamos diante da grande cadeia de generalizações da Base, que segue o padrão das Habilidades-Verbos Cognitivos. Curioso notar que não existe em nenhuma parte do documento uma menção aos porquês e significados dos Objetos de Conhecimentos eleitos para compor as Unidade Temáticas da Arte. A explicação para o recorte apresentado é a mais ampla possível: a nomenclatura é apenas um arranjo entre outros possíveis.

Cumprir destacar que os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos. (Brasil, 2018, p. 197)

No entanto, os descritores alfanuméricos das Habilidades na Arte seguem imperiosos como em qualquer outro componente curricular da Base, servindo de parâmetro para criação de processos bancários e mecanicistas de avaliação em larga escala. O campo de movimentação e criação no agrupamento desses Objetos de Conhecimento anunciado serve apenas de espaço de manobra para esse movimento avaliativo serializado a partir da Arte. Como se o esforço dos sistemas de ensino e da reescrita dos currículos a partir da BNCC fosse desvendar a fórmula que garanta essas avaliações quantitativas, estritas e serializadas, para Arte, seguindo os termos neoliberais da sua discursividade.

De qualquer forma, existe a proposição de uma divisão das Unidades Temáticas (Linguagens Artísticas) a partir dos Objetos de Conhecimento, sem que se explicita em nenhum lugar do documento qual o escopo teórico dos referidos Objetos. Além disso, não existe quase modificações na transposição entre os Anos Iniciais e os Anos Finais do Ensino Fundamental, mantendo quase na integralidade os mesmos Objetos de Conhecimento, salvo raras exceções. O que se complexificam são os descritores das Habilidades e sua quantidade. Comparemos as duas tabelas abaixo para compreendermos a divisão entre Objetos de Conhecimento e Unidades Temáticas e suas nomenclaturas.

<b>Objetos de Conhecimento – 1º ao 5º Ano</b>	<b>Unidades Temáticas</b>
Contextos e práticas	Artes Visuais; Dança; Música; Teatro.
Elementos da linguagem	Artes Visuais; Dança; Música; Teatro.
Matrizes estéticas e culturais	Artes Visuais; Artes Integradas.
Materialidades	Artes Visuais; Música.
Sistemas da linguagem	Artes Visuais.
Processos de criação	Artes Visuais; Dança; Música; Teatro e Artes Integradas.
Notação e registro musical	Música.
Patrimônio cultural	Artes Integradas.
Arte e tecnologia	Artes Integradas.

(BRASIL, 2018, p. 201 a 203)

<b>Objetos de Conhecimento</b> - 6º ao 9º Ano	<b>Unidades Temáticas</b>
Contextos e práticas.	Artes Visuais; Dança; Música; Teatro e Artes Integradas.
Elementos da linguagem.	Artes Visuais; Dança; Música; Teatro.
Matrizes estéticas e culturais.	Artes Integradas.
Materialidades.	Artes Visuais; Música.
Sistemas da linguagem.	Artes Visuais.
Processos de criação.	Artes Visuais; Dança; Música; Teatro e Artes Integradas.
Notação e registro musical.	Música.
Patrimônio cultural.	Artes Integradas.
Arte e tecnologia.	Artes Integradas.

(BRASIL, 2018, p. 206 a 211)

Uma leitura atenta dos Objetos de Conhecimento na sua relação com as Unidades Temáticas (Linguagens Artísticas) faz emergir algumas contradições notáveis. Por exemplo: por que o Objeto de Conhecimento “Sistemas de linguagem” só pertence às Artes Visuais? As “Materialidades” só participam das composições de Artes Visuais e Música, em detrimento das materialidades do Teatro e da Dança (com suas áreas específicas como a cenografia e o figurino, por exemplo)? Não existem lida com “Materialidades” dentro da noção de Patrimônio? Mas como ficam as noções de patrimônio imaterial que identifica determinada forma de produção cultural?

A lista de questionamentos, que torna patente a fragilidade da proposição, pode seguir por muitas linhas: patrimônio cultural só faz parte das Artes Integradas? E os patrimônios relativos às linguagens artísticas específicas, como por exemplo o Teatro de Bonecos Popular do Nordeste ou a Ciranda? A relação entre Arte e Tecnologia deve ficar restrita a uma Unidade Temática apenas (Artes Integradas), ou deveria ser um dinamizador para todas as Linguagens Artísticas? Todas essas linguagens não operam com suas “Matrizes estéticas e culturais” singulares, constituídas Historicamente? Então por que a investigação dessas matrizes se concentra somente na Unidade Temática das Artes Integradas? Por que a Notação

e Registro possuem uma especificidade para Música mas não para as outras linguagens, negligenciando os registros escritos e filmados, como a dramaturgia, o roteiro, o storyboard, o croqui?

Tal habilidade para ser aprendida requer, no mínimo, conteúdos procedimentais envolvidos nos modos do fazer artístico, para que se alcance os sentidos plurais enunciados de forma vaga e totalmente aberta. Não há no texto desta habilidade quais conteúdos poderiam ser observados ou indicações sobre possíveis formas de aproximação aos trabalhos uns dos outros; tampouco especificação sobre quais dimensões do conhecimento a habilidade está incluída para a aprendizagem do processo de criação. (IAVELBERG, 2018, p. 79)

Nesse trecho, temos uma ausência completa de especificidade sobre o que é aprendido no componente curricular Arte, uma completa falta de interesse por sua substância específica de conhecimentos por parte da discursividade da BNCC. Existe uma subordinação explícita e reconhecida da Arte diante da Língua Portuguesa, o que termina determinando que as linguagens artísticas se tornem acessórios para apoiar o conteúdo que realmente importa, que é aquele ligado ao letramento e a matemática, (ou, nos termos do novo léxico ultraconservador que desponta ferozmente, a literacia e a numeracia). O que conduz a uma indefinição completa da progressão dos conteúdos nas Habilidades e Objetos de Conhecimento em Arte.

Um grande defeito, talvez, mas que poderia ser uma grande potência, já que a definição do currículo real nas escolas passa a depender do empenho e do repertório pedagógico-teórico do professor ou professora responsável pelas aulas de Arte. Só é possível ter um planejamento de bimestre indicando conteúdos e objetos concretos para os processos de ensino-aprendizagem; nenhum currículo real, realizado no ambiente da sala de aula, se sustenta de generalidades e verbos abertos. Com isso, o arte/educador ou arte/educadora tem um espaço estratégico para construir espaços de aplicação das metodologias e conhecimentos críticos que é capaz de elaborar.

Mas essa é uma potência teórica de liberdade, que se mostra uma fragilidade na prática, refletindo o próprio estado da obra da Arte/Educação da rede pública de ensino. Dessa maneira, essa indefinição acaba reproduzindo paradigmas equivocados e ultrapassados para a arte/educação, refém da fragilidade estrutural que a compõe na realidade da escola e sua produção cotidiana.

Em vista do que discorreremos e considerando o modo como foram estruturadas as habilidades do componente Arte na BNCC, ficará a cargo das equipes escolares a seleção dos conteúdos. Sabe-se que, no segmento do Ensino Fundamental I, a maioria das escolas apresenta: número insuficiente de professores licenciados nas linguagens específicas; concursos polivalentes de ingresso na carreira docente; pouca carga didática reservada ao componente; baixa diversidade de materiais e, inadequação de espaço físico nas escolas para as aulas. Nesse contexto, tais fatores podem esvaziar a escrita curricular e o planejamento das aulas de conteúdos relevantes à formação dos alunos em Arte.

(...) a BNCC de Arte é aberta e sem definição dos conteúdos e procedimentos didáticos no que se refere à parte comum exigida das escolas, o que pode redundar na reprodução dos paradigmas equivocados que, sabidamente, marcam nossos contextos educativos no componente Arte: a *livre-expressão* e a *educação tradicional*. (IAVELBERG, 2018, p. 80 e 81)

E com isso chegamos a listagem das Habilidades do componente curricular Arte, que encerra a discursividade específica dessa campo de conhecimento, transformada em puxadinho da Área de Linguagens. No caso específico do componente curricular Arte, essas Habilidades são amplamente genéricas, já que, na racionalidade neoliberal, a arte expressa uma positividade universal e lisa, carregada com um valor essencial. Ter cultura é uma coisa boa, independente do contexto de realização dessa cultura. As Habilidades são a representação do Belo Liso e da Razão Higiênica no seu cerne, a arte traduzida em verbos totalmente descontextualizados, puros e lisos. Tomemos um exemplo da Arte, duas Habilidades da Unidade Temática Teatro, dentro do Objeto de Conhecimento “Processos de Criação”:

(EF69AR28) Investigar e experimentar diferentes funções teatrais e discutir os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo.

(EF69AR29) Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico. (Brasil, 2018, p. 209)

Mas qual o problema das Habilidades acima, a EF69AR28 e a EF69AR29? O problema está na promessa que fazem, como se fosse possível “investigar e experimentar diferentes funções teatrais” de maneira genérica, sem fazer referência a contexto produtivo algum. Ou, uma perversão ainda maior, que esse estudante, diante das situações concretas de montagem teatral em sala de aula, faça um movimento reflexivo para desencarnar toda o seu contexto real, extraindo daquilo a aprendizagem que realmente importa, identificando um verbo aberto relacionado ao

Teatro que pode ser aplicado a outras situações de aprendizagem, jogando fora toda a singularidade do conhecimento mobilizado na dimensão concreta da vida.

Por esses meandros que a abertura completa das especificidades dos conteúdos das artes, transpostos em Habilidades que são verbos genéricos de saber-fazer relacionado as Linguagens Artísticas, torna-se um referendo para a completo esvaziamento das especificidades e complexidades da arte/educação, esvaziando programaticamente seus conteúdos para que caibam nas atribuições de docentes de outros componentes curriculares da Área de Linguagens. Isso também, como vimos, tira a exigência de faculdades e universidades formadas para formar professores em linguagens artísticas específicas.

Mas o recuo é ainda pior do que aquele determinado pela formação do *professor polivalente em Arte*, já que o horizonte ampliado aponta para um docente da área de linguagens que não opera nem ao menos com a especificidade ampla e polivalente do antigo *educador artístico*, mas sim em um recorte ainda mais amplo e genérico dos seus saberes.

### **3.4. Ensino Médio: subsunção do Componente Curricular Arte**

Existe um duplo movimento coincidente de subsunção do Componente Curricular Arte dentro da discursividade da BNCC, ligando as duas pontas da Educação Básica. Tanto na Etapa do Ensino Infantil como na etapa do Ensino Médio, o Componente Curricular Arte desaparece. Subsunção é a ação ou efeito incluir alguma coisa em algo mais amplo. Dentro de uma compreensão ligada ao meio jurídico, a subsunção é a adequação do fato à norma jurídica, ou seja, configura-se quando um caso concreto é incorporado à norma legal em abstrato. Exatamente o que ocorre com o Componente Curricular Arte, absorvido dentro da Área de Linguagens.

Se em termos gerais a BNCC carrega desde o início uma abordagem das linguagens artísticas dentro das atribuições do Componente Curricular Língua Portuguesa, no Ensino Médio essa fronteira se borra por completo, com grandes perdas para as especificidades dos saberes em torno das linguagens artísticas sobretudo na etapa final de escolarização dos estudantes, subsumindo a Arte, tornando-a um acessório, dentro das aulas de Português.

Esse processo de subsunção, no entanto, não opera somente no interior das grandes Áreas de Conhecimento, mas funciona como uma metodologia constante na Etapa do Ensino Médio. A Área de Linguagens, por sua vez, deve subsumir dentro do *Projeto de Vida* desse estudante, fazendo parte dessa ampla determinação de habilidades e competências que esse estudante precisa dominar, garantindo assim algum futuro supostamente.

A tradução da ampla conceituação de Juventude acontece através desse termo/prática, Projeto de Vida que, embora tente se vender como um termo neutro, carrega um conjunto significativo de determinações de subjetivação e objetivação. E mais: relega a escola a responsabilidade de garantir uma formação que aponte para esse horizonte de sonho formativo, pregando que o estudante tenha um estilo de vida saudável, sustentável e ético – o conjunto de termos idealizantes neoliberais que animam a BNCC.

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (BRASIL, 2018, p. 463).

No entanto, o projeto de fundo de toda essa idealização acaba escapando em meio a esse eufórico discurso, apoiado nessa miragem positiva de certa retórica multiculturalista de protagonismo estudantil. E, sendo esse um documento que responde ao sonho neoliberal para educação, estamos diante do desenvolvimento de competências para inserção no mercado de trabalho no futuro. Não que isso seja uma grande novidade nos grandes documentos salvacionistas que aparecem de tempos em tempos na educação brasileira.

Essas experiências, como apontado, favorecem **a preparação básica para o trabalho e a cidadania**, o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho. Ao contrário, supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com

flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. (BRASIL, 2018, p. 465 – 466).

A partir dessa premissa de preparação básica para o trabalho e cidadania, a Base lista 5 pontos que fazem um recorte do tema trabalho. Se de saída liga o conceito a uma essência social de caracterização da sociedade, ligada aos contextos e formas de produção, no momento seguinte angula todo o debate a partir de um termo que já nos é familiar, uma das palavras centrais no poder neoliberal: o *empreendedorismo*.

- proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade; e
- prever o suporte aos jovens para que reconheçam suas potencialidades e vocações, identifiquem perspectivas e possibilidades, construam aspirações e metas de formação e inserção profissional presentes e/ou futuras, e desenvolvam uma postura empreendedora, ética e responsável para transitar no mundo do trabalho e na sociedade em geral. (BRASIL, 2018, p. 466)

Se a teoria-metodologia do Projeto de Vida já marcava presença nas outras etapas de escolarização, no Ensino Médio assume-se como o grande diapasão dos processos escolares, seu elemento soteriológico permanente, sua grande promessa de salvação. É no bojo do Projeto de Vida que se afirma o Protagonismo Juvenil, fazendo com que os Conteúdos e Saberes específicos do professorado, a autoridade intelectual dos docentes, torna-se um tipo de defeito, uma qualidade antiga, defasada diante dos dispositivos digitais e seu oceano de informações de todos os tipos.

Na BNCC, o protagonismo e a autoria estimulados no Ensino Fundamental traduzem-se, no Ensino Médio, como suporte para a construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas. (p. 472)

Ao se orientar para a construção do projeto de vida, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida. Dessa maneira, o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos. (p. 472 – 473)

Logo, é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida. É, também, no ambiente escolar que os jovens podem experimentar, de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro. (BRASIL, 2018, p. 472 – 473)

É por intermédio da retórica do Projeto de Vida e do Protagonismo Juvenil que a Arte é reduzida a um pastiche pós-moderno na BNCC do Ensino Médio, em condição de completa subalternidade à Língua Portuguesa. Isso se expressa na hierarquia evidente no interior da Área de Linguagens e suas Tecnologias na Etapa do Ensino Médio na BNCC. Somente o componente curricular Língua Portuguesa possui uma seção normativa própria de 37 páginas (BNCC, 2018, p. 498-526). Já ao componente Arte, temos um texto de uma página e meia (BNCC, 2018, p. 482-483), além de Competências Específicas genéricas da Área de Linguagens e suas Tecnologias.

No Ensino Médio, a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa). (BNCC, 2018, p. 481 e 482)

Da forma como a discursividade da Base acontece, parece possível a supressão do especialista em Arte no Ensino Médio. Do ponto de vista institucional e de gestão, essa determinação, ao invés de produzir pressão para que os sistemas de ensino formem professores em Artes e promovam concursos que garantam esse componente dentro de suas grades curriculares, permite que um especialista em Língua Portuguesa, ou em um dos outros “objetos” da área, cumpra todas as exigências normativas de Competências e Habilidades da BNCC. De acordo com a Base, os únicos componentes curriculares obrigatórios no Ensino Médio são Língua Portuguesa e Matemática. Todos os demais são optativos, cabendo a cada sistema de ensino a composição que melhor convier. O que induz radicalmente ao desaparecimento do campo de conhecimento especializado da arte/educação.

As características centrais da Arte na BNCC do Ensino Médio surgem do encontro entre racionalidade, sensibilidade, intuição e ludicidade, todos elementos de desrazão, mistificação, que giram em torno da premissa de “buscar uma

perspectiva poética em relação à vida, ressignificando os cotidianos” (Brasil, 2018, p. 482). O que temos é uma definição baseada em um estereótipo da mistificação da Arte e da Estética, um reducionismo das práticas de ensino-aprendizagem em Arte/Educação.

A **Arte**, enquanto área do conhecimento humano, contribui para o desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade. Ela é, também, propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito sobre si, o outro e o mundo compartilhado. É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam e se interconectam, em uma perspectiva crítica, sensível e poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas. (BRASIL, 2018, p. 482)

Discursividade cínica, como se a atenção atenta a esses elementos culturais e artísticos do entorno do contexto escolar torna-se desnecessário a professora ou professor de Arte.

O trabalho com a Arte no Ensino Médio deve promover o entrelaçamento de culturas e saberes, possibilitando aos estudantes o acesso e a interação com as distintas manifestações culturais populares presentes na sua comunidade. O mesmo deve ocorrer com outras manifestações presentes nos centros culturais, museus e outros espaços, de modo a propiciar o exercício da crítica, da apreciação e da fruição de exposições, concertos, apresentações musicais e de dança, filmes, peças de teatro, poemas e obras literárias, entre outros, garantindo o respeito e a valorização das diversas culturas presentes na formação da sociedade brasileira, especialmente as de matrizes indígena e africana. (BRASIL, 2018, p. 482 – 483)

Essa indefinição de categorias críticas para compreender a produção das linguagens artísticas e suas disputas materiais historicamente circunscritas gera uma superficialidade estrutural nas práticas imaginadas para arte/educação no Ensino Médio. Por ter de se manter na superficialidade do procedimento, daquilo que o aluno faz pilotando seu protagonismo sem investigar a substância concreta e o conteúdo desses conhecimentos mobilizados, o que sobra é uma lista de práticas culturais e artísticas aleatórias, uma sugestão de coisas para fazer na escola de caráter arbitrário, esvaziadas de propósito.

Nesse sentido, é fundamental que os estudantes possam assumir o papel de protagonistas como apreciadores e como artistas, criadores e curadores, de modo consciente, ético, crítico e autônomo, em saraus, performances, intervenções, *happenings*, produções em videoarte, animações, *web arte* e

outras manifestações e/ou eventos artísticos e culturais, a ser realizados na escola e em outros locais. Assim, devem poder fazer uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais, em diferentes meios e tecnologias. (BRASIL, 2018, p. 483)

Criação de poéticas individuais e coletivas somada a hibridização dos processos, seguindo a compreensão da Arte como um gigante pastiche de práticas entre linguagens sem nenhuma definição. Uma redução ainda mais radical daquela proposta outrora pela prática da Educação Artística: aqui, o rompimento das fronteiras, o argumento da hibridização é, na verdade, a justificativa para um rebaixamento completo do campo da Arte/Educação.

A Arte em sala de aula passa a se constituir como prática esporádica, apoiada em um espontaneísmo criador e na falta total de conjunto real de aprendizagens em Arte. São só generalidades rasas, que tentam se sustentar numa apropriação de práticas juvenis. Tratam-se de práticas que generalizam e homogeneízam às linguagens artísticas como um escopo do componente curricular Língua Portuguesa, dentro da perspectiva de multiletramento, multissemiótica ou multimodalidade.

Considerando que uma semiótica é um sistema de signos em sua organização própria, é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de **análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semiotes** – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). Afinal, muito por efeito das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica [também chamado de *multimodalidade*, de acordo com nota de rodapé da própria Base], incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição. (BRASIL, 2018, p. 486)

O que temos assim é um entendimento de práticas contemporâneas de linguagem como um pastiche formado pela soma conceitual de diversos componentes pós-modernos, afeitos a razão e sonho neoliberal. Assim soma-se *cultura digital* com *as culturas juvenis*, atrelado aos *novos letramentos e multiletramentos*, tudo isso interligado ao *universo de circulação digital da informação*.

A soma desses muitos campos termina esvaziando o sentido especializado do Componente Curricular Arte, supondo uma completa autonomia e autossuficiência nas linguagens artísticas por parte dos estudantes, tanto teórica

quanto prática. Disfarçada de prática libertária, estamos diante do antigo debate da espontaneidade criativa, desconsiderando os inúmeros acúmulos que apontam os limites dessa compreensão da arte/educação, que termina por deixar o estudante refém de si mesmo, refém das suas próprias capacidades expressivas e referências artísticas.

## Considerações Finais. Princípios para “hackear” a BNCC Arte

Documentos oficiais do porte da BNCC tendem a expressar nas suas linhas as determinações de uma disputa. Porque se é certo que se trata de um documento escrito pelos vencedores, que na queda de braço político-institucional tiveram mais força de impor seu projeto político-ideológico para a Educação brasileira, restam, nas suas entrelinhas, esforços e manobras de se contrapor a essas determinações. No caso da Base, essa disputa se expressou nas redações das diferentes versões, com um corte abrupto na passagem da 2ª para a 3ª, e definitiva, versão.

A versão preliminar da BNCC foi elaborada por um comitê assessor e uma equipe de especialistas, formada por professores universitários que atuavam em cursos de licenciatura, professores da escola de EB e técnicos das Secretarias de Educação, indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Procurou definir os componentes curriculares básicos a partir dos denominados “direitos de aprendizagem” que possibilitariam definir os objetivos de aprendizagem. Nessa versão os objetivos de aprendizagem indicam as ações dos sujeitos a partir da apropriação de conteúdos curriculares, ou seja, contempla o “ensino por competências”. (...) Com o golpe parlamentar de 2016, que afastou a presidenta eleita Dilma Vana Rousseff de seu segundo mandato (2015-2018), o MEC foi entregue à coligação liberal-conservadora (FREITAS, 2017) e a discussão do documento ficou sob comando do Movimento pela Base Nacional Comum, restringindo o comitê de assessores e especialistas das várias áreas do conhecimento. (SARDELICH, PANHO, 2018, p. 236 e 237)

Essa luta pela escrita da discursividade da base deixou rastros ao longo da BNCC. Isso acontece de tal maneira que oportunidades de resistência e abertura crítica se rascunham diante da subjetivação neoliberal sonhada pela discursividade da Base, especialmente no Componente Curricular Arte e nas normativas gerais para a Área de Linguagens.

Em ambos os casos, na Arte e na Área de Linguagens, uma generalização excessiva e superficialidade no trato com seus objetos e conteúdos concretos acontece, a ponto de expressar fragilidade, de não conseguir firmar-se como um reduto neoliberal acrítico. Quando o documento precisa adentrar em áreas específicas do conhecimento humano, já não é possível manter-se em um nível seguro e genérico dos discursos e horizontes formativos-ideológicos neoliberais. É preciso dar conta de um repertório concreto de saberes, pesquisas, debates, formulações e teorias para desenhar uma proposta para os componentes

curriculares determinados pela Base. E nessas searas, não é mais possível o jogo de espelhos que confunde conhecimento e informação.

Para determinar os conteúdos do componente curricular Arte são necessárias as palavras de especialistas dessa área que, como toda área de conhecimento que participa da cultura escolar, não começou ontem. A área da arte/educação tem muitos acúmulos e tradições em torno da sua multiplicidade conhecimentos, sedimentado historicamente em uma constelação ativa de pesquisa e formação. Essa força histórica se expressa, na discursividade da Base, como desvios possíveis deixados pelas artes/educadoras e arte/educadores que, no final das contas, foram necessários em alguma medida para a escrita do componente curricular Arte, mesmo que totalmente desidratados de suas premissas iniciais.

Dessa forma, tentarei demarcar e dar destaque para esses lampejos de resistência e criticidade, esses instantes da discursividade da BNCC Arte que colocam em curto-circuito, mesmo que timidamente, o próprio sonho neoliberal com seu método de governo positivo e pastoral. Agirei como uma espécie de iluminador de teatro com intenções duvidosas, que aponta seus holofotes para um personagem secundário muito interessante, deixando em segundo plano os protagonistas de um grande espetáculo de mau gosto.

O objetivo desses destaques é bastante utilitário: fornecer ferramentas para a comunidade de arte/educadoras e arte/educadores, entregando recortes da BNCC que podem ser utilizados em planejamentos pedagógicos críticos para as aulas de Arte. Trata-se de um *esforço de "hackeamento"*, criando argumentos conceituais para disputas de currículos que operam na realidade da ponta, seja para a concepção de planos de aulas ou de materiais didáticos.

O primeiro esforço de *hackeamento* que pretendo desempenhar, mais do que buscar evidências diretamente na discursividade do documento (coisa que farei logo a frente), está em encontrar uma forma teórica de posicionar a arte/educação diante do repertório teórico-normativo das ciências cognitivas. Essa teoria vem servindo de espada e escudo para as forças conservadoras e reacionárias que brutalizam a Educação atual. As premissas para a educação através das abordagens cognitivistas, com suas metodologias ativas e aferimentos de como verdadeiramente aprendemos (independe do conteúdo do que se aprende e seus contextos reais), se não é o principal vetor teórico da BNCC, é ao menos o mais aparente. Dessa maneira, arte/educadores e arte/educadoras críticos precisam dominar um repertório

conceitual que permita movimento e construção diante dessas forças pedagógico-teóricas que rondam e vigiam a prática e a concepção dos currículos das salas de aula.

*A importância da imaginação e da criatividade na cognição* é uma primeira compreensão teórica possível nessa disputa (desigual) de campos de conhecimento e suas produções. Nos processos de ensino aprendizagem através da arte/educação, a intuição e a sensibilidade são evocadas em completa consciência, operando pragmaticamente nas pesquisas e produções nas múltiplas linguagens artísticas nas aulas de Arte. Mais do que isso: dependem da relação para se manifestarem.

Esse tipo de defesa conceitual é muito útil para valorizar a Arte diante dos demais componentes curriculares, atuando na permanente disputa que sofrem as e os arte/educadores, que veem sempre serem subalternizados seus conhecimentos e práticas escolares diante das aulas mais “sérias”. Dentro desta concepção, a cognição é compreendida como o conjunto estruturado de saberes que se baseiam em experiências sensoriais, pensamentos, lembranças.

Arte é uma ação cognitiva imaginativa que integra conhecimento, construção e expressão. É uma atividade humana que consiste em transformar a natureza ou matéria oferecida por ela em cultura. (PIMENTEL, 2013, p. 101)

Nesse entendimento, as práticas de arte/educação abarcam os processos das linguagens, mas vão além, não se limitam a um ato de comunicação, não somente. As experiências artísticas podem constituir territórios estético-sensíveis, que alteram profundamente os fluxos de funcionamento do ambiente escolar, produzindo afeto e pertencimento dos estudantes à escola como um todo. Isso não é um efeito colateral da produção de conhecimento nas artes, mas antes sua própria substância, seu acontecimento-saber, executado em plena consciência racional, emocional e sensível.

A Arte também não possui uma “norma culta”, uma gramática correta, como acontece com a língua portuguesa. É a idealização de uma norma culta que torna possível impor de fato uma objetividade alheia ao contexto. É esse tipo de força descontextualizada que exercer controle, por exemplo, nos processos de alfabetização e letramento (termo que, aliás, foi banido). Isso é possível de ser verificado na concepção tecnicista de *literacia* que atualmente compõe a

constelação de interesses do MEC do governo Bolsonaro (BRASIL, 2019, 2020, 2021). As linguagens artísticas não possuem uma formatação correta de expressão e construção, o ensino-aprendizagem através da arte/educação tem um permanente caráter investigativo e transformador. A metáfora, nessa operação do pensamento artístico, é ativada em alta intensidade.

Lakoff (1980, apud EFLAND, 2002) considera que expressões metafóricas não são matérias de linguagem, mas formas de pensamento baseadas em conceitos da realidade - tomando-se realidade no sentido intrassubjetivo. São nossos conhecimentos construídos diariamente que nos dão base para que possamos desenvolver nossas ideias. (PIMENTEL, 2013, p. 100)

A *metáfora* e a *imaginação* são categorias extremamente sofisticadas da cognição. São aspectos do desenvolvimento cognitivo especialmente possíveis em Arte, onde tanto imaginação quanto a maquinaria da metáfora são mobilizadas e investigadas em completa consciência. A metáfora opera como meio de imersão do pensamento abstrato na cognição.

A metáfora é ativa. Permite atividade cognitiva. (...) As metáforas estabelecem conexões entre objetos e eventos aparentemente não relacionados; são encontradas em todos os campos de estudo, inclusive em arte. A projeção metafórica é o meio pelo qual o pensamento abstrato, na cognição humana, pode emergir de experiências corpóreas e sensoriais. (EFLAND, 2010, p. 334 e 336)

Essa compreensão aponta de maneira vertical a necessidade de compreender Arte como uma Área de Conhecimento que mobiliza campos transdisciplinares em suas práticas de ensino-aprendizagem que vão muito além das fronteiras das linguagens. Arte é justamente aquilo que mobiliza o que não cabe na linguagem.

Contemporaneamente, estudos e pesquisas apontam o deslocamento da linha de arte como sendo linguagem para arte como imagética. Assim, seu ensino não se daria por comunicação, mas por metáfora. Sairemos do campo da semiótica para o campo específico da arte como área de conhecimento autônomo e mais determinada, em que os estudos transdisciplinares ganharão força. (PIMENTEL, 2015, p. 275)

Sugiro assim o uso teórico dos termos *metáfora* e *imaginação* para o desenvolvimento de campos sofisticados da cognição, mobilizada através de um uso consciente e esclarecido da *criatividade*, qualidade sempre buscada nas jornadas de aprendizagens cognitivas. É somente no componente curricular Arte, através das

suas múltiplas linguagens artísticas/unidades temáticas, que essa mobilização cognitiva é efetuada de maneira direta, sem que o *imaginar* e o *criar* acontecem como efeitos colaterais esperados e induzidos, que é o que ocorre nos demais componentes. Em Arte, são a própria substância mobilizada para fazer acontecer as experiências de aprendizagem na sala de aula (e além dela). Esses são “procedimentos de hackeamento” de premissas teóricas das ciências cognitivas, construindo, em linhas gerais, um argumento que valorize as aulas de Arte diante dos demais componentes curriculares.

Avanço agora para a sugestão de um procedimento para o planejamento curricular das aulas de Arte que precisam ter a BNCC como referência. Esse procedimento é centrado na *inversão tática dos conteúdos concretos com as Habilidades e Competências*. Ao invés de iniciar o planejamento listando as Habilidades e Competências que deseja trabalhar com seus estudantes nas aulas de Arte, aconselho a arte/educadora ou arte/educador a partir do inverso, planejando os conteúdos e campos concretos de investigação nas múltiplas linguagens artísticas que julga conseqüente de explorar com suas turmas. Esses conteúdos e campos de investigação devem levar em consideração seu repertório enquanto arte/educador e o contexto e acúmulo de conhecimentos dos seus estudantes na relação com as artes. Como explorar a palavra mundo sensivelmente com suas turmas, investigando e agindo esteticamente nos contextos reais da sua escola, realizando e sonhando outros modelos de sociedades possíveis?

Desenvolvido o conjunto de conteúdos disparadores para os processos de ensino-aprendizagem das aulas de Arte que você julga, de fato, críticos e conseqüentes, elaborados por um princípio de caminho curricular para as aulas de arte, só depois disso a professora ou professor deve partir para o mapeamento das Habilidades e Competências da BNCC.

Dada a generalidade da discursividade do componente curricular Arte, é bastante possível justificar praticamente qualquer jornada de ensino-aprendizagem em sala de aula. Com alguma manobra discursiva e inventividade, todos os conteúdos cabem na BNCC Arte, por mais contraditórios que soem com toda a gramática neoliberal decantada ao longo da Base. A plasticidade da discursividade do documento tem a possibilidade de se voltar contra ele mesmo, dado os campos de brevidade e fragilidade conceitual expostos para Arte.

Concluída essa etapa de caráter mais geral, parto para um conjunto de citações diretas da BNCC, pinçando trechos que podem ser utilizadas por arte/educadores que almejam “hackear” a discursividade do documento para extrair um uso potente e crítico no seu dia a dia de trabalho:

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente. (...) (Brasil, 2018, p. 59)

Apoiado nessa passagem, em conjunto com o compromisso “de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos” (BRASIL, 2018, p. 59), a professora ou professor de Arte pode evocar em seu planejamento pedagógico uma relação teórica de potência, partindo da defesa em torno do letramento diversificado das linguagens artísticas. É possível fundamentar esse esforço através de dois campos propositivos e questionadores: a *ampliação das práticas de linguagem* e a *interculturalidade crítica*.

Quando me refiro a *ampliação das práticas de linguagem*, parto de uma compreensão da arte/educação não somente como um sistema de representação, mas antes como um sistema de questionamento radical crítico da realidade, a partir das premissas de leitura e atuação no mundo possibilidades pela arte/educação. Nessa compreensão, os acontecimentos e fenômenos artísticos não se subordinam a outros acontecimentos; antes, são mobilizados como um *fato social completo*.

Isso permite que o professor ou professora de Arte articule suas experiências de ensino-aprendizagem, sempre em conjunto com as e os estudantes, pautados no abalo sísmico das culturas da infância e juventude que habitam sua sala de aula. Movidos pelo desejo de transformação radical da realidade, por meio da crítica, da poesia e do sensível/sinestésico. Disputar os repertórios culturais e campos simbólicos concretos que se entrecrocaram no dia a dia escolar.

Se é certo que a arte permite que o sujeito desenvolva plenamente suas capacidades perceptivas, reflexivas e produtivas, é necessário construir um sentido da arte capaz de gerar um pensamento crítico frente as nossas

realidades contemporâneas, mas igualmente frente a nossos passados possíveis de serem revisitados e ressignificados. Quem sabe desta maneira, os sistemas de controle das subjetividades que se vêm formando desde nosso confronto com a Europa, possam ser questionados desde uma arte que não seja um sistema de representação, mas sim um sistema de interpelação [questionamento radical] crítico da nossa realidade, decolonizando o sujeito criador e colocando-o na rota de sua autoafirmação, correspondendo ao seu próprio lugar (...) (ACHINTE, 2014, p. 157)<sup>53</sup>

Já quando me refiro ao termo *interculturalidade crítica*, campo teórico possível de ser mobilizado com a discursividade da BNCC Arte, o que tento expressar é uma tomada de posição diante do amplo debate sobre a *multiculturalidade*. Esse termo, multiculturalidade, é bem amplo, carrega uma disputa de formas de compreender a realidade e o funcionamento das sociedades contemporâneas, influenciando na compreensão geral que a cultura escolar tem desse tema.

Podemos dizer que o multiculturalismo pretende investigar a existência de diferentes culturas e etnias em uma mesma região, cidade ou país. As sociedades contemporâneas são marcadas por um forte traço de multiculturalidade, fator que se expressa no Brasil, que tem em sua formação social contemporânea, sobretudo nas suas grandes metrópoles e cidades de fronteira, um fluxo considerável de diferentes culturas e etnias, tornando a relação com a *figura do estrangeiro* uma constante nas relações sociais.

Essas relações se traduzem de maneira bastante particular dentro do universo da Educação, possível de ser dividido, em linhas gerais, em duas abordagens do multiculturalismo dentro da cultura escolar: uma descritiva e outra propositiva. (CANDAU, 2013). A perspectiva descritiva se associa a compreensão lisa do mundo; aqui reina a compreensão do multiculturalismo como uma característica sem atritos das sociedades contemporâneas. Essa compreensão soa bastante ingênua diante dos conflitos entre culturas presente cotidianamente nas convulsões sociais contemporâneas.

---

<sup>53</sup> Em espanhol, no original (tradução livre): “Si bien el arte permite que el sujeto se desarrolle plenamente en sus capacidades perceptivas, reflexivas y productivas, es necesario construir un sentido del arte capaz de generar un pensamiento crítico frente a nuestras realidades contemporâneas, pero igualmente frente a nuestros pasados posibles de ser revisitados y resignificados. Quizá de esta manera, los sistemas de control de las subjetividades que se han venido conformando desde nuestra confrontación con Europa, sean cuestionados desde un arte no tanto como sistema de representación, sino como sistema de interpelación crítica de nuestras realidades, decolonizando el sujeto creador y colocándolo en la ruta de autoafirmarse por lo que le corresponde en su propio lugar (...).”

Por isso, faço uma escolha teórica pela *perspectiva propositiva do multiculturalismo*, que compreende esse encontro entre as culturas como dinâmicas sociais que exigem manejo, constituindo possibilidades de transformação da realidade. Essa abordagem considera que as relações entre as muitas diferenças que demarcam indivíduos ou grupos sociais – sejam marcadores relativos à raça, etnia, gênero, sexualidade, cultura, religião, classe social, idade, deficiências – não acontecem de maneira alisada, natural, transparente. Antes, esses encontros entre as diferenças se realizam por afirmações estruturais de violências de muitos tipos, produzindo conflitos e estigmas que devem ser iluminados, combatidos e transformados, em especial dentro da sala de aula.

(...) as relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas, elas estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos (...). (CANDAU, 2013. Pg. 23).

Assim, a interculturalidade crítica parte de uma premissa de promover deliberadamente essas inter-relações entre diferentes grupos culturais de um determinado contexto real. A concepção de cultura por detrás dessa escolha é de que não existe uma fixação das existências em padrões culturais engessados, concebendo as culturas e as subjetividades em contínuo processo de elaboração, passíveis de disputa, portanto.

Uma educação para negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria do poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas. (CANDAU, 2013. Pg. 23).

Isso expressa um respeito autêntico pelas características singulares e as raízes da tradição de cada cultura, rompe com uma visão essencialista das identidades culturais, compreendendo que são dinâmicas e históricas. Carrega em sua conceituação a diversidade de perspectivas culturais, englobando o maior número de matrizes culturais e étnicas. A interculturalidade crítica compreende que essas diferentes culturas estão submetidas a um conflito desigual de submissão, desenhado historicamente. O componente curricular Arte pode ser uma importante possibilidade no enfrentamento desse contexto.

Por esse diapasão é possível disputar a concepção da Área de Linguagens no Ensino Fundamental trazida pela discursividade Base. Mas não somente. A definição da Área de Linguagens segue a (possivelmente crítica e potente) toada da *mediação das múltiplas linguagens nas práticas sociais*. Desde essa concepção, expressa na BNCC, os processos de interação das linguagens são parte expressiva daquilo que produz o sujeito social. É nas interações mediadas pelas múltiplas linguagens que se imbricam e realizam os almejados “conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos”.

É por esses meandros que são retomados os debates sobre “formação identitárias e culturais próprias”, relativo a uma defesa peremptória das culturas da infância e juventude, outro aspecto que pode ter um uso progressista e crítico na Área de Linguagens. Não à toa esse momento da discursividade da BNCC é apoiado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), discursividade oficial anterior a da Base, de caráter mais crítico e um pouco menos submisso as forças hegemônicas neoliberais.

As mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social. Conforme reconhecem as DCN, é frequente, nessa etapa, “observar forte adesão aos padrões de comportamento dos jovens da mesma idade, o que é evidenciado pela forma de se vestir e também pela linguagem utilizada por eles. Isso requer dos educadores maior disposição para entender e dialogar com as formas próprias de expressão das culturas juvenis, cujos traços são mais visíveis, sobretudo, nas áreas urbanas mais densamente povoadas” (BRASIL, 2010). (BRASIL, 2018, p. 60)

Aqui já temos uma base teórica que torna possível o desenho de um currículo e planejamento das aulas de Arte atrelado ao termo *múltiplas linguagens artísticas*, ou *multiletramento*, que, como vimos, está na formulação do Componente Curricular Arte na BNCC.

Destaco agora um conjunto de Competências do Componentes Curricular Arte que possibilitam o esforço de hackeamento que venho aqui desempenhando, ruídos críticos e progressistas, espécies de desvios que enfrentam a naturalização neoliberal que o próprio documento pretende. Destaco as Competências 2, 3, 6 e 7, em que temos um ponto de fuga mais explícito, calcado na multiculturalidade crítica (que tomamos contato) e na investigação dos modos de produção e de circulação da arte na sociedade.

2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.

3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte. (...)

6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.

7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.

(Brasil, 2018, p. 198)

Aqui é possível retomar os indícios da responsabilidade crítica que o ensino de Arte conseguiu manter contraditoriamente no interior discursivo da BNCC. Sob a justificativa dessas competências, a professora ou professor de Arte pode introduzir conteúdos críticos ao seu planejamento, usando como justificativa a própria discursividade normativa do documento.

Outro campo importante é aquele referente a compreensão da Arte enquanto linguagem desde uma definição bakhtiniana<sup>54</sup>. A partir dessa compreensão podemos tomar as diferentes manifestações artísticas enquanto expressões materiais organizadas que participam de uma determinada cultura e sociedade. Com isso, carrega-se também a premissa de que a aquisição acontece através do contato com o nível concreto, o nível discursivo, dessas linguagens artísticas.

São os sentidos e os valores linguísticos que lhe são transmitidos pelos outros falantes daquela língua através de enunciados concretos que possibilitarão a absorção do sistema abstrato (fonológico, sintático e semântico). (...)

Os sistemas sintático e fonológico só serão absorvidos quando percebidos em função de propósitos estético-musicais [ou estético-visuais, estético-teatrais, estético-corporais] não como entidades autônomas, preparatórias para uma compreensão musical [artística, cultural] posterior propriamente dita. (SCHROEDER, 2009. p. 45)

Da perspectiva da arte/educação, essa compreensão de arte como linguagem pode ser bastante potente. Dentro dessa dimensão concreta, não parece suficiente

---

<sup>54</sup> Definição apresentada na subseção 3.2. *Área de Linguagens*, p. 138.

limitar a investigação de determinada linguagem artística somente a sua materialidade pura, prática comum nas salas de aula.

(...) quando se entende a música como uma linguagem cuja possibilidade de apropriação está diretamente ligada a uma apreensão significativa, começa-se a perceber as limitações de se ater à sua materialidade pura (o que equivaleria, voltando à analogia com a linguagem, a tentar aprender uma língua a partir da sua fonologia). (SCHROEDER, 2009. p. 46)

Como exemplos de práticas, podemos destacar em Artes Visuais, práticas como misturar tintas para estudar as cores ou compor desenhos explorando conceitos como linha, traço e ponto, sem produzir qualquer significado para além da apreensão mecânica desses dispositivos. Na Música seria explorar categorias como grave e agudo, longo e curto, desconectadas de qualquer produção musical significativa. Na dança, explorar movimentos sem incorporá-los dentro de um gesto que se pretende expressivo. No teatro, trabalhar a presença em cena com jogos teatrais que não levam a nenhum acontecimento teatral, nenhuma forma de expressão para além da brincadeira formal, circunscrita ao tempo-espço da sala de aula.

Essa discussão é interessante do ponto de vista educacional porque permite que se perceba a importância de nunca trabalhar no vazio estético, mas sempre fornecer referências musicais [ou das outras linguagens artísticas] aos alunos. É só a partir da possibilidade de referência a um contexto esteticamente significativo que determinado conhecimento musical [artístico/cultural] poderá ser apreendido em profundidade. (...) Quando, porém, se trabalha com a premissa de que a música [ou as artes visuais, ou o teatro, ou a dança], tal qual a linguagem verbal, também possui significados relacionais, as referências estéticas passam a ser fundamentais. (SCHROEDER, 2009. p. 48)

Essa proposição de entendimento de arte como linguagem, de caráter materialista-dialético, tem consonância direta com a concepção freireana de linguagem, onde a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Tornar-se alfabetizado, desde essa perspectiva, significa ler a palavra mundo, que é sempre única no seu significado, a depender do contexto social de quem a lê. Ensina que o sujeito já é perfeitamente alfabetizado nas linguagens da vida, do trabalho, da luta, e tudo que precisa é aprender a traduzir em letra no papel essa linguagem da vida que já domina. Ou, sintetizando em uma das passagens de Paulo Freire, citadas por Augusto Boal: “A um camponês ensinei como se escreve a palavra arado; e ele me

ensinou como usá-lo!”. (Revista Paulo Freire, nº 03. Sergipe: Revista de Formação Político-Pedagógica do SINTESE. Setembro de 2019. P. 19.).

Dentro dessa tendência, a vida concreta das e dos estudantes – seus desejos, afetos e sonhos, somado a sua condição sociocultural – são convidados a integrarem os conhecimentos sistematizados que o professor trás, dentro de um processo de produção ativa, coletiva e interessada em torno da prática da linguagem, seja ela a língua portuguesa, seja uma das muitas linguagens artísticas. Esse guia coletivo passa ao longe do pastoreio da intimidade e da subjetividade. Antes, busca construir espaços coletivos para além da autoafirmação do sujeito, construindo noções de identidade pautadas por outros critérios para além da reificação do ego e do Eu.

O modo de produção do mundo, suas disputas econômicas, políticas e ideológicas, são indagadas a partir das experiências de ensino-aprendizagem dos estudantes, nesse contato vivo com as linguagens, mobilizadas para potencializar esse movimento de duvidar e transformar o mundo coletivamente.

Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (...)  
O ato de ler implica sempre percepção crítica, interpretação e "re-escrita" do lido. (FREIRE, 2005, p. 08 e 11)

Deste princípio de abordagem dialógica e crítica que se estrutura a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, que opera dentro da Arte enquanto Área de Conhecimento articulada pelas linguagens artísticas. O processo de ensino-aprendizagem em arte/educação é desenvolvido dentro da premissa de leitura de mundo freireana, a partir dos eixos ler/fazer/contextualizar.

Através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A Arte, como uma linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como a linguagem discursiva e científica. (BARBOSA, 1998, p. 16)

Toda essa compreensão pode ser justificada a partir da BNCC, pautada pela exploração das múltiplas linguagens artísticas que a discursividade do documento

defende. E nesse encontro entre Bakhtin, Paulo Freire e Ana Mae Barbosa, é possível delinear uma compreensão de arte como múltiplas linguagens, estruturadas nas manifestações da expressão humana como gesto interessado na realidade concreta, buscando a língua do mundo e sua transformação radical, pautada pela construção de uma arte/educação insubmissa, solidária e combativa.

## Referencias:

### Bibliografía

ACHINTE, Adolfo Albán. Arte, docencia e investigación. *In*: BORSANI, María; QUINTERO, Pablo (orgs.). **Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo**. Neuquén: EDUCO - Universidad Nacional del Comahue, 2014.

ALVES, Marcio Moreira. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Gernasa, 1968.

ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica do capital humano**. Dissertação de Mestrado em Educação. Fundação Getúlio Vargas (FGV). Rio de Janeiro, 1979.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: Com/Arte, 1998

BARBOSA, Ana Mae. **Uma introdução à Arte/Educação contemporânea**. Em: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **Você lê o contexto?**. Em: Anais do 19 encontro Internacional de Arte e Tecnologia (#19.ART): emaranhamentos [recurso eletrônico] / organização: Antenor Ferreira Corrêa ... [et al.] – Brasília: Universidade de Brasília, 2020.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Ensino da Arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos**. *Em: Artes [recurso eletrônico]*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista: Núcleo de Educação a Distância, 2013 (Coleção Temas de Formação; v.5).

BIRMAN, Joel. **Jogando com a Verdade. Uma Leitura de Foucault**. *PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 12(2):301-324, 2002.

BOAL, Augusto. **Aprendemos a aprender**. *Revista Paulo Freire*, nº 03. Sergipe: Revista de Formação Político-Pedagógica do SINTESE. Setembro de 2019.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. *Em*: CANDAU, Vera Maria; Moreira, ANTONIO Flávio (org). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2013.

CÁSSIO, Fernando. **Existe vida fora da BNCC?** *Em*: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto [orgs.]. *Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC*. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CATINI, Carolina. **Educação e empreendedorismo da barbárie**. *Em*: CÁSSIO, Fernando (org.), *Educação contra a barbárie: por escolar democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. – 2.ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2011.

EFLAND, Arthur. **Imaginação na cognição: o propósito da Arte**. Em: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2010.

FERNÁNDEZ-GONZÁLEZ, Noelia. **Repensando las políticas de privatización en educación: El cercamiento de la escuela**. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24 (123). 2016.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Diálogo sobre o Poder**. Em: *Estratégia, Poder-Saber*. (Ditos e Escritos; IV). Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Foucault**. Em: *Ética, sexualidade, política*. (Ditos e Escritos; V). Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica: curso dado no Collège de France (1978 – 1979)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **O Sujeito e o Poder**. Em: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231 – 249.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**. São Paulo: Cortez, 2005.

HAN, Byung-Chul. **A salvação do belo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

HAN, Byung-Chul. **O que é poder?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2019b.

IAVELBERG, Rosa. **A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de arte**. *Horizontes*, v. 36, n. 1, p. 74-84, jan./abr. 2018.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 5 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2016. (Edição original: 1998).

LARROSA, Jorge. **Tecnologia do Eu e Educação**. Em: SILVA, Tomas Tadeu da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LOPES, Bárbara. **BNCC e o avanço neoliberal nos discursos sobre a educação.** *Em: Cássio, Fernando; CATELLI Jr., Roberto [orgs.]. Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC.* São Paulo: Ação Educativa, 2019.

MACHADO, Roberto. **Por uma genealogia do poder.** Introdução do livro FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder.* 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

PALMA FILHO, João Cardoso. **Política Educacional Brasileira: educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000): avanços e retrocessos.** São Paulo: Porto de Ideias, 2018.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **Cognição Imaginativa.** *Em: Pós,* Belo Horizonte, v. 3, n. 6, p. 96-104, nov. 2013.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **Formação de professor@s: ensino de arte e tecnologias contemporâneas.** *Em: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (org.). Arte, educação e cultura.* Santa Maria: UFSM, 2015. 2. ed.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissais: das linhas globais a uma ecologia dos saberes.** CEBRAP, *Novos Estudos*, nº 79, novembro, 2007.

SARDELICH, Maria Emília; PANHO, Guilherme. **Uma cartografia sobre o Ensino das Artes Visuais na BNCC entre 2014-2018.** *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 232-244, maio/ago, 2018.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. **A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos.** *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 21, 44-52, mar. 2009.

## Documentos oficiais

BRASIL. **Decreto nº 91.542**, da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de 19 de agosto de 1985.

BRASIL. **Decreto nº 91.542**, de 19 de agosto de 1985.

BRASIL. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.415** de 16 de fevereiro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Alfabetização**, decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital do PNLD 2022**. Brasília, DF: MEC, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital Consolidado do PNLD 2021**. Brasília, DF: MEC, 2021. *[publicação original do Edital de 03/08/2020]*

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital do PNLD 2023**. Brasília, DF: MEC, 2021b.

## Webgrafia

(Todos os links da presente dissertação foram acessados no dia 20/03/2021)

Audiência Pública PNLD 2021.

< <https://www.youtube.com/watch?v=SriWT2O3s3Q&t=2204s> >

Base Nacional Comum Curricular. Site oficial do MEC.

< <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> >.

Cogna Educação – Site Oficial: < <https://www.cognaedu.com.br/> >.

Conviva Educação: “Discussões sobre BNCC: construção de currículo e próximos desafios”. < [https://convivaeducacao.org.br/fique\\_atento/1842](https://convivaeducacao.org.br/fique_atento/1842) >

Época Negócios, Matéria digital: “Maior grupo de educação do país, Kroton vira Cogna e se divide em quatro”.

< <https://epocanegocios.globo.com/Empresa/noticia/2019/10/maior-grupo-de-educacao-do-pais-kroton-vira-cogna-e-se-divide-em-quatro.html> >;

Folha de São Paulo – Seção Opinião, 19/08/2020: “Minha missão é alegrar o mundo”, artigo escrito pelo artista Romero Britto.

< <https://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2020/08/minha-missao-e-alegrar-o-mundo.shtml> >

Forbes: “Kroton pede abertura de capital da holding Saber”

< <https://forbes.com.br/last/2018/06/kroton-pede-abertura-de-capital-da-holding-saber/> >.

Fundação Lemann: “BNCC na escola: guia para os gestores escolares.”

< <https://fundacaolemann.org.br/noticias/bncc-na-escola-guia-para-os-gestores-escolares> >;

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (canal oficial) – Audiência

Pública do PNLD 2021:

< <https://www.youtube.com/watch?v=SriWT2O3s3Q&t=2204s> >

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (site oficial) – Dados estatísticos do PNLD: < <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos> >

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (site oficial) – Editais do PNLD:

< <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro> >

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (site oficial) – Linha do Tempo do PNLD: < <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3ric> >

G1 – Educação: Matéria sobre o Orçamento do PNLD 2019-2020: < <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/09/13/orcamento-do-governo-federal-preve-cortes-para-educacao-basica-em-2020.ghtml>>

Movimento pela Base Nacional Comum (vídeo do canal oficial): “As Competências Gerais da BNCC” < <https://www.youtube.com/watch?v=-wtxWfCl6gk&t=7s> >

Movimento pela Base. Site oficial em: < <https://movimentopelabase.org.br/> >

Movimento pela Base: Materiais para Formação continuada.  
< <https://movimentopelabase.org.br/acontece/formacao-continua-materiais-para-ajudar-secretarias-e-gestores/> >.

Nova Escola: “BNCC: os desafios para 2019 e 2020”.  
< <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2268/bncc-os-desafios-para-2019-e-2020> >

Portal do MEC: “Presidente Temer e ministro da Educação homologam Base Nacional Comum Curricular”.  
< <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/58701-presidente-e-ministro-homologam-base-nacional-comum-curricular> >

Professora Fabiana Firmino (canal vinculado ao Pedagogia para Concurso): “As 10 Competências da BNCC | Pedagogia para Concurso”.  
< [https://www.youtube.com/watch?v=Z7QobESh0\\_0](https://www.youtube.com/watch?v=Z7QobESh0_0) >

Romero Britto – Site oficial de produtos (em inglês): < <http://www.shopbritto.com/> >

Romero Britto – Site oficial do artista (em inglês): < <https://britto.com/> >

SBPC (portal de notícia): BNCC Ensino Médio.  
< <http://portal.sbpnet.org.br/noticias/a-bncc-do-ensino-medio-entre-o-sonho-e-a-ficcao/> >

UBES (site oficial): Nota sobre a BNCC Ensino Médio: < <https://ubes.org.br/2018/bncc-joga-ainda-mais-incertezas-sobre-o-ensino-medio/> >

Undime SC (canal oficial): “BNCC - As 10 competências gerais”: < <https://www.youtube.com/watch?v=pq0ieMDrHr8&t=59s> >