



A subjetividade ideal na BNCC: reflexões sobre a formação na Educação Básica

*Jeice Campregher**

*Rita de Cássia Marchi***

*Cássia Ferri****

Resumo: O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a subjetividade/identidade desejada e propagada no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento voltado à formação dos estudantes da educação básica em território brasileiro é tomado, na presente discussão, em sua natureza duplamente política. Para tal, parte-se de uma perspectiva epistemológica pluralista, utilizando-se de conceitos-ferramenta de base foucaultiana e de autores da Sociologia, a saber, Norbert Elias, Zigmunt Bauman, Claude Dubar e Stuart Hall. A partir da discussão de subjetividade, identidade e outros conceitos relevantes às reflexões e problematizações, lança-se um olhar para as 10 competências gerais expressas no documento supracitado. Os excertos selecionados para análise demonstram evocar, validar e propagar subjetividades/identidades ao encontro do que os sociólogos analisam como abertas, móveis, flexíveis, próprias da modernidade tardia ou líquida; além de responsabilizar o sujeito por suas escolhas.

Palavras-chave: Identidade; Subjetividade; BNCC

* Doutoranda em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professora em Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi) e professora de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio (EJA). E-mail: professorajeice@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7485238155830906>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1888-505X>.

** Doutora em Sociologia (UFSC/PARIS V). Professora da Universidade Regional de Blumenau (FURB). E-mail: atoseditora@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5465980470952901>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3408-2732>.

*** Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora de Educação na Universidade Regional de Blumenau (FURB). E-mail: cferri@furb.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5382776332548256>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2774-9655>.

The ideal subjectivity in the BNCC: reflections on training in Basic Education

Abstract: This article aims to reflect on the subjectivity/identity desired and propagated in the document of the National Common Curricular Base (BNCC). The document aimed at the training of basic education students in Brazilian territory in the present discussion, in its doubly political nature. Therefore, we start from a pluralist epistemological perspective, using Foucaultian-based tool concepts and sociology authors, namely Norbert Elias, Zygmunt Bauman, Claude Dubar, and Stuart Hall. From the discussion of subjectivity, identity, and other concepts relevant to the reflections and problematizations, it launched a look at the 10 general competencies expressed in the aforementioned document. The excerpts selected for analysis show to evoke, validate and propagate subjectivities/identities in line with what sociologists analyze as open, mobile, flexible, typical of late or liquid modernity; in addition to making the subject responsible for their choices.

Key-words: Identity; Subjectivity; BNCC

La subjetividad ideal en la BNCC: reflexiones sobre la formación en Educación Básica

Resumen: Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la subjetividad/identidad deseada y propagada en el documento de la Base Nacional Común Curricular (BNCC). El documento destinado a la formación de estudiantes de educación básica en territorio brasileño es tomado, en la presente discusión, en su doble naturaleza política. Para ello, partimos de una perspectiva epistemológica pluralista, utilizando conceptos de herramientas basados en Foucault y autores de la sociología, a saber, Norbert Elias, Zigmunt Bauman, Claude Dubar y Stuart Hall. A partir de la discusión sobre la subjetividad, la identidad y otros conceptos relevantes para las reflexiones y problematizaciones, se lanza una mirada a las 10 competencias generales expresadas en el citado documento. Los extractos seleccionados para el análisis demuestran evocar, validar y propagar subjetividades/identidades en línea con lo que los sociólogos analizan como abierto, móvil, flexible, propio de la modernidad tardía o líquida; además de responsabilizar al sujeto de sus elecciones.

Palabras clave: Identidad; Subjetividad; BNCC

Introdução

Este artigo foi produzido a partir de discussões realizadas no Grupo de Pesquisa Políticas Públicas de Currículo e Avaliação e na disciplina Teoria Social e Educação ministrada no Doutorado em Educação do PPGE da Universidade Regional de Blumenau (FURB)¹. Um dos interesses do mencionado GP é compreender os fundamentos, propósitos e possíveis efeitos das políticas nacionais para a Educação Básica. Assim, entre seus objetos de estudo estão as normas/diretrizes para a Educação Básica – incluindo as políticas curriculares expressas no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outras que surjam a partir dela. Nesta esteira, o artigo tem por objetivo propor reflexões sobre a subjetividade/identidade desejada e propagada na BNCC.

Em outras palavras, o artigo trata da(s) subjetividade(s) apresentada(s) como um fim a ser alcançado pelos alunos/estudantes na Educação Básica. Pretende-se demonstrar que o documento, tomado em seu sentido político, visa gerar um determinado resultado ou produto no processo educativo: um sujeito dotado de competências e habilidades, com domínio de certos conhecimentos, capaz de ser e agir no mundo de uma determinada maneira. Por este motivo, destaca-se a relevância desta análise sobre a questão da subjetividade no processo educativo.

Toda investigação exige uma perspectiva epistemológica assim como metodológica. Neste artigo compreende-se a BNCC como um documento normatizador e, como tal, um procedimento de exclusão. Exclusão do quê? Do acontecimento aleatório da linguagem e seus correlatos - quem diz, o que diz, em que circunstâncias o diz. Assim, “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos” (FOUCAULT, 1987, p. 8-9). Um documento normatizador é, portanto, um procedimento de exclusão - de todas as outras possibilidades (definições) que deixou “de fora”. É por isso que interessa analisar, no documento em

¹ Disciplina ministrada no ano de 2020 pela Professora Dra. Rita de Cássia Marchi.

questão, o que está “dentro” daquilo que se espera produzir como norma (normal) em relação aos sujeitos em formação na Educação Básica.

Este trabalho tem também por base uma discussão de caráter pluralista que, de acordo com Mainardes (2018), é uma tendência das pesquisas no campo das políticas educacionais e não significa ecletismo ou relativismo – a justaposição de ideias de modo relativamente aleatório. Antes, o pluralismo epistemológico visa uma cuidadosa “articulação de ideias de diferentes teorias [que] implica justificar tais escolhas, apresentar reflexões em torno do próprio quadro teórico construído” (MAINARDES, 2018, p. 13). O presente artigo articula, assim, conceitos foucaultianos e sociológicos na análise da subjetividade delineada e esperada do aluno na Educação Básica, a partir de excertos das 10 competências gerais da BNCC.

Indica-se, ainda, que a análise e reflexões realizadas neste texto têm por fundamento o paradigma compreensivo da sociedade. Assim, leva-se em conta que os aspectos sociais e políticos da Educação estabelecem complexas redes de sentido em relação às quais os atores sociais elaboram as mais diversas interpretações, ações e reações. Portanto, embora essas não sejam objeto deste artigo, leva-se em conta a não passividade dos atores no campo da Educação.

Quanto à organização, o artigo está dividido em três partes. Na primeira são apresentados os conceitos-chave da discussão, a começar pelo de subjetividade que, a partir de Foucault, está imbricada em processos de objetivação; a seguir, discute-se o conceito de identidade, a partir de autores da sociologia, relativamente aos processos de individualização e das transformações sociais causadas pelo advento da assim chamada segunda modernidade. Na sequência recebe destaque o documento da BNCC: a forma como é compreendido no artigo e alguns aspectos relativos ao contexto de sua produção e constituição/organização interna. Na segunda parte é realizada a análise de excertos do documento à luz de autores da base teórica do artigo, com o objetivo de compreender a subjetividade/identidade tomada como ideal na BNCC. Na terceira e última parte, são apresentadas as considerações finais do artigo.

O documento, o sujeito e a identidade

Antes da análise das competências gerais do documento da BNCC faz-se necessário ancorar conceitos de sujeito, de subjetividade e de identidade nos autores de base deste artigo. Assim como, devido à pluralidade de perspectivas a partir das quais podem ser discutidos excertos de fontes documentais, nesta seção é também situada a compreensão a respeito do documento analisado; isto é, sob qual prisma ele é analisado.

O campo de investigação da educação – entre outros – se interessa pela análise da linguagem desde a chamada virada linguística. A linguagem, na perspectiva aqui empregada, está intimamente relacionada ao interesse por investigar a racionalidade e esta, por sua vez, está situada em determinadas épocas históricas. Racionalidade que emerge nos discursos sobre diferentes objetos atribuindo a eles sentidos, posições, tarefas - o que é e o que faz o professor, o aluno, a educação, o que é ser adequadamente formado, entre outros. Dessa forma, ao abordar excertos/materialidades (FOUCAULT, 2002), torna-se parte integrante desta abordagem discutir questões relacionadas às relações entre saber-poder-sujeito (FOUCAULT, 1987; 2002).

A esse respeito, Foucault afirma interessar-se por investigar a história do sujeito (FOUCAULT, 2008), buscando “criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos” (FOUCAULT, 1995, p. 231). Esse *tornar-se* envolve uma *relação com a verdade* 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 têm que reconhecer nele” (FOUCAULT, 1995, p.235). Em suas contribuições, Foucault aponta que *sujeito* pode ser entendido de dois modos: “[1] sujeito a alguém pelo controle e dependência, e [2] preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a” (FOUCAULT, 1995, p. 235).

A par desta definição, ao se investigar ou discutir excertos – a materialidade (FOUCAULT, 2002) – das competências gerais da BNCC também se está discutindo uma lei de verdade. Essa que, segundo Foucault, categoriza o indivíduo, marca-o, faz com que se torne imperativo reconhecer, na individualidade, certos atributos. Dito de outro modo, além de oferecer ao indivíduo um parâmetro de autoanálise, liga-o à sua própria identidade; esta que os outros precisarão reconhecer.

Gallo (2017), retomando e sintetizando Foucault, aponta que os processos de subjetivação estão imbricados em modos de objetivação que podem ser sintetizados em três formas basilares. No primeiro,

a ciência é apresentada como um modo de objetivação dos sujeitos, que permite que os seres humanos sejam pensados em sua ação (seres que vivem, trabalham, produzem); o segundo modo de objetivação é tomado das práticas divisoras, isto é, o conjunto de práticas que permitem classificar os seres humanos em distintas categorias como, por exemplo, o normal e o anormal, o louco e o “são de espírito”, o doente e o sadio. Por fim, a terceira forma de objetivação pode ser percebida numa autoposição do sujeito, isto é, a maneira pela qual um ser humano se transforma em sujeito e age sobre si mesmo [...] (GALLO, 2017, p.79).

Em relação à primeira forma de objetivação citada por Gallo, no texto da BNCC os sujeitos são tomados como objetos do discurso; pensados em sua ação (viver, trabalhar, produzir). Neste sentido são descritas, explicadas, defendidas habilidades e competências que os alunos devem adquirir. Em síntese, o texto apresenta o “resultado” a ser alcançado por meio da ação educativa.

A respeito da segunda forma de objetivação, que é a construção da norma (ou das práticas divisoras), há um regime de verdade dando sustentação ao que é delineado e burilado como o sujeito ideal, esperado, desejável. Ao definir o ideal/esperado (a norma), constrói-se, em contraste (e como consequência do ideal prescrito), o que seria o desvio, o “não normal”. Criam-se, assim, categorias valorativas sobre os sujeitos: os que

foram adequadamente formados e, portanto, considerados *competentes* e os *desviantes*².

Tal norma, neste trabalho, é tomada como contingente e possível dentro de certas condições (VEIGA-NETO, 2000). Trata-se de problematizar aquilo que recebe o status de verdade, “mostrando seu caráter construído e arbitrário – e, portanto, não natural” (VEIGA-NETO, 2005, p. 62). Nas palavras de Foucault (1994, p.3), trata-se de “mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si, não o seja mais em si”.

Neste artigo, as discussões e análises das competências partem desta compreensão de sujeito/subjetividade ancorado (a) na constituição da norma. Nas palavras de Fernandes (2012, p. 75), a subjetividade não diz respeito a “uma verdade original do sujeito, são os discursos exteriores que a determinam, modificam-na, possibilitam a criação de mundos – espaços socialmente construídos – reservados exclusivamente à segregação desses sujeitos”. Ao ser posta em funcionamento, tal subjetividade válida/justifica o uso de determinados procedimentos visando moldá-la segundo a norma estabelecida (FERNANDES, 2012).

Além de amparar-se nessa concepção de subjetividade, este trabalho também utiliza o conceito de identidade tal como tratado por autores da Sociologia que discutem a construção das identidades sociais na modernidade e as transformações estruturais causadas pelo advento da chamada pós-modernidade, segunda modernidade, modernidade líquida ou modernidade tardia³.

² Compreendendo, com Ball e colaboradores (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), que os sujeitos atuam de diferentes modos em relação às políticas, a terceira forma de objetivação descrita por Gallo (2017), a respeito da ação do sujeito sobre si mesmo, não será tratada neste artigo pelo fato de o foco estar no texto, nas palavras-chave expressas nas competências gerais da BNCC.

³ Estas nomenclaturas dizem respeito a como diversos autores, de distintas perspectivas teóricas, denominam (de forma ampla) “rupturas sociais” que se instalam nas sociedades modernas a partir dos anos 1970 e que fazem surgir um novo contexto social designado como pós-modernidade, pós-fordismo, sociedade pós-industrial, hipermodernidade, modernidade tardia, segunda modernidade, modernidade reflexiva, modernidade líquida, sociedade da

Neste texto compreendemos a subjetividade e a identidade como dimensões acopladas ou entrelaçadas, no sentido de que a identidade, individual e social, pode ser compreendida como a objetivação e exteriorização da subjetividade; e esta como aquilo que dá suporte, que constitui ou que fundamenta a identidade. São, portanto, conceitos relacionais que decorrem sempre de uma construção ou de um trabalho (uma ação) que é tanto individual quanto social. Um trabalho sobre si mesmo (subjetivo) a partir do trabalho ou ação exercida pela comunidade ou sociedade (intersubjetivo). É aquilo que o indivíduo faz de si com aquilo que fazem dele (EWALD; SOARES, 2007). Assim, a “identidade nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura.” (DUBAR, 2005, p.135). Sendo, portanto, uma ação com duplo registro (o individual e o social), não se alcança deslindar, separar, discernir, o que pertence a uma dimensão e o que é próprio da outra, pois “nossa subjetividade atua em um contexto social no qual a linguagem e a cultura atribuem significados às nossas experiências individuais” (MENEZES, 2016, p.73).

O conceito de identidade, no entanto, há tempos vem passando por uma “crise” ou sendo “descentrado” e isto se deve, segundo Hall (2006), a dois fatores principais: o descentramento do sujeito cartesiano (ou do Iluminismo) realizado por “cinco grandes avanços na teoria social e nas ciências humanas”⁴; e a natureza extremamente dinâmica da sociedade na

informação, sociedade de risco, entre outras designações. Apesar das divergências teóricas, as principais mudanças consensualmente apontadas por esses autores são: flexibilização da produção e da participação no mundo do trabalho, declínio das instituições e do Estado-Nação, descrença no poder da razão e da ciência em direção a um progresso planejado, novas formas de entender o tempo e o espaço, ritmo extremo e alcance global e sem precedentes das mudanças, sentimentos generalizados de incerteza, insegurança e risco, expansão e fragmentação das redes de conhecimento, entre outras mudanças significativas.

⁴ Os mencionados avanços na teoria social e nas ciências humanas são, de acordo com Hall (2006), as tradições do pensamento marxista (releituras feitas a partir da década de 60 do século XX), a descoberta do inconsciente por Freud (e o subsequente pensamento psicanalista), o estruturalismo linguístico de Saussure, a genealogia do sujeito moderno desvendada por Foucault, e o impacto do feminismo (seja como crítica teórica ou como movimento social).

modernidade tardia, pois as constantes e cada vez mais rápidas alterações (de ordem econômica, política, social, cultural, tecnológica), abalam os quadros que forneciam aos indivíduos referências estáveis no mundo social. Essa “desancoragem” do indivíduo em relação às relações e/ou identidades “sólidas” desestabilizam e alteram também sua subjetividade e, em consequência, sua vida (hábitos, estilo de vida e, portanto, seus valores e “verdades”).

Entende-se que os sujeitos que atuam em relação às políticas são provocados de diferentes maneiras pelo saber com status de verdade. Verdade, compreendida aqui, no sentido foucaultiano, de saberes que adquirem este status (FOUCAULT, 2002). Esses saberes são convocados e reforçados no texto de um documento normatizador no campo da educação. Ainda assim, não se pode saber, a priori, de que forma essas verdades vão ser recebidas (ou não) pelos sujeitos ou indivíduos. Muito menos pode-se acreditar que todos irão se relacionar com as verdades do mesmo modo (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Dessa forma, mesmo que os efeitos não sejam previstos a priori, torna-se essencial analisar quais verdades foram eleitas e reforçadas em documentos normatizadores em detrimento de tantas outras possíveis, e que permaneceram de fora pelo procedimento de exclusão do discurso.

O discurso “[...] é um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder” (FOUCAULT, 2003, p. 253). O discursivo sustenta o não-discursivo e vice-versa: as práticas institucionalizadas, as hierarquias, as relações, as técnicas potencialmente produtivas de subjetividades. Quando saberes alcançam status de verdade, amparados em condições de possibilidade históricas, são materializados em políticas, em documentos, em discursos oficiais, em preocupações pedagógicas, entre outras tantas formas sob as quais ganham visibilidade.

Nessa concepção, práticas norteadas por metas engendram dispositivos utilizados como instrumentos normalizadores. Neste caso, trata-se do dispositivo de saber e poder que compreende, em sua potencialidade, a produção de subjetividades e a normalização como efeito e instrumento de poder. Para Ball (1993, p. 14, tradução nossa), “somos as

subjetividades, as vozes, os saberes, as relações de poder que um discurso constrói e permite. Não ‘sabemos’ o que dizemos, nós ‘somos’ o que dizemos e fazemos. Nestes termos, somos falados por políticas” (BALL, 1993, p.14, tradução nossa). Por essa razão, faz-se necessário lançar um olhar para essa subjetividade almejada em um documento de alcance nacional como a BNCC, em que a norma produzirá efeitos sobre professores e alunos.

Partindo dessas compreensões, a BNCC é tomada como um documento em seu sentido/papel político. Ela é um dos muitos documentos – entre leis, diretrizes nacionais, etc. – com potencialidade de “conformar nos sujeitos docentes uma nova forma de perceber o conhecimento, as finalidades da Educação e com isso os sujeitos que se quer construir” (PIMENTEL; CORRÊA, 2015, p. 15).

Com o interesse em compreender essa subjetividade delineada na BNCC, parte-se da compreensão de que tal subjetividade – descrita de determinado modo como um objeto do discurso no interior de um documento – é algo não natural. Em outras palavras, esse delineamento de subjetividades não é reflexo de uma natureza intrinsecamente superior e que, por isso, seria naturalmente desejável; mas, sim, como algo construído e contingente. Por isso o interesse desta análise naquilo que dá condições para que, no presente, tal sujeito seja desejado, tomado como ideal, transformado em norma (normalizado); um produto visado. É nesse sentido que estudos sociológicos contribuem na compreensão das condições dessa subjetividade ser desejada no presente.

Quanto à análise do texto da BNCC, é válido citar que, por se tratar de um documento amplo, múltiplo, com questões explícitas e outras implícitas, serão analisados apenas excertos. Esses, para fins deste artigo, foram retirados do que a BNCC aponta como “Competências Gerais da Educação Básica”. Não há, em um texto com as dimensões de um artigo, a possibilidade de esgotar as formas de análise quanto ao sujeito-aluno (subjetividade ideal, pretendida) e, muito menos, do documento como um todo. Compreendemos que escolhas são feitas e que outros focos poderiam ser eleitos para análise.

Para compreender como a definição das dez competências gerais da educação básica expressas pela BNCC explicitam e demandam uma subjetividade específica por meio do revigoramento da teoria do capital humano⁵, faz-se necessário relembrar, mesmo que brevemente, o contexto no qual este texto curricular foi elaborado e aprovado. Os anos de 2015 a 2017 – nos quais vêm a público as diversas e controversas versões da BNCC – são marcados pela busca de um "novo modelo para a educação". Esse modelo se apresenta revisitando a chamada "pedagogia das competências" que é evocada como um fundamento epistemológico da formação escolar. Neste sentido, Ramos (2006, p.279-280) esclarece que

A educação básica, então, não teria mais o compromisso com a transmissão de conhecimentos científicos socialmente construídos e universalmente aceitos, mas com a geração de oportunidades para que os alunos possam se defrontar com eles e, a partir deles, localizar-se diante de uma realidade objetiva, reconstruindo-os subjetivamente em benefício de seu projeto e com o traço de sua personalidade, a serviço de suas competências.

Nesta perspectiva, a BNCC define seu propósito de assegurar o desenvolvimento de aprendizagens essenciais ao longo da educação básica e que devem, por sua vez, assegurar o desenvolvimento de dez competências gerais. Ao definir competências, aponta a seguinte direção:

(...) a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno

⁵ Na teoria do capital humano, o trabalhador (isto é, o homem em aptidões e competências) é uma máquina de produção de renda. Saviani (2013) destaca que esta teoria adquiriu força ao ser incorporada à legislação na forma dos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade que estão presentes na formulação da atual reforma do Ensino Médio e que ganharam maior visibilidade com a Pedagogia das Competências que orienta a Base Nacional Comum Curricular.

exercício da cidadania e do mundo do trabalho
(BRASIL, 2018, p.8)

A adoção do enfoque das competências é, de acordo com o documento, um compromisso com a educação integral que, por sua vez, é definido como uma

(...) construção intencional de processos educativos que promovam as aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar [...] seu potencial de criar novas formas de existir [...] e o protagonismo do estudante (BRASIL, 2018, p.14-15).

Para indicar o perfil desejado dos egressos da educação básica, as dez competências gerais são descritas como articuladas entre si e sem hierarquias, perpassando todos os componentes curriculares. No entanto, o que se observa, a partir daí, é que cada uma das etapas da educação básica é apresentada de forma independente, seguindo organizadores curriculares que não se articulam entre si e que, portanto, não sustentam o percurso formativo dos estudantes.

A etapa da Educação Infantil tem como balizadores os chamados direitos de aprendizagem e uma organização curricular denominada de campos de experiências. Esses campos possibilitariam aos professores a organização das atividades pedagógicas, observadas as características das crianças da faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses. A escolha e a composição destes campos não são claramente identificadas no texto. Objeto de muitas controvérsias, a organização curricular da BNCC para a Educação Infantil resulta, em parte, dos princípios indicados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010). Como exemplo disso, temos a manutenção dos princípios ético, político e estético e os seis direitos de aprendizagem⁶ (BNCC, 2018). Pode-se afirmar, no

⁶ Os seis direitos apresentados no documento são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BNCC, 2018, p. 38).

entanto, que a finalidade educativa e a concepção de criança são equivalentes nos dois documentos, isto é, nas DCNEI e na BNCC (LAZARETTI, 2020).

Na etapa do Ensino Fundamental, embora se encontre menção ao processo de transição, muda significativamente a compreensão sobre a formação das crianças. O documento passa uma breve sugestão de divisão por “áreas de conhecimento”, mas o que predomina são as velhas fórmulas de divisão dos conhecimentos em disciplinas escolares e a organização no modelo de progressão seriada. A uniformidade da organização de quadros das diferentes disciplinas com a apresentação das “unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades” não esconde as tradições disciplinares e as diferentes escolhas na organização dos conhecimentos escolares.

A etapa do Ensino Médio é a que apresenta maior “novidade”, qual seja, a de abandonar a organização por disciplinas e apresentar as competências e habilidades divididas em quatro áreas do conhecimento, a saber, linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas. Não há subdivisão por ano/série numa clara indicação de progressão não seriada. Apenas dois componentes curriculares são considerados, ou seja, o de Língua Portuguesa, dentro da área de Linguagens, e o de Matemática que se expressa, ao mesmo tempo, como componente curricular e como área de conhecimento.

Percebe-se, portanto, na forma como se estrutura a BNCC, a incongruência do conceito de competências gerais. Ou seja, em sua materialidade (FOUCAULT, 2002), o texto da BNCC propõe uma compreensão behaviorista de competências (PEREZ GOMEZ, 2015), reduzindo o desenvolvimento das competências ao desenvolvimento de habilidades e, ainda, secundariza o conhecimento e a reflexão em razão do “saber fazer”.

A subjetividade/identidade do estudante na BNCC

A partir deste ponto, inicia-se a análise de aspectos sociais que dão sustentação ao que se apresenta, no documento da Base, como “sujeito desejável”, como meta, ou como resultado pretendido em termos da subjetividade dos indivíduos (estudantes). Tal análise tem como norte o objetivo do artigo, aqui retomado: propor reflexões sobre a subjetividade/identidade desejada e propagada na BNCC.

Como contribuição inicial, recorre-se à discussão de Norbert Elias sobre o processo de individualização e socialização. Elias (1994) procura compreender de que maneira ocorre a construção da autoimagem do indivíduo moderno. Ter ciência dessa autoimagem, para ele, é algo difícil, uma vez que ela “se apresenta à pessoa em questão como algo natural e universalmente humano” (ELIAS, 1994, p.81). Para ele, essa autoimagem ganha força no Renascimento, difundindo-se nas sociedades modernas ocidentais.

O ser humano, ao longo dos séculos, sempre procurou resolver o problema do conhecimento e da verdade. Descartes, no século XVII, deu uma resposta clássica a esse problema, ao estabelecer ou definir o ato de pensar como o único aspecto humano considerado sólido e crível. Nessa compreensão, denominada racionalista, o homem toma consciência de sua existência a partir do seu pensamento: este só é possível se o eu existir (Penso, logo existo). A razão é, assim, deslocada ao primeiro plano da nova autoimagem do homem, pois ocorre a descoberta do indivíduo como alguém capaz de pensar sem ter que, necessariamente, recorrer a algo ou alguém externo a ele mesmo (ELIAS, 1994)⁷. Nesse processo se estabelece a dupla condição humana que passa a ser aceita a partir do racionalismo cartesiano e que funda as Ciências Humanas: o homem é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto do conhecimento.

⁷ Elias destaca que esse processo não ocorreu sem resistência, lembrando que no contexto histórico da época ocorria o enfraquecimento de instituições detentoras da verdade.

Essa concepção de homem, realocada na autoimagem de um ser racional e responsável por suas ações, evoluiu como “sintoma e fator de uma transformação específica que afetou simultaneamente as três coordenadas básicas da vida humana” (ELIAS, 1994, p. 84-85): (1) formação e posição do indivíduo na estrutura social; (2) a própria estrutura social; (3) relação dos seres humanos com o mundo não-humano.

Para Elias, a literatura expressa essa transição. Na metade do século XIX, o romance passa a descrever também o que acontece no mundo interior das personagens. Antes disso, as descrições dedicavam-se mais ao ambiente e aos acontecimentos externos à subjetividade. Isso demonstra a virada em relação à individualidade

Esta reconstrução da autoimagem do homem ocorre paralelamente ao processo de instalação das sociedades modernas (industriais e urbanas), isto é, à alteração no estilo de vida que alterou, por sua vez, as formas de se relacionar consigo e a consciência de si em relação aos demais:

O desprendimento no ato de observar os outros e se observar consolidou-se numa atitude permanente e, assim cristalizado, gerou no observador uma ideia de si como um ser desprendido, desligado, que existia independentemente de todos os demais [...] [Isso] se apresentou, pela primeira vez [...] como um componente do ser humano (ELIAS, 1994, p. 91).

Essa mudança de percepção/autopercepção, decorrente do processo de individualização em seu início alterou, por sua vez, a visão sobre o pronome “nós”; este passa a ser entendido como uma massa de “eus”. Neste sentido, as cidades, cada vez mais industrializadas e povoadas, contribuem para a existência de pessoas cada vez mais juntas fisicamente e, ao mesmo tempo, mais existencialmente isoladas.

Ao deixarem as cidades menores, onde famílias e vizinhos formam pequenas redes de apoio – de decisões, de ajuda – os indivíduos passam a lutar sozinhos por suas vidas. Ao fazer parte, nas grandes cidades, de sociedades “cada vez mais complexas, eles se descobrem diante de um número crescente de opções. Mas também têm que decidir muito mais por

si. Não apenas podem como devem ser mais autônomos. Quanto a isso, não têm opção” (ELIAS, 1994, p. 102). A necessidade de individualização faz parte da transformação social que deu surgimento à Modernidade e, por ser um fenômeno que atinge todas as pessoas, torna-se difícil ou impossível tentar dele escapar ou fugir.

Os espaços urbanizados colaboram com o isolamento e encapsulação dos indivíduos, despertando neles “a sensação de ser, ‘internamente’, uma coisa totalmente separada, de existir sem relação com as outras pessoas” (ELIAS, 1994, p. 103), ao mesmo tempo em que, para viver nessa nova sociedade, torna-se necessário reprimir ou conter impulsos espontâneos. Aqui se apresenta o (falso) conflito entre o indivíduo e a sociedade, entre os impulsos espontâneos (indivíduo) e os impulsos que cerceiam a ação (sociedade) (ELIAS, 1994).

O abismo que antes existia entre o homem e a natureza – o mistério, o não-controlável – agora passa a existir entre o indivíduo e os “outros”. Para Elias, o muro invisível que separa as individualidades modernas tem como um dos seus efeitos a sensação de isolamento⁸. No processo de individualização, o novo abismo é formado entre o interior do indivíduo e o que está fora dele; agora a “sociedade” é o externo, e é por este motivo que, nas teorias clássicas da socialização, o processo socializador (leia-se a educação das novas gerações) resulta, em síntese, na interiorização da exterioridade (as normas sociais)⁹.

⁸ Elias retoma a ideia de que a Literatura expõe tais sentimentos vividos pelo homem nessa configuração social e cita Rilke, poeta alemão: “Das pessoas estou mais distante que das coisas [...]. É um presídio sem janelas” (Rilke). A isto acrescentamos os poemas de Fernando Pessoa que tratam do mesmo tema: “Ode Triunfal”, “Grandes São os desertos, e tudo é deserto”, “Se te queres matar, porque não te queres matar”. Deste último, um trecho: “És importante para ti, porque és a ti que te sentes. És tudo para ti, porque para ti és o universo [...] E se és assim, ó mito, não serão os outros assim?”.

⁹ Se nas teorias clássicas da socialização - na esteira durkheimiana - este processo é visto como uma via de mão única (a ação educativa adulta exercida sobre os “imatuross”), nas teorias contemporâneas se considera que as crianças e jovens não são receptáculos passivos de papéis funcionais ou de competências culturais prescritos pela sociedade; são também atores sociais que participam de forma ativa do seu processo de socialização (para mais sobre essa mudança de paradigma, ver Dubar, 2005, capítulo 4, e Marchi, 2010).

A individualização é um processo e uma meta a ser alcançada nessa nova configuração social. Parte-se da infância rumo a um padrão de civilização. Quanto mais exigências colocadas ao processo de formação (educação) do indivíduo adulto, também aumenta a distância entre a infância e o ponto ideal/idealizado pelas exigências socialmente construídas. Quanto mais complexa e abrangente a contingência, mais difícil e demorado se torna o processo civilizador individual; ou seja, mais se alonga o tempo de preparação para a vida em sociedade, isto é, o tempo da educação.

Com a crescente especialização das sociedades, a trajetória do indivíduo a caminho de se tornar uma pessoa autoconfiante e autônoma torna-se mais longa e complicada. Aumentam as exigências feitas a seu autocontrole consciente e inconsciente. [...] [São inúmeros os fatores que aumentam] a probabilidade de a pessoa em questão não conseguir atingir um equilíbrio adequado entre as inclinações pessoais, o autocontrole e os deveres sociais (ELIAS, 1994, p. 105).

Nas sociedades pré-modernas (sociedades simples), havia menos graus a serem galgados pelos indivíduos em sua constituição como adultos. Nas complexas existem muito mais possibilidades, diferentes carreiras e funções na vida adulta, diferentes instituições de preparo – escolas, cursinhos, universidades, entre outros –, objetivando a formação para o desempenho de papéis, funções ou profissões.

Outra contribuição de Norbert Elias ao tema deste artigo se refere à relação do homem com o trabalho e a possibilidade de ascender em uma escala de valores. Enquanto nas sociedades simples – pequenas comunidades – o ponto de vista era o nós e as inquietações/medos estavam relacionados à manutenção da vida diante de uma natureza inóspita ou selvagem - frio, inanição, ataques de predadores, caça, raios, entre outros –, nas sociedades complexas, urbanas e industriais, as preocupações mudam. Nas pequenas comunidades as inquietações eram de curto e médio prazo; após os processos de individualização e urbanização, começam a se estender

a longo prazo – pensar, escolher, planejar. Passa-se a frear impulsos momentâneos, com satisfação a curto prazo, por algo que se possa alcançar mais adiante.

Muitas dessas mudanças se devem às contribuições e aos avanços da ciência, pois a força muscular humana é cada vez menos necessária – passando a surgir profissões que, por sua vez, vão se subdividindo cada vez mais. Isto amplia em muito as possibilidades de trabalho; surgem diferentes ramos e especialidades profissionais. Em meio a essa possibilidade de poder fazer escolhas a longo prazo - e não apenas suprir o básico imediato -, escolher se torna uma exigência e, em seguida, torna-se um hábito (ELIAS, 1994).

As agora muitas possibilidades de ser e agir são propagadas na arte, nas revistas, nas conversas cotidianas – assim como seus sintomas e consequências. Dentre eles, dois parecem bastante antagônicos: sentimento de isolamento e orgulho de ter um diferencial em relação aos outros e, assim poder ascender na escala de valores socialmente reconhecidos. Mas, o número de possibilidades ou de escolhas é proporcional ao das chances de fracasso. Ainda que o indivíduo esteja indo bem na ascensão da escala de valores, outro efeito possível é a sensação de insegurança sobre ter ou não escolhido o melhor caminho para o sucesso (ELIAS, 1994).

As reflexões realizadas por Norbert Elias em relação ao processo de individualização moderno aguçam o olhar para o que é posto na BNCC como desejável para que um estudante atinja, em especial, o que se encontra no texto das “Competências Gerais da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 9). Ao longo do documento é possível observar que tais competências são o tempo todo reforçadas e lembradas tanto por elaborações visuais (esquemas) quanto verbais.

A seguir, trechos de duas competências gerais (6 e 10)¹⁰ (BRASIL, 2018, p. 9-10).

¹⁰ Essas numerações têm o objetivo de possibilitar que o leitor, caso consulte o documento da BNCC, encontre rapidamente de onde foi extraído o excerto. O número (6), no documento, corresponde a sexta (6a) competência – entre as 10. Se for usado o número (10), trata-se da décima (10a) competência geral e assim por diante.

Quadro 1 - Excerto (s) competência (s)

[...] 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.

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões [...].

Fonte: BRASIL (2018)

O objetivo aqui não é limitar ou direcionar a leitura do interlocutor, sendo possível que cada um faça sua própria análise, para além da deste artigo. O que, nesses excertos, interessa analisar são suas condições de existirem, circularem e serem tomados como verdade. A partir desse olhar, observa-se que essa materialidade (FOUCAULT, 2002) está atrelada ao processo moderno de individualização, conforme discutido por Norbert Elias e atualizado por Zigmunt Bauman (2001). Em tal materialidade, portanto, é retomada e reforçada uma verdade. A autonomia, na atualidade, torna-se algo imprescindível de ser alcançado por estar atrelada à compreensão - produzida no processo de individualização - de que cada um deve fazer por si e ir atrás dos seus sonhos – ter em vista um projeto de vida.

Fazer escolhas ou tomar decisões (conforme expressões utilizadas nos excertos acima) não é apenas uma possibilidade na atual configuração social; é uma necessidade, uma exigência que, como discutido por Elias (1994) e Bauman (2001), torna-se um hábito. Escolhas/decisões feitas sempre com consciência e responsabilidade – lembrando da já discutida relação conflituosa entre os impulsos espontâneos (indivíduo) e impulsos que cerceiam a ação (sociedade). A escola sendo uma das instituições de preparação para a realização dos papéis – nos mais variados degraus em direção ao que se tem como meta: objetos de desejo, formas de ser, poder de compra, etc. – também deve formar para a responsabilidade e consciência, cerceando os impulsos que não são benéficos à sociedade.

A questão dos juízos de valor (o que é considerado bom ou ruim, adequado ou inadequado, etc.) vai ao encontro de uma das três formas de objetivação dos sujeitos analisadas por Foucault e sintetizadas por Gallo

(2017) – e apresentadas na seção 2 deste artigo. Neste momento, retoma-se a segunda forma de objetivação; as “práticas divisoras, isto é, o conjunto de práticas que permitem classificar os seres humanos em distintas categorias como, por exemplo, o normal e o anormal, o louco e o ‘são de espírito’, o doente e o sadio” (GALLO, 2017, p. 79).

Quando são definidas/delineadas competências gerais e essas reaparecem ou são retomadas de diferentes maneiras ao longo do texto da BNCC, estabelecem-se divisões entre o desejado ou esperado e, por conseguinte, o que viria a ser o desvio. Se o fim desejado se coloca como entender o mundo do trabalho, fazer escolhas, exercer cidadania, ter projeto de vida – tudo isso com liberdade, autonomia, consciência e responsabilidade – o seu oposto também fica estabelecido; tudo o que seria o desvio dessa meta a ser alcançada. Relembrando Elias, as metas precisam estar à frente para que os sujeitos sejam instigados a alcançá-las.

Mesmo não sendo o foco desta análise, ainda assim, é preciso mencionar a responsabilidade que recai sobre os que fazem educação. Também está presente no texto da Base, mesmo de forma subentendida, que a escola e seus professores têm a responsabilidade de produzir sujeitos que apresentem as competências desejadas. Em se tratando de um documento que apresenta metas a serem alcançadas, existe uma atribuição, uma responsabilização sobre o ator da ação; aquele que será o responsável por transformar o ideal (sujeito desejado) em realidade visível e examinável. Assim, encaminhar o sujeito-aluno à esteira dessas metas/objetivos recai sobre os agentes/adultos socializadores que são, no documento normativo, os professores. Dessa forma, a competência do docente torna-se também passível de análise e avaliação.

Assim agem as forças coercitivas; o professor deve também apresentar a competência de conduzir os alunos a essa lógica da autonomia, do saber fazer escolhas, de ter projetos e de ser responsável por realizá-los, etc., o professor se torna o sujeito responsável pela construção do sujeito-aluno definido/delineado no documento (dotado de autonomia e de competências e que se considere responsável por si e pelos resultados que atingir). “Trata-se do governo dos homens, da conduta dos indivíduos. Arte

de governar que implica dobrar as forças sobre si para exercer o poder sobre o outro” (PIMENTEL; CORRÊA, 2015, p. 32).

A respeito dos adultos socializadores, das formas de socialização e da construção da identidade nesse processo, recorre-se a Dubar (2005) que, ao discutir a questão dos papéis sociais, recorre a G. Mead sobre as etapas essenciais e iniciais da socialização. O papel é o conjunto de gestos/símbolos significantes que formam uma identidade reconhecida socialmente. O processo de aprendizado e aquisição de um papel, que se inicia na infância, permite a “consolidação da identidade social e, portanto, a conclusão do processo de socialização [...] portanto, a socialização, vai de par com a individualização.” Assim, embora pareça paradoxal, “Socializando-se, os indivíduos criam a sociedade tanto quanto reproduzem a comunidade.” (DUBAR, 2005, p. 118-119).

Sobre as etapas da socialização, Peter Berger e Thomas Luckmann retomam e prolongam as discussões de Mead, introduzindo uma “distinção interessante” (DUBAR, 2005) entre a socialização primária e a secundária, que “não seja pura reprodução” da socialização primária. Se na socialização primária o aprendizado dos “saberes básicos” (falar, depois ler e escrever e, decorrente disto, categorizar situações do “mundo vivido”) está essencialmente ligado às relações que se estabelecem entre o mundo social da família e o universo institucional da escola; na socialização secundária

Trata-se, antes de tudo, da incorporação de saberes especializados – que chamamos de saberes profissionais – que constituem um novo gênero de saberes. São maquinarias conceituais que compreendem um vocabulário, receitas (ou fórmulas, proposições, procedimentos), um programa formalizado e um verdadeiro “universo simbólico” que [...], ao contrário dos saberes básicos da socialização primária, são definidos e construídos com referência a um campo especializado de atividades (DUBAR, 2005, p. 122, grifos no original).

Portanto, se o resultado da socialização primária é a inserção dos indivíduos no mundo dos saberes gerais; na socialização secundária ocorre

a inserção em “mundos diferenciados’ em torno de saberes cada vez mais fragmentados” (DUBAR, 2005, p. 126).

A relação da socialização primária e secundária pode ser estabelecida em termos de continuidade – quando reforçam os possíveis trajetos apontados pelos primeiros adultos socializadores – ou de ruptura – quando ocorrem processos de desestruturação e reestruturação da identidade. Nesses processos de ruptura ocorrem os choques biográficos que reatualizam a realidade anteriormente solidificada (DUBAR, 2005).

Existem condições para o processo de ruptura – desestruturação e reestruturação da identidade. Dubar os sintetiza:

[1] disjunção entre “identidade real” e “identidade virtual” [...]; [2] técnicas especiais que assegurem uma forte identificação com o futuro papel visado, um forte engajamento pessoal (commitment); [3] um processo institucional de iniciação que permita uma transformação real da “casa” do indivíduo e uma implicação dos socializadores na passagem de uma casa a outra; [4] ação contínua de um “aparelho de conversação” [...] a “contradefinição da realidade” (transformação do mundo vivido pela modificação da linguagem); [5] a existência de uma “estrutura de plausibilidade”, isto é, uma instituição mediadora (“laboratório de transformação”) (DUBAR, 2005, p. 123, grifos no original).

Esta última condição [5], é no sentido de fazer uma transição plausível entre o que já vem da socialização primária, a identidade antiga, que, em parte, deve ser mantida na socialização secundária; nisso, o processo de identificação com o novo ganha legitimação.

A seguir, retoma-se um trecho da competência geral (6).

Quadro 2 - Excerto (s) competência (s)

[...] apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho [...].

Fonte: BRASIL (2018)

Sobre a relação com o trabalho, Dubar (2005) recorre às discussões de diversos autores/sociólogos para demonstrar diferentes contribuições sobre identidade, socialização, e o campo de atuação instrumental (mundo do trabalho). Ao discutir a figura do expert, recorre a Max Weber para discutir a fragmentação do social - esta que, por sua vez, é correlacionada ao processo de burocratização das instituições. Ao serem compartimentadas, surgem “inúmeras administrações especializadas e impessoais encarregadas de aplicar e de elaborar regulamentações cada vez mais diversas” (DUBAR, 2005, p. 112). Nesse contexto das fragmentações, o produto é a figura do expert.

Para Dubar, a partir da contribuição da abordagem compreensiva (weberiana), pode-se analisar as identidades pertencentes a um campo social específico. Isso pode ser analisado por meio da observação dos discursos dos indivíduos sobre as práticas sociais especializadas, e pode ser observado por meio do

domínio de um vocabulário, à interiorização de “receitas”, à incorporação de um programa, em suma, a interiorização de um saber legítimo que permita a um só tempo a elaboração de “estratégias práticas” e a afirmação de uma “identidade reconhecida” (DUBAR, 2005, p. 122, grifos no original).

As identidades sociais são estáveis e provisórias, resultados dos processos de socialização que envolvem tanto ação instrumental (ação no mundo) quanto ação comunicativa (linguagem compartilhada/utilizada). A ação instrumental, vinculada à socialização secundária – ligada aos saberes profissionais – ganha destaque nas discussões de Dubar. Ao discutir as mudanças nas ênfases dadas às identidades profissionais, cita uma pesquisa realizada nos anos 50 com jovens parisienses. Nela, observou-se a “presença de um horizonte da mobilidade, sustentado pela esperança de ascensão e pela ambição” (DUBAR, 2005, p. 300). Essa identidade profissional está, para Dubar, bastante vinculada às ideias de mobilidade e formação interna - continuar a aprender dentro da mesma empresa visando promoções.

Essa ideia de mobilidade cuja mola propulsora é a esperança de ascensão, em Elias foi discutida como o prolongamento da formação. Nas sociedades complexas é maior a distância da infância ao “mundo adulto” (ser adulto socialmente competente). Como já desenvolvido anteriormente, quanto mais abrangente a contingência, mais demorado o processo civilizador individual; ou seja, alonga-se o tempo de preparação (educação) para a vida adulta.

Nesse contexto da mobilidade discutida por Dubar, e do alongamento do tempo de preparação para a vida adulta, discutida por Elias, compreende-se a relevância da formação de subjetividades que sejam capazes de realizar o que é apresentado na competência geral (1).

Quadro 3 - Excerto (s) competência (s)

Valorizar e utilizar os conhecimentos [...] entender e explicar a realidade, continuar aprendendo [...]

Fonte: BRASIL (2018)

O imperativo continuar aprendendo aparece outras vezes no documento por meio de expressão de sentido aproximado: aprender a aprender. Dubar discute a relevância do indivíduo seguir aprendendo e, em especial, na socialização secundária. Pois, para ele, ainda na juventude, boa parte dos indivíduos já

aprendeu com sua socialização familiar, escolar ou pós-escolar e/ou com sua primeira confrontação com o mercado externo de trabalho que a formação inicial atualmente não basta para construir uma identidade profissional para si [...]. Concebem a vida profissional como uma evolução permanente durante a qual nunca acabarão de aprender e na qual deverão forjar para si uma identidade aberta a todas as progressões possíveis (DUBAR, 2005, p. 301-302).

Ao compreender que nunca acabará de aprender, o indivíduo se torna mais aberto à mobilidade dentro e fora das instituições; o que Dubar aponta como uma abertura às identidades flutuantes. Essas, instigadas a

reconhecerem-se como identidade “em formação”, ou seja, “identidade continuamente desdobrada porque vivida como ‘em transformação’ perpétua” (DUBAR, 2005, p. 311, grifos no original). Longe de oferecer uma formação estável, precisa e fechada, os processos de socialização secundária engendram um desejo por formação complementar e contínua.

Para Dubar (2005, p. 318-319), nessa configuração, torna-se imperativo “fazer o modelo da identidade estudantil evoluir para uma diversificação maior de suas formas, dependendo das carreiras e de suas relações com as posições sociais futuras [...] [Indo ao encontro das] formas ‘modernas’ de mobilidade na incerteza”. A sinalização para a formação dessa identidade estudantil aberta ocorre, no texto da BNCC, nas competências gerais. Há palavras-chave que apontam para isso.

Quadro 4 - Transformação, incerteza, identidade (s) aberta (s)

mundo físico, social, cultural e digital; ciências; a análise crítica, a imaginação e a criatividade; investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas; manifestações artísticas e culturais; produção artístico-cultural; linguagens artística, matemática e científica; tecnologias digitais de informação e comunicação; negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns; reconhecendo suas emoções e as dos outros; entre outros vocábulos que remetam a áreas do conhecimento e profissões.

Fonte: BRASIL (2018)

Essas sinalizações podem ser percebidas ao longo de todo o documento, nos conhecimentos das várias áreas e ao abordar assuntos que circundem o tema da atuação profissional. As palavras e excertos acima foram retirados apenas das competências gerais – vale reforçar que uma análise do documento como um todo permitiria um aprofundamento nesse sentido, mas que, aqui, fugiria à proposta.

A respeito das identidades/subjetividades provisórias – abertas, móveis, líquidas –, recorre-se às contribuições de Hall (2006) e Bauman (2001). Hall (2006), assim como Dubar, também relembra Mead – ao lado de Cooley e dos interacionistas simbólicos – ao abordar a compreensão

interativa da identidade. O sujeito é “formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem” (HALL, 2006, p. 11). Identidades essas que não são maciças ou prontas (seja ao nascer ou ao chegar na vida adulta). Ao contrário, o sujeito assume diferentes identidades em diferentes contextos/situações.

Assim como para os demais autores, também para este último, essa versatilidade do indivíduo é própria da concepção e forma de experienciar a individualidade no contexto da modernidade. “As transformações associadas à modernidade libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e estruturas” (HALL, 2006, p. 25). Portanto, em termos de identidades, Hall as caracteriza como abertas e fragmentadas.

Hall discute – entre outros aspectos que colaboram para o caráter aberto, possível e virtual da identidade – o impacto da globalização na constituição identitária. Para este autor, a “interdependência global está levando ao colapso de todas as identidades culturais fortes e está produzindo aquela fragmentação de códigos culturais, aquela multiplicidade de estilos, aquela ênfase no efêmero, no flutuante, no impermanente” (HALL, 2006, p. 73-74). No contexto da globalização, dos fluxos culturais e consumo, as identidades são também mais partilhadas: mensagens, imagens, produtos para os mesmos consumidores, etc.

Retomando uma competência geral já apresentada (10) e, logo abaixo, outras duas (3 e 7, nessa ordem) que remetem à relevância de formar subjetividades abertas ao intercâmbio global.

Quadro 5 - Excerto (s) competência (s)

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões [...].
Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais [...]
[...] promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global

Fonte: BRASIL (2018)

Ainda, a respeito das subjetividades abertas e móveis, Bauman (2001, p. 37) afirma:

Ser moderno passou a significar [...] ser incapaz de parar e ainda menos capaz de ficar parado. Movemo-nos e continuaremos a nos mover [...] por causa da impossibilidade de atingir satisfação: o horizonte da satisfação, a linha de chegada do esforço e o momento da autocongratulação tranquila movem-se rápido demais. A consumação está sempre no futuro [...]. Ser moderno é sempre estar à frente de si mesmo [...]; também significa ter uma identidade que só pode existir como projeto não-realizado.

É próprio, portanto, das subjetividades ou identidades modernas serem um projeto inacabado. Há sempre algo à frente para ser e alcançar, e não há limites ao “aperfeiçoamento além [...] de nossos recursos, coragem, vontade e determinação” (BAUMAN, 2001, p. 37). A individualização e a construção da identidade/subjetividade se tornam tanto um dado quanto uma tarefa a cargo do indivíduo (BAUMAN, 2001). Constitui-se nesse processo a responsabilização dos atores pelas “consequências (assim como [pelos] (...) efeitos colaterais) de sua realização” (BAUMAN, 2001, p. 40).

Essa responsabilização dos sujeitos emerge novamente em trechos de duas competências gerais já apresentadas (6 e 10).

Quadro 6 - Excerto (s) competência (s)

[...] 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.

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões [...].
--

Fonte: BRASIL (2018)

Bauman (2001) discorre sobre a responsabilidade que recai sobre os sujeitos recorrendo a citações de livros de autoajuda, a programas de entrevistas na TV e a “exemplos” dados por personalidades (como a atriz

norte-americana Jane Fonda), que enfatizam e reforçam os discursos sobre ser responsável por si, por seu corpo e pelos resultados (bons e ruins) obtidos nas mais variadas áreas da vida. Por meio da autoridade daqueles que expõem o sucesso de suas vidas - personalidades, artistas e demais famosos -, divulgam-se exemplos de sucesso a serem seguidos por todos.

Nos exemplos acima mencionados interessa destacar que tal racionalidade circula como força coercitiva em diferentes campos da vida cotidiana, engendrando lógicas interdependentes, e que não deixam de fora do jogo o campo da Educação, no qual discursos e documentos delineiam os sujeitos pretendidos, objetivados, idealizados. No caso da TV, “programas de entrevista legitimam o discurso público sobre questões privadas”. (BAUMAN, 2001, p. 82). O que é tomado como verdade - a subjetividade desejada/delineada - foi e é legitimado por condições de possibilidade e, ainda, por se colocar adequadamente nesse engendramento lógico, aceitável e ideal. Tais materialidades presentes na BNCC atualizam e reforçam os processos de individualização do tempo presente.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo propor reflexões sobre a subjetividade/identidade desejada e propagada na BNCC. As reflexões e problematizações engendradas foram amparadas em Michel Foucault e em autores da Sociologia, tais como Norbert Elias, Zigmunt Bauman, Claude Dubar e Stuart Hall.

As reflexões empreendidas ao longo da análise possibilitaram depreender, a partir dos excertos dispostos em seis (6) quadros, aspectos considerados necessários/ideais às subjetividades dos estudantes ao término do percurso da Educação Básica. Esses aspectos são aqui retomados: (a) partindo do quadro 1, percebeu-se a demarcação de imperativos voltados ao mundo do trabalho: agir, decidir, ser responsável por seu percurso e sucesso. Ao encontro disso, vão os anseios materializados nos excertos do quadro 6. Nele (b) há uma convocação de ação sobre si: a responsabilidade de

consolidar os ideais desejados, nas subjetividades/identidades dos estudantes, recai sobre eles mesmos. O quadro convoca à autonomia, à responsabilidade e à determinação ao agir e fazer escolhas, tendo em vista, para além do mundo do trabalho (mas essencialmente a ele relacionado), a cidadania e o projeto de vida. Sendo um imperativo voltado aos atores da Educação Básica, a esses cabe uma prática pedagógica no sentido de, coercitivamente, construir essa autorresponsabilidade nas subjetividades em formação.

A partir do quadro 2, (c) discutiu-se as necessidades impostas às subjetividades no campo da atuação instrumental; o que estabelece uma relação com o quadro seguinte. Nele (quadro 3), (d) demarca-se a necessidade, voltada às subjetividades, de estudar ao longo de toda a vida, impelindo-as a se adequarem à chamada *transformação perpétua* (DUBAR, 2005). Essa abertura à transformação reaparece no quadro 4, por meio de termos que reforçam (e) as aspirações de *transformação, incerteza e de identidade (s) aberta (s)*. Aspectos esses que se relacionam, como analisado, aos ideais da globalização, dos fluxos culturais e do consumo. Tais ideais exercem dupla função: ao mesmo tempo em que o mesmo sujeito assume diferentes identidades em variadas situações, também ocorre um outro processo: o de partilhamento de identidades.

Em torno do quadro 5, discutiu-se aspectos que (f) solicitam flexibilidade e resiliência; o que vai ao encontro do que se espera do *ser moderno* (BAUMAN, 2001). Esse, cuja *identidade* pode apenas existir como projeto não-realizado. Esses pontos apresentados (a-f) fazem parte da subjetividade tomada como ideal na Educação Básica. Esse nível de educação demonstra não apenas acolher esses anseios, como, também, torna-os *norma*; essa que, de forma coercitiva, é estabelecida como o resultado a ser alcançado ao final do processo educativo; devendo ser *observado* por professores de todas as disciplinas e etapas.

Quanto às contribuições dos autores ao longo da análise, N. Elias trouxe à discussão os processos de individualização e socialização como interdependentes. Esse processo ocorre em especial nas modernas cidades urbanizadas nas quais as relações sociais se tornaram mais complexas.

Contexto em que passa a ser necessário e desejado o sujeito autônomo e responsável. Além disso, este é impelido a realizar escolhas identitárias e, portanto, escolher suas maneiras de agir, de pensar e de sentir, em uma gama cada vez maior de possibilidades. Isto, por sua vez, alonga os processos de formação, ampliando a distância entre o ponto de partida (infância) e o topo (idade adulta). Todos esses aspectos próprios das sociedades modernas ou complexas, discutidos por Elias, puderam ser observados ganhando materialidade (emergindo) no documento (dispositivo legal) da BNCC.

C. Dubar trouxe contribuições para compreender a ação instrumental, o mundo do trabalho, a socialização secundária com seus saberes profissionais. Nesse mundo temos a figura do expert e, por este por não ser mais suficiente, também o sujeito aberto e flexível. Isto porque este move-se mais facilmente dentro de uma empresa ou em diferentes empresas. O que também aponta para as contribuições de Z. Bauman e S. Hall que discutem o sujeito no contexto globalizado, em uma sociedade “líquida”, onde é muito arriscado permanecer parado. Esses aspectos próprios do mundo atual podem ser observados na forma de uma meta ou de objetivos a serem alcançados no campo da educação básica.

A partir de excertos das 10 competências gerais apresentadas no documento da BNCC foi possível refletir e problematizar as competências como imperativos dirigidos à construção das subjetividades/identidades em direção à norma e às contingências historicamente produzidas (processos de individualização) e que geram efeitos no tempo presente. Produzem-se anseios sobre formas de ser e de agir que são esperadas dos sujeitos na configuração atual da sociedade e algumas dessas condutas aparecem explicitadas em excertos do documento de diferentes formas: entender o mundo do trabalho, fazer escolhas, exercer cidadania, ter projeto de vida, entre outros. Aspirações essas que, por sua vez, oferecem parâmetros de avaliação e autoavaliação para que sujeitos sejam considerados (e que se considerem ou não) competentes. A individualização sendo construída, portanto, segundo Bauman (2001, p.43), como uma obrigação e não uma escolha, na esteira da “liberdade individual” de cada qual poder elaborar o seu projeto de vida, leva os indivíduos a fatalmente procurarem uma

“solução biográfica para contradições sistêmicas.” Isto é, se por um lado os riscos e contradições sistêmicas continuam a ser socialmente produzidos, “são apenas o dever e a necessidade de enfrentá-los que estão sendo individualizados” (idem, op.cit.).

A partir dos conceitos e vocábulos que aparecem nos excertos também foi possível observar a presença enfática do que C. Dubar intitulou de saberes especializados, ligados aos campos de atividade, ou seja, aos saberes profissionais. Nesse sentido, pode-se observar a construção de um horizonte de mobilidade sustentado pela esperança de ascensão social. A identidade profissional, portanto, passando a estar atrelada às ideias de mobilidade e formação interna - continuar a aprender dentro da mesma empresa visando promoções. Nos excertos analisados esta racionalidade é evocada em diferentes formulações que remetem ao mesmo sentido: flexibilidade, resiliência; [...] das locais às mundiais; [...] âmbito local, regional e global; [...] continuar aprendendo; entender as relações próprias do mundo do trabalho, entre outras incitações. Tais construções remetem ao que Dubar também chamou de identidades flutuantes ou abertas; formadas para fluir na incerteza. Esse imperativo foi também observado a partir da presença de vocabulário próprio de diferentes áreas do conhecimento; o que aponta o fato das subjetividades/identidades precisarem estar sempre abertas às constantes transformações no mundo do trabalho.

As competências gerais, amparadas em concepções behavioristas, são evocadas no documento como um conjunto de ações e condutas esperadas como resultado da ação educacional. Isto é, como parte das subjetividades a serem formadas na educação básica. Essas, disponibilizadas estrategicamente, apontam/oferecem caminhos para validar (ou invalidar) indivíduos como competentes/bem formados. Fato que, a partir de M. Foucault, foi problematizado como a construção de uma norma que, por sua vez, liga-se à procedimentos de exclusão. Ou seja, muitas outras possibilidades de subjetividade não aparecem como desejáveis ou nem mesmo como válidas.

Dito de outro modo, ganham visibilidade, no interior do documento, determinadas formas de ser, sentir, agir e existir – tomadas

como boas e desejáveis –, e são deixadas de fora tantas outras subjetividades possíveis. No caso dos excertos analisados, o saber fazer recebe ênfase. Isto é, muitos outros aspectos constituintes da formação cidadã, humana, crítica e intelectual não são considerados, nem vistos como desejáveis. Esse processo ocorre a partir da crença em uma suposta natureza intrinsecamente superior destas formas de ser, quando são, em si, uma construção política, contingente e amparada em regimes de verdade também construídos.

Referências

- BALL, Stephen J.. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse*, London, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0159630930130203>. Acesso em: 13 ago. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/0159630930130203>.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. *Como as escolas fazem as políticas*: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete. Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- DUBAR, Claude. *A socialização*: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- EWALD, Ariane Patrícia; SOARES, Jorge Coelho. *Identidade e subjetividade numa era de incerteza*. Estudos de Psicologia, 2007,12(1) 23-30. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2007000100003>.
- FERNANDES, Cleudemar Alves. *Discurso e sujeito em Michel Foucault*. São Paulo: Intermeios, 2012.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*: nascimento da prisão. Tradução de Lúcia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FOUCAULT, Michel. Então é importante pensar? Entrevista com Didier Eribon. *Libération*, n° 15-30-31 maio de 1981, p. 21. Traduzido a partir de FOUCAULT, Michel. *Dits et Écrits*. Paris: Gallimard, 1994, vol. IV, p. 178-182, por Wanderson Flor do Nascimento.

- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 2002.
- FOUCAULT, Michel. Estratégia, poder-saber. *Coleção Ditos e escritos IV. Estratégia, Poder-Saber*. MOTTA, Manoel de Barros da (Org.). Tradução: Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 16.ed. São Paulo: Loyola, 2008.
- GALLO, Sílvio. Biopolítica e subjetividade: resistência? *Educar em Revista*, Curitiba, n. 66, p. 77-94, out./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.53865>.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LAZARETTI, Lucinéia Maria. Cadê o conteúdo que estava aqui? Interloquções entre a Base Nacional Comum Curricular e Educação Infantil. In.: MALANCHEN, Julia.; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (Orgs). In: *A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. Campinas: Autores Associados, 2020.
- MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23 e230034 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230034>.
- MARCHI, Rita. C. O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 23, n.1, 2010, p. 183-202. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.13983>.
- MENEZES, Tatyana Dias. Identidade e subjetividade: uma reflexão sobre o que é ser mulher. *Revista Letra Capital*, v. 1, n. 1, jan./jun. 2016, p. 70-91.
- PÉREZ GOMÉZ, Ángel I. *Educação na era digital: a escola educativa*. Porto Alegre: Penso, 2015.
- PIMENTEL, Glaybe Antonio Sousa; CORRÊA, Paulo Sérgio de Almeida. A Biopolítica Curricular e Subjetivação do Trabalho Docente. *Margens - Revista Interdisciplinar da Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação/ Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins/UFPA - v. 8, n. 12 (Jun/2015) Abaetetuba/PA: UFPA, 2015*.
- RAMOS, Marise Nogueira. *Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 3ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os estudos culturais In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura,*

brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre. Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 37-69.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Data de registro: 08/09/2022

Data de aceite: 22/03/2023