



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Camila Costa Gigante

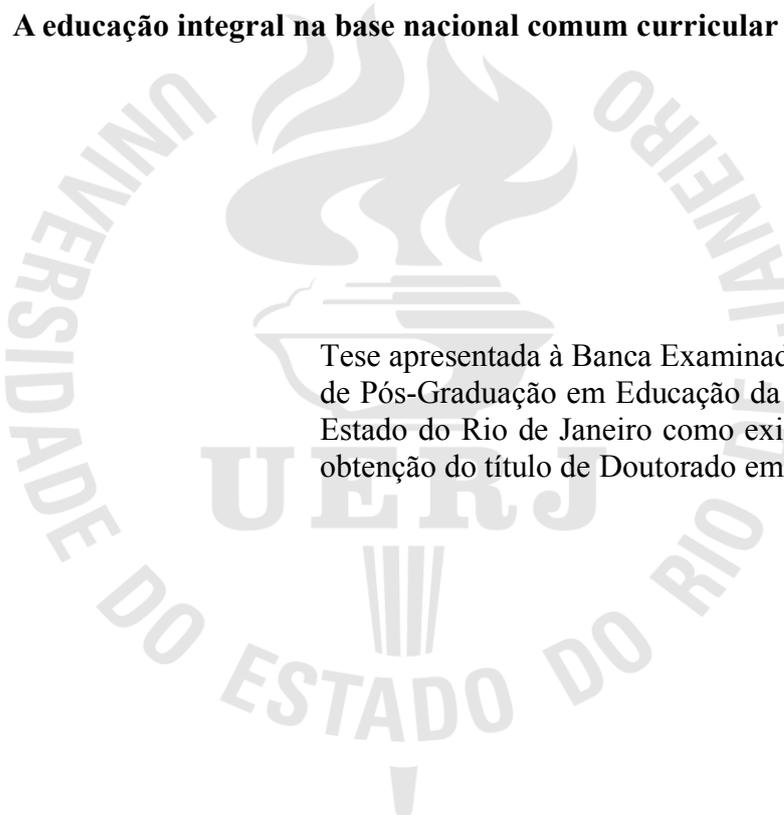
A educação integral na base nacional comum curricular

Rio de Janeiro

2021

Camila Costa Gigante

A educação integral na base nacional comum curricular



Tese apresentada à Banca Examinadora do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como exigência final para obtenção do título de Doutorado em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Alice Casimiro Lopes

Rio de Janeiro

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

G459 Gigante, Camila Costa.
A educação integral na base nacional comum curricular / Camila Costa
Gigante. – 2021.
173 f.

Orientadora: Alice Casimiro Lopes
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de
Educação.

1. Educação – Teses. 2. BNCC – Teses. 3. Teoria do Discurso – Teses. I.
Alice Casimiro Lopes. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade
de Educação. III. Título.

es CDU 37.015(81)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Camila Costa Gigante

A educação integral na base nacional comum curricular

Tese apresentada à Banca Examinadora do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como exigência final para obtenção do título de Doutorado em Educação.

Aprovada em 23 de setembro de 2021.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Alice Casimiro Lopes (Orientadora)

Faculdade de Educação - UERJ

Prof^ª. Dr^ª. Rita de Cássia Prazeres Frangella

Faculdade de Educação - UERJ

Prof^ª. Dr^ª. Rosanne Evangelista Dias

Faculdade de Educação - UERJ

Prof^ª. Dr^ª. Jaqueline Moll

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Juares da Silva Thiesen (Membro externo)

Universidade Federal de Santa Catarina

Rio de Janeiro

2021

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, por me mostrarem que o maior investimento que existe é o amor.

AGRADECIMENTOS

Começo agradecendo à espiritualidade, porque acredito que somos maiores que este plano e temos mais coisas para aprender.

Agradeço imensamente aos meus pais, Sandra e Roberto, por tanto amor e dedicação a mim destinados. Sem vocês, eu nada seria.

Aos meus avós Edson e Jurema, por colocarem essa minha conquista como primeiro pedido das suas orações diárias e por tanto amor.

Aos meus padrinhos Deise e José Luiz, meu tio Renato, Danielle, Felipe, Camila, Natália e agora nosso xodó Mariana, pelos momentos de descontração e refúgio.

À minha orientadora Alice, por tanto diálogo, ensinamentos, paciência e aposta em mim ao longo desses muitos anos.

À banca, composta pelos professores Rita Frangella, Jaqueline Moll, Juarez Thiesen, pela leitura atenta de meu trabalho e grandes contribuições. Um agradecimento especial à professora Rosanne Dias, porque além da leitura deste trabalho, não sabe como sou grata por ter lido todos os meus textos para o concurso do CAp-UERJ.

Aos grandes presentes que ganhei na UERJ, e por conta dela, desde a Graduação: Mariana, Gustavo, Luciana e Patrícia.

Aos meus queridos amigos, também da UERJ, que se tornaram grandes amigos de vida e que compartilharam inclusive autoria de textos, fortalecendo esse período que poderia ser muito solitário se não fossem vocês: Nataly, Bruno, Phelipe, Lívia, Thaís. Muito obrigada por, inclusive, segurarem minha mão nos eventos!

Às amigas sempre presentes Carla, Laís, Cíntia, Gabriela, Larissa, Camila, Thanny.

Ao meu queridíssimo grupo de pesquisa, formado por tanta gente maravilhosa ao longo desses anos e que estou com um medo enorme de esquecer alguém: Sol, Márcia, Ana, Rozana, Clarissa, Hugo, Érika, Batistella, Denise, Geniana, Daiana, Viviane, Priscila, Mylena, Bruno, Anderson, Marinazia, Leonardo, Marize, Poly, Kátia, Larissa, Rafaela, Roberta, Wagner, Bárbara, Juliana, Lucinete e à Jade, que também somou bastante. Obrigada por tanta produção de conhecimento!

Às amigas do CAp que servem de refúgio: Ana Lucia, Mariana, Carla, Josi, Maria Cristina, Juliana Godoy, Juliana Prata, Marcia, Patrícia. Obrigada pelo ouvido atento de vocês.

A todos, meu muito obrigada por cada momento, principalmente pela paciência e compreensão de ausências nos últimos tempos!

RESUMO

GIGANTE, Camila Costa. **A educação integral na base nacional comum curricular**. 2021. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

O presente estudo tem como foco interpretar a significação de Educação Integral posta em marcha pela Base Nacional Comum Curricular, bem como possíveis desdobramentos que essa política curricular pode suscitar no panorama educativo nacional. O contexto que constitui a discussão da BNCC é marcado pela crescente defesa desta política como necessária, compreendida em nível nacional como uma base de conteúdos e competências que buscaria garantir um conhecimento comum a todos, apostando na ideia de igualdade visando defender uma educação democrática. Interessa, neste estudo, interpretar e discutir a ideia de igualdade como falha, bem como a noção de comum e nacional como excludentes. Tal interpretação é possibilitada pelo entendimento da dinâmica da integralidade da Educação e do currículo como discursivos, consequências de articulações que não apagam completamente o diferir. Essa problematização é desenvolvida pelo diálogo com a perspectiva discursiva balizada em estudos de autores pós-fundacionais (como Ernesto Laclau, Chantal Mouffe e Jacques Derrida), fazendo relações com o campo curricular, através de leituras de autores brasileiros (como Alice Lopes e Elizabeth Macedo). A partir dessas contribuições, entendo que a política da Educação Integral deve ser compreendida para além de uma ideia de ampliação da carga horária escolar, como a luta por uma formação humana integral, buscando considerar sujeitos, contextos, articulações e contingências envolvidos no processo de diferir da política. O estudo constará de uma interpretação teórica de documentos normativos, produções acadêmico-científicas e textos oficiais que envolvem a política da BNCC, tendo a noção de integralidade como foco. As contribuições de Stephen Ball sobre redes políticas serão também relevantes, com vistas a compreender a Educação Integral de uma forma menos cristalizada, auxiliando na compreensão de uma interpretação topológica da política. As redes políticas de Ball, contudo, são interpretadas levando em conta que toda produção discursiva se constitui através de contingências e precariedades. Apresento um caminho investigativo de leitura de documentos que compõem o material empírico que baliza as discussões sobre a relação entre integralidade e BNCC. Argumento que a ideia de Educação Integral pode ser entendida, com base nos documentos selecionados, para além do significante “integral”. Também é possível articular a essa questão múltiplas definições, como pleno desenvolvimento da pessoa, participação e colaboração social, pleno exercício da cidadania e uma ideia de transformação social, tornando a sociedade mais humana e justa. A ideia de qualidade da educação também permite a articulação de diferentes demandas, inclusive relacionadas à proposta da integralidade. Com isso, um dos investimentos desta pesquisa é, também, o de tentar desnaturalizar certas universalizações sobre Educação Integral, apostando em uma ideia democrática de esvaziamento de sentidos no currículo, desconstruindo processos que dificultam a circulação de ideias sobre o tema, que acabam por silenciar múltiplos sentidos na construção da política.

Palavras-chave: BNCC. Educação Integral. Teoria do Discurso. Redes Políticas.

ABSTRACT

GIGANTE, Camila Costa. **Integral Education in the Brazilian National Common Core (BNCC)**. 2021. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

This study focuses on interpreting the meaning of Integral Education set in motion by the Brazilian National Common Core (BNCC) in its three versions, as well as possible consequences that this curricular policy can bring about in the national educational panorama. The context that constitutes the BNCC discussion is marked by the growing defense of this policy as necessary, understood at the national level as a basis of content and competences that would seek to guarantee common knowledge to all, betting on the idea of equality in order to defend a democratic education. It is interesting, in this study, to interpret and discuss the idea of equality as failure, as well as the notion of common and national as excluding. Such an interpretation is made possible by the understanding of the dynamics of the integrality of Education and the curriculum as discursive, consequences of articulations that do not completely erase the deferral. This problematization is developed through the dialogue with the discursive perspective based on studies by post-foundational authors (such as Ernesto Laclau, Chantal Mouffe and Jacques Derrida), making relations with the curricular field, through readings by Brazilian authors (such as Alice Lopes and Elizabeth Macedo). Based on these contributions, I argue that the Integral Education policy must be understood beyond an idea of expanding school hours, as the struggle for an integral human education, seeking to consider subjects, contexts, articulations and contingencies involved in the process of differing of politics. The study will consist of a theoretical interpretation of normative documents, academic-scientific productions and official texts that involve the BNCC policy, with the notion of integrality as its focus. Stephen Ball's contributions on political networks will also be relevant, with a view to understanding Integral Education in a less crystallized way, helping to understand a topological interpretation of politics. Ball's political networks, however, are interpreted considering that all discursive production is constituted through contingencies and precariousness. I present an investigative way of reading the empirical material that guides the discussions on the relationship between integrality and BNCC. I argue that the idea of Integral Education can be understood, based on the selected documents, beyond the “integral” signifier. It is also possible to articulate multiple definitions to this issue, such as full development of the person, social participation and collaboration, full exercise of citizenship and an idea of social transformation, making society more human and just. The idea of quality in education also allows the articulation of different demands, including those related to the proposal of integrality. Thus, one of the investments of this research is also to try to denaturalize certain universalizations about Integral Education, betting on a democratic idea of emptying meanings in the curriculum, deconstructing processes that hinder the circulation of ideas on the subject, which end up silencing multiple meanings in the construction of policy.

Key-words: BNCC. Integral Education. Discourse Theory. Politics Networks.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
- ANPEd – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
- BNCC – Base Nacional Curricular Comum
- BNCC – EI - Base Nacional Curricular Comum para Educação Infantil
- GT – Grupo de Trabalho
- LDBEN – Lei nº 9394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- MPB – Movimento Pela Base
- NEEPHI – Núcleo de Estudos - Tempos, Espaços e Educação
- ONG – Organização não-Governamental
- PL – Projeto de Lei
- ProPEd – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
- SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
- TD – Teoria do Discurso
- Uerj – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
- UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
- UFPR – Universidade Federal do Paraná
- UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
- Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
- Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- Unirio – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organização da BNCC com foco na Educação Integral.....	98
Figura 2 - Rede política da articulação entre BNCC e integralidade.	107
Figura 3 - Infográfico das Dez Competências Gerais da BNCC.....	130
Figura 4 - Os estudantes do Século 21	150

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Levantamento numérico de trabalhos sobre BNCC.....	28
Tabela 2 - Vínculo Institucional exposto no endereço eletrônico do MPB e seus respectivos números de publicações.....	102
Tabela 3 - Vínculo Institucional exposto no endereço eletrônico da UNDIME e seus respectivos números de publicações identificadas em seu próprio endereço eletrônico.....	103
Tabela 4 - Vínculo Institucional exposto no endereço eletrônico do Instituto Porvir e seus respectivos números de publicações identificadas em seu próprio endereço eletrônico.....	103
Tabela 5 - Vínculo Institucional exposto no endereço eletrônico do CENPEC e seus respectivos números de publicações identificadas em seu próprio endereço eletrônico.....	104
Tabela 6 - Vínculo Institucional exposto no endereço eletrônico do Instituto Ayrton Senna e seus respectivos números de publicações identificadas em seu próprio endereço eletrônico.....	104

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	NOÇÕES QUE PRODUZEM A INTERPRETAÇÃO EM PAUTA: DISCUSSÃO TEÓRICA	43
1.1	Tradução e desconstrução: o social como contingência	44
1.2	Hegemonia e flutuação de sentidos: representação do social	52
1.3	Processos de significação: a constituição do sujeito político	61
1.4	Políticas Curriculares: práticas discursivas	70
2	EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO REDE POLÍTICA: SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS	78
2.1	Neoliberalismo, Educação, Nova Filantropia e a produção de políticas públicas	79
2.2	Discursos em rede	87
2.3	Interpretação topológica da Educação Integral: rede política como caminho investigativo	95
3	A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA BNCC	124
3.1	BNCC: discussões sobre integralidade	125
3.2	O cidadão do século XXI: respeito às diferenças ou padronização do indivíduo?	146
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
	REFERÊNCIAS	165

INTRODUÇÃO

O estudo das políticas educacionais tem grande relevância no contexto brasileiro. Muitas são as publicações, discussões midiáticas e ênfases sociais sobre esse amplo tema. Nesse debate, considero haver forte relação entre os significantes educação, qualidade e integralidade compreendida como relevante para este estudo. Para além de uma preocupação com a garantia de oferta educativa aos estudantes do país, a ideia de uma Educação necessária aos estudantes está diretamente relacionada a um significante que modifica intensamente suas propostas, fazendo com que sejam consideradas diferentes discussões sobre o tema, com vistas a produzir uma especificidade nessa garantia: qualidade. Há uma constante preocupação com a melhora da qualidade de uma educação considerada nacional, sendo sua representação defendida de diversas formas diferentes, através de ideias como “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996, p.3); “metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (BRASIL, 1997, p.4), dentre outras. A discussão é tão vasta e cara às políticas educacionais que sua pesquisa requer um estudo multifacetado.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento associado recentemente a uma política de centralidade curricular de mais longa data, foco deste estudo, também faz menção à qualidade, relacionando-a, diretamente, à defesa da Educação Integral. De acordo com as interpretações sobre esta política, é possível apontar para a tentativa de articular a ideia da integralidade com a questão da qualidade da educação, mencionada no primeiro parágrafo de sua introdução, como podemos observar a seguir:

A BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma **educação integral** voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito. Assim, para cada uma das redes de ensino e das instituições escolares, este será um documento valioso tanto para adequar ou construir seus currículos como para reafirmar o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da **qualidade das aprendizagens** dos estudantes brasileiros. (BRASIL, 2017, p.5)

Por defender a necessidade de consideração dessa articulação entre qualidade e Educação Integral como potente para uma defesa de desenvolvimento educacional produtivo, na consideração dos processos de subjetivação e de trabalho com a diferença, é que trago esse tema para construir este estudo.

A problematização de qualidade da Educação (LOPES; MATHEUS, 2014) relacionada a uma perspectiva de Educação Integral também pode ser evidenciada em outros registros de políticas educacionais anteriores (BRASIL, 1996; 1997). Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, deve-se defender a integralização do currículo, desenvolvimento integral da criança e tempo integral (BRASIL, 1996). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) defendem uma ideia da formação humana integral, através da formação de cidadãos críticos, autônomos e atuantes (BRASIL, 1997, p. 41). As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNEI) apresentam sua concepção de Educação Integral como uma forma de atingir a vida humana em sua globalidade. (BRASIL, 2013, p. 18)

Essa demanda de operar com a perspectiva da Educação Integral é bem antiga no contexto brasileiro. Exemplos disso podem ser encontrados no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932; em 1950, quando Anísio Teixeira apresenta o projeto da Escola-Parque; em 1960, quando Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, entre outros idealizadores, apresentam um modelo de Educação Integral para a Educação Básica, que gerou o Centro de Educação Elementar em Brasília; em 1980, com a proposta dos CIEPs; em 1990, com o projeto das Cidades Educadoras, entre tantos outros exemplos brasileiros que também podem ser pensados nos anos mais atuais¹. Entretanto, pontuo também que esses significantes não representam sempre a mesma ideia nem carregam as mesmas definições. Em cada um desses momentos, diferentes processos políticos buscaram fixar sentidos aos significantes educação integral e educação de qualidade.

Este estudo é pensado considerando a articulação das discussões de Educação Integral e a Base Nacional Comum Curricular, como desdobramento de minha pesquisa de Mestrado, com foco em leituras que contribuam para o entendimento de certas interpretações e interpelações que produzem sentidos para este tema. Considero que, ao desenvolver algumas questões anteriormente aprofundadas na dissertação, posso auxiliar na compreensão do porquê vêm se hegemonizando certas perspectivas de Educação Integral para a atual política curricular com maior visibilidade nacional, como a ideia de ampliação da jornada escolar, ampliação da articulação de diferentes setores no processo educativo e discussão sobre o currículo produzido considerando a prática dos contextos educativos.

Minha pesquisa anterior, intitulada *Qual é o “Mais” da Educação? Uma investigação do Programa Mais Educação como política curricular* (GIGANTE, 2016), focalizou quais

¹ Para maiores informações e exemplos de iniciativas que envolvem a ideia de Educação Integral, acessar a linha do tempo do Centro de Referências de Educação Integral: <<https://educacaointegral.org.br/linha-do-tempo/>>. Último acesso em 11/04/2019.

discursos sobre Educação Integral estavam circulando e se tornando hegemônicos, mesmo que provisoriamente, no contexto político do Programa *Mais Educação* (2007-2017). O foco neste Programa se deveu ao fato de ser o programa de Educação Integral pensado em nível nacional nas escolas públicas das redes municipais e estaduais de ensino, vigente nos anos de realização do estudo.

O Programa era uma proposta que objetivava induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular mediante a perspectiva da Educação Integral, compreendida naquele contexto como a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativos, bem como uma maior inserção da comunidade na tarefa de educar, sob a coordenação da escola e dos professores.

O objetivo central da pesquisa foi buscar compreender quais sentidos estavam sendo projetados para esse “Mais” da Educação e por qual razão a oferta educativa do Programa pretendia ser estimada como “Mais” e não “menos” ou “igual” à outras propostas educativas existentes. Optei por considerar contribuições de três autores que influenciam fortemente os discursos de Educação Integral brasileiros, inclusive nos documentos oficiais do *Mais Educação*: Anísio Teixeira, John Dewey e Darcy Ribeiro. Também trouxe para a interlocução as contribuições investigativas de Ana Maria Cavaliere (2007; 2009), por ter trabalhos circulando na produção discursiva de Educação Integral e conseqüentemente no contexto do Programa, para compreender a diferença entre os conceitos de *escola de tempo integral* e *aluno em tempo integral*.

Trouxe para a discussão contribuições de Stephen Ball e colaboradores (BALL, 1994; 1998; 2001; BALL & BOWE, 1992; BALL & MAINARDES, 2011) para pensar a investigação da política de currículo. A partir destas noções defendidas pelo autor (como por exemplo a discussão do ciclo de políticas) é possível romper com uma concepção de política verticalizada, possibilitando que diferentes instâncias não-governamentais (como a sociedade civil, grupos e movimentos sociais, a prática das escolas) sejam vistas enquanto produtoras de sentidos para a política do *Mais Educação*.

Baseada nos estudos de Ball e colaboradores (BALL, MAGUIRE, BRAUN & HOSKINS, 2011; BALL, MAGUIRE & BRAUN, 2010; BALL; MAGUIRE & BRAUN, 2012), propus uma interpretação da tradução como um processo contínuo, de produção e criação das políticas, sempre produzidas por relações de poder travadas na luta política pela significação. A partir dessa perspectiva, busquei interpretar certas possibilidades de tradução dos discursos das políticas educacionais do *Mais Educação*.

Defendi que a Educação Integral pode levar a investigação de (pelo menos) dois caminhos diferentes. Um discurso pode ser compreendido, por seu caráter mais pontual, como mais situado, levando em consideração a construção e proposta dos CIEPs, escolas de tempo integral e aluno em tempo integral (CAVALIERE, 2009) e a interpretação do contexto da prática de escolas, que propõe uma possibilidade discursiva de Educação Integral. Já o outro, apresentado no estudo em questão, foi sobre um discurso de Educação Integral mais amplo, ligado a uma ideia de formação integrada para a integralidade. Opto por explorar essa segunda possibilidade discursiva, mas chamo atenção que traços dessa tradição de Educação Integral da primeira - como por exemplo contribuições de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e John Dewey sobre o discurso da Educação Integral, bem como outros tantos traços de discursos educativos - contribuem para a construção dessa interpretação discursiva referente à integralidade. Penso que este ponto é de grande relevância para compreender certas questões que serão ponderadas neste estudo atual, sobre a Educação Integral articulada à BNCC.

Ao observar os aspectos anteriormente pontuados pela dissertação, defendo nesta tese que a ideia de integralidade é amplamente considerada nas políticas curriculares. Ao considerar uma Educação Integral, esta pode ser articulada às demandas de: formação humana em múltiplas dimensões; trabalho integrado com a cultura local e global; desenvolvimento de habilidades socioemocionais; dentre tantas outras significações evidenciadas neste estudo.

Para construir essa investigação, a primeira proposta é a de me orientar pela seguinte questão investigativa: como os defensores da política, ao buscarem promover uma Educação Integral preocupada com a formação humana integral, passam a defender uma ideia de base comum para a educação? Ao problematizar essa pergunta, em articulação com os processos de subjetivação considerados em uma perspectiva discursiva, defendo ao longo deste estudo que a ideia de um sujeito nacional (com suas demandas sendo representadas em um documento curricular nacional), muitas vezes apresentado como “cidadão do século XXI”, restringe a produção das políticas como negociações culturais e de sentidos, bem como uma visão de justiça social e de construção do conhecimento defendidos pela própria Base. Penso que tais questões possibilitam o desenrolar de uma reflexão sobre a BNCC articulada à noção de Educação Integral, consistindo em tentativas de respostas às interpelações do campo curricular.

Não considero que nas políticas educacionais nacionais (BRASIL, 1996; 1997; 2013; 2017; entre outras) haja uma oposição à ideia de integralidade devido a uma necessidade de repensar o processo educacional para a sociedade contemporânea e repensar a formação dos estudantes, que se propõe integral. No entanto, pontuo que há uma contradição fortemente evidenciada neste movimento de produção curricular. Há uma disputa hegemônica nessas

políticas, em todos os seus processos de produção, pela significação do que vem a ser Educação Integral, e compreendo-a como potente para a ampliação do espaço de produção política considerada democrática. Por esse motivo, interpreto as significações que hegemonicamente circulam e auxiliam na construção desses significantes. Entretanto, essa disputa remete a uma construção do cidadão integral, a ser desenvolvido com competências e habilidades necessárias a todo estudante brasileiro. Assim, há a defesa de “um comum” no currículo a ser garantido a todo cidadão, restringindo a potência discursiva do que venha a ser currículo e também do que venha a ser cidadão, pois essa padronização reflete a produção de um sujeito específico, o “cidadão do século XXI”. Entendo ainda que esse sujeito específico, o “cidadão do século XXI”, é uma produção discursiva que articula noções de integralidade em seus muitos significados evidenciados ao longo da luta política. Por mais que não haja essa denominação explícita no documento oficial da BNCC, a ideia de desenvolvimento desse cidadão específico permeia fortemente a rede política que articula a política em questão com a noção de integralidade.

A problematização deste estudo não é apenas ponderar que integralidade é compreendida de diversas formas, mas defender que a aposta na integralidade dos estudantes, como algo tão complexo ao ponto de ser pensada de diferentes maneiras, não condiz com a produção de um mínimo comum de competências e habilidades necessárias a todos os alunos. Considero que pensar em múltiplas dimensões do sujeito, mesmo que trabalhadas em dimensões socioafetivas, é contraditório e inclusive impositivo, ao trabalhar a ideia do comum articulada a uma aposta de integralidade. Isso porque a primeira ideia aposta na homogeneização de ações com vistas a uma garantia de direitos e aprendizagens para todos os alunos e a segunda se relaciona com uma perspectiva de consideração do desenvolvimento do sujeito e suas especificidades. Interpreto que, para a política, a ideia de pensar o cidadão para o século atual se evidencia e se equivalencia a uma ideia de integralidade. O cidadão atual é pensado como um cidadão integral, pertencente à sociedade, desenvolvido em diversas dimensões, superando uma hierarquização entre o desenvolvimento intelectual e o emocional.²

Pondero, assim, o que vem a ser entendido como integral para a política da BNCC, considerando um argumento que circula pela problemática desta pesquisa e seu enfoque discursivo: a ideia de uma base curricular que unifique conteúdos e competências para cada ano de escolaridade, compreendida em caráter nacional, não consegue valorizar e dar ênfase a uma proposta de integralidade como *formação* (destaco aqui o significativo *ação* que constitui

² Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC/desenvolvimento.html>. Último acesso em 10/03/2021.

“formação” pois defendo, mais adiante, o caráter contingente desta produção discursiva) humana integral, constituindo uma contradição no interior do discurso de centralidade curricular.

Esta pesquisa não pretende identificar contradições da política em questão, pois compreendo que toda política já é, por si só, contraditória (BALL, 1994). Mas sim pesquisar as articulações que levam a essa contradição e a seus efeitos. Apresento esse argumento através de interpretação sobre como está sendo projetada a noção de integralidade na política da BNCC e em sua produção de sentidos, através de defesas como uma formação de um sujeito integral, considerando suas singularidades, mas estipulada por um documento de caráter nacional que legitima determinadas aprendizagens para todos os cidadãos.

Acredito com isso que, além de contribuir para o debate da pesquisa sobre política de currículo em relação a Educação Integral, este trabalho contribui também na compreensão da constituição dos sujeitos, que atuam produzindo a política e ao mesmo tempo são produzidos por ela, questionando uma simples percepção de proposta e implementação que se pretenda muitas vezes ser considerada nesta política curricular. Entendo que Ball em seus estudos, mesmo os menos recentes (BALL, 1994; 1998; 2001; BALL & BOWE, 1992; BALL & MAINARDES, 2011) auxilia na compreensão da dinâmica das políticas educacionais e sua fluidez para além de uma dicotomia entre proposta e implementação.

Com base no estudo de Jacques Derrida e de Ernesto Laclau, pontuo que o processo de desconstrução da educação no geral e, mais particularmente, dos discursos de Educação Integral, permite compreendê-la como uma produção contínua, contingente e demarcada por relações políticas. Essas relações são (des)construídas através da hegemonização, mesmo que provisória, de certos discursos em detrimento de outros (LACLAU, 2011). Por isso, acredito que interpretar os discursos políticos envolvidos no processo de construção de certa “identidade” da Educação Integral é relevante para compreender as noções de integralidade que circulam a política da BNCC, bem como interpretar novas possibilidades de diferença entre discursos.

Com base na Teoria do Discurso (LACLAU, 2011; LACLAU & MOUFFE, 2015), acredito que não existem práticas não discursivas. Tudo é produzido por processos discursivos. Portanto, a interpretação dos discursos sobre Educação Integral na BNCC auxilia no tangenciamento de várias questões relacionadas a todos os segmentos de ensino. Essas questões podem ser relacionadas a ideias de formação da subjetivação; aspectos socioemocionais considerados para além dos cognitivos e pedagógicos; relações entre atores sociais e mercantilização; bem como outros abordados neste estudo. Creio que essa pesquisa contribui

para interpretar e refletir sobre essas e tantas outras projeções e discursos referentes à Educação Integral que se hegemonomizam atualmente e para o modo como se têm sido pensadas as políticas de currículo.

Passo, assim, a defender a política em um sentido mais extensivo, entendendo que toda prática política é discursiva (LOPES, 2018) e depende do contexto – produzindo-o também - para poder se constituir, mesmo que provisoriamente. Dessa forma, ela passa a ser considerada como discursiva e interpretá-la engloba um difícil processo de construção de significações parcialmente hegemônicas, por mais que muitas vezes o momento possa durar um longo período. Essas problematizações auxiliam na investigação do objeto de pesquisa deste estudo, a interpretação da Educação Integral no contexto político da BNCC. É importante ponderar também que, por prática, compreendo além do que ocorre no contexto escolar. Alguns estudos apresentam um binarismo entre proposta/implementação, que muitas vezes é interpretado como a relação teoria/prática das políticas educacionais, mas não acredito que uma política possa ser simplesmente “implementada”, mas sim produz novos sentidos contingencialmente.

Penso ser importante também pontuar o que compreendo por demanda e contexto, significantes muito importantes para este estudo. Para auxiliar na compreensão de demandas, significantes muito utilizados ao longo deste estudo, cito Lopes e Dias:

Uma demanda social é caracterizada por Laclau (2005) como solicitações e expectativas de sujeitos e grupos sociais que, uma vez não atendidas, podem se transformar em reivindicações em defesa das quais variados grupos, constituídos como vontades coletivas, se unem em uma luta política. Uma vez definidas as demandas em jogo na política, os grupos em torno dessas demandas são definidos. Não há, portanto, identidades políticas estabelecidas previamente ao processo articulatório. No processo de identificação das demandas, reconhecemos seu caráter contingente e precário para entender as cadeias articulatórias que se estabelecem em torno delas. Analisamos as disputas, pelos diversos protagonistas, em torno de um projeto aglutinador dos discursos formulados na década analisada (LOPES; DIAS, 2009, p. 85)

Assim, enfatizo, ao longo do estudo, as demandas consideradas hegemônicas no processo de produção da política da BNCC.

Por contexto, considero a produção de temporalidade como uma tentativa de ficção de sentido, tendo o processo de iterabilidade ou repetição como o que permite sua criação, como ilusões de contenção de fluxos de sentidos. “Contexto, no registro desconstrucionista derridiano, não é algo restrito à esfera física, mas tem a ver com a tentativa mesma de significação”. (LOPES, 2015a, p. 581)

Ainda articulada à noção de contexto, penso ser importante mencionar, ao compreender que a escrita deste estudo faz parte de um registro discursivo de informações sobre o tema,

considerando suas dimensões política, socioafetiva e histórica – o contexto nacional em que a BNCC passa a ser negociada, planejada e produzida, desde antes de sua homologação. Entendo que esse movimento de produção é amplo e requer um grande debate político, porém contextualizo a construção desta política, que perpassa (por enquanto) três governos federais consecutivos (Dilma Rousseff, Michel Temer e Jair Bolsonaro) e liderados por diferentes partidos e alianças políticas, sendo assim compreendida como uma política de Estado e não mais de Governo. Concordo com Aguiar e Tuttmann (2020) quando apresentam que a trajetória de construção dessa política requer uma compreensão contextual, de projetos em disputa, discussões e iniciativas governamentais anteriores aos referenciados governos. Assim, as autoras compreendem que é importante também considerar os governos³ de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva no que

dizem respeito às visões de sociedade, de homem, de currículo, de avaliação, de gestão e de formação de profissionais da educação que permeiam as proposições e práticas governamentais relacionadas às políticas educacionais e à construção da BNCC. (AGUIAR; TUTTMANN, 2020, p. 71)

Para Cury, Reis e Zanardi (2018), em 2016 houve um golpe⁴ de Estado, em que Michel Temer assumiu a presidência após o impeachment sofrido por Dilma Rousseff e trouxe “seu autoritarismo, conservadorismo e claro compromisso com a lógica do capital para dentro do processo de elaboração da terceira versão da BNCC” (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 98). Com isso, quero trazer para a discussão que para além de desmobilizações políticas e uma grande instabilidade no cenário nacional, a política da BNCC também acaba por sofrer modificações consideráveis em sua proposta inicial⁵, modificando, inclusive, aspectos sobre integralidade, como a preocupação com a formação de um sujeito integral e a ampliação e preocupação com suas habilidades socioemocionais, um sujeito para o século XXI.

Ao mencionar a política da BNCC me refiro às significações discursivamente produzidas sobre os efeitos (através de interpretações) de um discurso de centralidade curricular. Nesse sentido, não estou mencionando apenas os textos difundidos por meio de documentos do “Movimento Pela Base Nacional Comum” e seus desdobramentos. Penso que se deve atentar também para os sujeitos envolvidos nessa luta política, bem como para as redes políticas

³ Entretanto, ao considerar o enfoque do estudo de redes políticas produzido por Ball e desenvolvido nesta tese em capítulo posterior, defendo que propostas de organizações e atores sociais internacionais também influenciam em sua produção.

⁴ O objetivo neste momento não é discutir se houve ou não golpe, essa expressão está sendo utilizada por produzir uma discussão política em torno do processo de impeachment sofrido pela até então presidente Dilma Rousseff em 2016.

⁵ Para mais informações, leia a obra “Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018).

produzidas que compõem essa articulação que busca hegemonizar o que seria considerado a BNCC e a noção de Educação Integral que ela abarca. Os sujeitos e as redes que envolvem a política da Base não são suas únicas possibilidades de influência e de produção da política, mas são aquelas que compõem um recorte do que se investiga neste estudo.

Na produção e circulação dos sentidos e significados da política da BNCC, temos a atuação do Governo Federal, das Secretarias de Ensino, as lutas das comunidades disciplinares, as instituições privadas que regulam a proposta da Base (e as que não atuam diretamente na produção de suas propostas também). É ilusório pensar que um estudo poderia ser capaz de ponderar todas as cadeias articulatórias envolvidas na produção da política da Educação Integral, bem como de qualquer outra política educacional. Portanto, reafirmo que a explicitação do recorte realizado neste estudo se faz necessária, bem como ponderar as demandas curriculares a serem evidenciadas ao considerar o processo de construção curricular da política.

É importante mencionar também que questões metodológicas foram pensadas para este estudo, no entanto essa metodologia não consiste em uma lista de passos a serem seguidos para simplesmente localizarmos o que está sendo compreendido como relevante para a Educação Integral na contemporaneidade. Concordo com Oliveira (2018) ao considerar que a TD impossibilita uma compreensão plena de significados textuais, devido a precariedade dos contextos e da incompletude das identificações de sujeitos. Essa impossibilidade é compreendida como da ordem da flutuação de sentidos nos significantes, em que sujeitos, significados, identidades e contextos não devem ser considerados como pré-existentes de forma que possamos “conhecê-los para se extrair deles os contornos definidores dos sentidos de uma leitura” (*Ibidem*, p. 134). Valorizo as dimensões contingentes da política, que não é concebida de forma racionalista, pela qual se pressupõe um centro que determine sua direção e sujeitos plenamente conscientes. (p. 136)

Destaco que a investigação em relação à política curricular aqui proposta não enfoca em um recorte dos sentidos da integralidade de um segmento de ensino específico, apesar de interpretar que sua maior visibilidade e desenvolvimento ocorre no Ensino Médio. Digo isto, pois noto que muitos estudos se propõem a problematizar a noção de integralidade como possibilidade de representação de discursos e subjetivações referentes especificamente este segmento de ensino e algumas indagações são pensadas ao considerar essa evidênciação. Pode ser porque a escola é entendida hegemonicamente como um local de acolhimento e, ao estar no Ensino Médio, o aluno já começa a ser preparado para exercer sua cidadania de forma mais efetiva, por não mais fazer parte desse espaço em sua trajetória de vida; porque há a necessidade

de preparação desse indivíduo para o mercado de trabalho e seus desdobramentos; ou mesmo porque ganha força, nacionalmente, a política do Ensino Médio Inovador⁶, que articula discussões do currículo com projetos de vida do estudante. Por exemplo, segundo a Secretaria da Educação do Paraná, em seu endereço eletrônico⁷:

O Programa Ensino Médio Inovador é uma ação do Ministério da Educação para a elaboração do redesenho curricular nas escolas de Ensino Médio e contribui para disseminar a cultura para o desenvolvimento de um currículo mais dinâmico e flexível, que contemple os conhecimentos das diferentes áreas numa perspectiva interdisciplinar e articulada à realidade dos estudantes, suas necessidades, expectativas e projetos de vida. Neste sentido, esta ação tem relação direta com a estratégia 3.1 da meta 3 do PNE, que propõe a renovação curricular do ensino médio por meio da organização flexível e diversificada dos currículos.

Entretanto, pondero que a Educação Infantil e os dois segmentos do Ensino Fundamental também ressaltam a importância de pensar a Educação Integral no processo educativo, por ser compreendida como um meio de garantir a complexidade e não linearidade do desenvolvimento pleno do estudante (BRASIL, 2017, p. 14). Assim, opto por não realizar essa divisão em níveis de ensino, acreditando que é menos potente interpretar o discurso da política de Educação Integral partindo de tal ruptura de segmentação do ensino, inclusive apostando em uma perspectiva discursiva, e portanto contingencialmente constitutiva, de produção da política. Por estar de acordo com uma perspectiva pós-estrutural de investigação, considero que evidenciar a discussão de integralidade em todos os segmentos ao invés de elencar apenas um auxilia no não estancamento e na não dissociação dessa ideia, defendendo a ideia de integralidade para além do trabalho diretamente relacionado com as Dez Competências Gerais da Educação Básica, como interpreto ser restrito no documento oficial da BNCC.

Reafirmo a importância de interpretar significações discursivas da Educação Integral na BNCC, tão cara às políticas curriculares historicamente hegemônicas no contexto nacional e na política em questão, compreendendo que a flutuação de sentidos nos significantes implica a “precariedade de subjetivações, significados, contextos e identificações” (OLIVEIRA, 2018, p. 137), e que currículo e política são produzidos nessa precariedade. Porém, possibilitar uma interpretação da ideia de Educação Integral hegemonicamente apresentada nos estudos elucidados a seguir pode auxiliar na compreensão da interpretação de sua defesa na política da BNCC.

⁶ Essa discussão será retomada mais adiante, no capítulo 3.

⁷ Pode ser acessado em: <http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1248#:~:text=O%20Programa%20Ensino%20M%C3%A9dio%20Inovador,das%20diferentes%20%C3%A1reas%20numa%20perspectiva>. Último acesso em: 19/11/2020.

Argumento que estudos de investigação sobre políticas curriculares contextualizam o que o campo educacional evidencia, de forma que sejam desdobramentos de pesquisas anteriormente realizadas, auxiliando na ampliação da produção de sentidos sobre o que se pretende investigar. Dessa forma, no sentido de interpretar possíveis questões recentes que estão sendo desenvolvidas para auxiliar na problematização deste estudo, realizo um levantamento bibliográfico de pesquisas que articulam as temáticas de Educação Integral com a BNCC. Isso permite instigar desdobramentos para este estudo, bem como auxiliar na construção de um caminho de investigação sobre a articulação enfocada.

Não começo esse trabalho sem antes ponderar o que está sendo defendido dessa articulação no documento oficial da política em questão, com vistas a instigar minha perspectiva sobre o assunto. Através de uma interpretação do documento, realizada em uma primeira leitura, ainda sem muito aprofundamento, já se torna possível compreender que essa noção de integralidade também articula e perpassa outras significações, como por exemplo “pleno desenvolvimento da pessoa” (BRASIL, 2017, p. 10), “construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (*Ibidem*, p. 7), “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” (*Ibidem*, p. 14). Entendo que todas essas acepções são interpretadas como rastros dos discursos de Educação Integral de outras políticas curriculares, como a LDBEN. De acordo com contribuições de Derrida (2008), estou compreendendo neste estudo a ideia de rastro não como presença ou ausência. Considero um “entre” constituinte do discurso que, ao respeitar a herança, a existência do outro, reconhece o impossível acesso à alteridade enquanto tal, pois a presença do outro é produzida a partir de seus escapes. A partir dessa perspectiva, pondero o que quero evidenciar como relevante para a pesquisa, desenhando o caminho exposto a seguir.

Penso ser importante frisar que ao apostar em uma ideia de integralidade que engloba possíveis articulações discursivas problematizadas, acabo por silenciar tantas outras ideias, expressões e compreensões políticas, excluídas da pesquisa proposta. Não considero esse fator como uma fragilidade específica deste estudo, mas de toda pesquisa que envolve relações humanas, para além de um enfoque educacional. Em qualquer pesquisa, como na vida, estamos fadados às exclusões que também são constitutivas do que produzimos.

Para desenvolver minha argumentação, pontuo abaixo as etapas desenvolvidas neste estudo. O capítulo 1 é considerado uma possibilidade de interpretação teórica que permite ao leitor compreender qual horizonte interpretativo considero. Ao considerar contribuições de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe quanto às compreensões e desdobramentos de questões

sociais, o estudo será pautado em noções da TD para compreender a política em um sentido mais amplo, discursivamente. Jacques Derrida também terá importante papel neste enfoque, por pontuar noções caras à tese em questão, já que o trabalho de Laclau se constitui com base nos estudos de Derrida. Laclau faz muitas referências diretas ou indiretas às obras deste autor: “a teoria da hegemonia de Laclau só é possível por meio da desconstrução de Derrida”. (LOPES, 2018)

Com vistas a essa perspectiva de interpretação, me apoio em estudos que operam com registros pós-estruturais, por defender não ser possível fechar de uma vez por todas a compreensão do social, de escola, das políticas, de Educação Integral, muito menos tentar desarticulá-los. Entendo que essas construções sociais não devem ser compreendidas de forma segmentada. Todas elas fazem parte de um grande movimento articulador que produz o social, por mais que não devam ser consideradas uma totalidade fechada e inabalável. E esse social também não é pensado aqui como um bloco homogêneo, mas sim como contingencialmente produzido, o que torna impossível termos uma definição única e final sobre qualquer um desses aspectos.

Significantes como “hegemonia”, “significação”, “demandas”, “sujeito” e “tradução” são explorados, construindo uma interpretação sobre a compreensão de Educação Integral e currículo que pretendo operar. Essas problematizações auxiliam na investigação da Educação Integral no contexto político da BNCC, o objeto de pesquisa a ser interpretado.

O segundo capítulo tem a preocupação de pensar a Educação Integral como rede política, buscando evidenciar o que está sendo compreendido como rede considerando contribuições de Stephen Ball sobre esta dinâmica interpretativa, evidenciando algumas nuances e discursos da interpretação etnográfica em questão. Opto por investigar a rede política partindo de outra anteriormente produzida, denominada Movimento Pela Base (MPB), tentando me afastar da ideia de uma origem fixa ou evidenciação de uma instituição específica para discorrer esse movimento de produção, justificada pela importância deste movimento no que tange às discussões sobre a BNCC. Revisito o levantamento bibliográfico que consta mais adiante, ainda na introdução, para auxiliar na busca pelo que está sendo evidenciado como integralidade para os documentos oficiais e publicações dos endereços eletrônicos das instituições que fazem parte da rede a ser investigada. Para desenvolver e investigar as discussões sobre a ideia de integralidade em relação à política da BNCC, realizo uma pesquisa com enfoque nos discursos que circulam e se evidenciam através de publicações de instituições atuantes no processo de produção da política da BNCC. Para isso, a pesquisa foi realizada considerando os endereços eletrônicos das instituições explícitas como apoio institucional da BNCC e de quatro

instituições que apresentam relevância em relação a quantidade de publicações cujo enfoque possibilita uma articulação entre Educação Integral e BNCC: CENPEC, UNDIME, PORVIR e Instituto Ayrton Senna. A representação da rede política foi realizada a partir do Software Node XL e ao longo do capítulo desenvolvi suas potencialidades, dentre elas o movimento das políticas através das redes de relações sociais, envolvendo múltiplos sujeitos e demandas, considerando as contribuições teóricas de Stephen Ball (2014), e algumas de suas limitações. Essa ideia de mobilidade permite que não haja uma simples transferência de políticas, mas sim uma possibilidade de construção das redes, possibilitando a evidenciação de novas formas de governança, contribuindo para o que se produz enquanto políticas educacionais globais.

Com este trabalho, foi possível interpretar discursos hegemônicos na construção da ideia de integralidade na BNCC, como formação humana integral; desenvolvimento integral; protagonismo juvenil; projetos de vida; itinerários formativos; tempo integral e posicionamento crítico, defendidos como desdobramentos de sentidos sobre o significante integralidade na política da BNCC, possíveis de serem interpretados de acordo com a rede política produzida. Foi realizada uma investigação detalhada do que as instituições que fazem parte da rede política considerada decidem expor sobre o tema, através de suas publicações nos endereços eletrônicos oficiais, permitindo o debate de diferentes sentidos para um mesmo significante, elevando a potência democrática da política, ao considerar a ampliação dos espaços de luta por significação.

No terceiro capítulo, investigo a política da BNCC e sua relação com alguns discursos sobre Educação Integral, enfocando os discursos compreendidos como mais evidenciados para a política, como habilidades socioemocionais, formação da subjetivação, desenvolvimento pleno, entre outros evidenciados neste estudo. O Instituto Ayrton Senna, considerado em minha pesquisa o maior produtor de sentidos no que tange a articulação pesquisada entre a política da BNCC e a noção de integralidade que a permeia, participa de articulações políticas que constituem discursos e significações sobre integralidade acima pontuados, devido a sua constituição política, produção de publicações e sua potente interlocução com outras instituições que constituem a rede política desenvolvida. Dessa forma, suas publicações são articuladas com fragmentos da versão final da BNCC, buscando interpretar como os discursos de Educação Integral ganharam força ao longo deste processo político de produção. A demanda de integralidade para os idealizadores da BNCC é conquistada através do trabalho com as Dez Competências Gerais da Educação Básica, que devem ser asseguradas aos estudantes através das aprendizagens consideradas essenciais e previamente definidas, a partir de sua interrelação e de seus desdobramentos propostos para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil,

Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDBEN. (BRASIL, 2017)

A noção de cidadão do século XXI, pensada como investigação da tese, também é desenvolvida neste último capítulo. Argumento não ser possível pensar em um aluno, compreendido como “o” estudante, personificando e unificando a complexidade de diferenças e demandas das subjetivações em um único sujeito, centrado, fixo e moldado por um projeto (ou base) de currículo nacional. Assim, sou contrária a uma lógica formativa universal, impositiva, que se apresenta como democrática através da igualdade.

Ao pensar em uma produção de sujeito ativa, inerente ao processo educacional, penso que essa subjetivação é marcada pela ação, pela contingência. Defendo que os sujeitos não são iguais, então suas vontades, demandas e desenvolvimentos também não o são. Dessa forma, pensar em um esvaziamento de normatividade curricular é a forma que considero como produtiva de pensar a noção de integralidade. A aposta em um vazio normativo (LOPES, 2015b) tende a hiperpolitizar discussões sobre normatividade, bloqueando tentativas que podem ser consideradas autoritárias com vistas a dar uma resposta única e fixada do que vem a ser conhecimento, competências, habilidades e a noção de integralidade. Essa tentativa de frear a tradução do que será sempre incontrolavelmente traduzido é compreendida como antidemocrática para uma perspectiva pós-estruturalista de pensar a Educação. Dessa forma, argumento que não é possível pensar em integralidade da educação com uma base comum nacional. E, já que a BNCC está (im)posta, busco interpretar possibilidades de contribuir para que a Educação Integral seja considerada em seu processo de produção.

Entender a Educação Integral como dinâmica e focalizar as interpretações produzidas sobre ela, permite compreender que sentidos e significados acerca de seus discursos circulam, constituem diferentes negociações e buscam hegemonizar certas definições sobre o campo da Educação. Mas considero que essas fixações devem ser entendidas como fluidas e precárias ao considerar uma perspectiva discursiva de produção de políticas, devido a sua construção ocorrer na prática, ininterruptamente, compreendida como uma emergência necessária de significação.

Discussões acadêmicas sobre Educação Integral – levantamento bibliográfico

A temática da Educação Integral é amplamente mencionada em trabalhos acadêmicos no campo educacional. No Rio de Janeiro, um grupo de pesquisa há muito tempo vem buscando problematizar questões sobre o tema: o Núcleo de Estudos - Tempos, Espaços e Educação

Integral (NEEPHI), situado na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro – campus São Gonçalo (Uerj/SGonçalo). Este grupo também realiza parcerias fora do estado do Rio de Janeiro, como com a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e a Universidade Federal do Paraná (UFPR). É liderado por referências no campo, como a Prof^a Dr^a Ligia Martha Coimbra Coelho da Costa e a Prof^a Dr^a Lucia Velloso Maurício, que contemplam o campo com uma ampla seleção de produções acadêmicas sobre as discussões de Educação Integral⁸.

Há o desenvolvimento de ideias consideradas relevantes, que dialogam com esta pesquisa, como reflexões atuais sobre a ideia de igualdade de acesso à escola pública e o conhecimento como um de seus pilares mais significativos. Mesmo que meu estudo não pretenda separar a esfera pública da privada na consideração da proposta da integralidade relacionada com a BNCC, Coelho e Maurício (2016) ajudam a ponderar a ideia da escola como “possível desencadeadora de ações e/ou reflexões capazes de construir outros tantos conhecimentos e, portanto, capazes de fazer avançar – ou, quem sabe, fazer regredir – o mundo e a humanidade” (p. 1097). Essa ideia de construção de conhecimento e de produção contínua do contexto escolar dialoga com a compreensão de integralidade desenvolvida neste estudo.

Penso que o trabalho com Educação Integral pontuado por esse grupo também dialoga com este estudo no que diz respeito à desestabilização de um contexto educacional, a uma não linearidade de pensamento do processo educativo, abrindo possibilidades de aproximação com a fluidez e a contingência: “o cotidiano é implacável, deixa os sujeitos muitas vezes em conflito, pela ausência de planejamento prévio quando estão inseridos em novos contextos escolares, em que se configuram elementos como o espaço, por exemplo, também em condições muito peculiares” (COELHO; HORA; ROSA; 2015, p. 155). Essas peculiaridades evidenciam o cuidado de pensar a diferença no contexto educacional, não padronizando conceitos e definições *a priori* no processo de pensar a Educação.

Após levar em consideração esse contexto discursivo, realizei então um levantamento bibliográfico de pesquisas que articulam as temáticas de Educação Integral com a BNCC. Para tal, pesquisei o material existente sobre a Base – faço referência às três versões da BNCC (2015;

⁸ Além disso, penso ser importante mencionar que estudos realizados por essas autoras e seus grupos de pesquisa não serão encontrados no levantamento a ser realizado, pois proponho um recorte de estudos sobre BNCC, e este não é o objeto de pesquisa escolhido pelos grupos citados, pelo menos nas ferramentas de pesquisa que realizei o levantamento. Situo por considerar importante a localização dos principais grupos que compreendem Educação Integral e seus desdobramentos como problemática principal em nível nacional.

2016; 2017), assim como os documentos do Movimento Pela Base Nacional Comum⁹ -, que me permitiu fazer um recorte de 2014 a 2019, devido ao primeiro ser o ano de produção do Plano Nacional de Educação de 2014 – 2024 e o segundo ser o ano de realização do levantamento para este estudo, o que já evidencia que em pesquisas mais atuais será possível interpretar resultados diferentes, mais influenciadas pelas ideias e mobilizações do atual governo.

O Plano Nacional de Educação anteriormente mencionado, aprovado pelo Congresso Nacional, “determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024”¹⁰. Penso ser importante considerá-lo para delinear o recorte do levantamento realizado, pois exhibe a defesa de uma base nacional comum aos currículos. O PNE é regulamentado pela lei 13.005 de 25 de junho de 2014.

Ponto que os estudos investigados no levantamento auxiliaram na compreensão de como a produção de sentidos sobre a ideia de integralidade se relaciona aos campos de currículo e de Educação Integral. Considero que um levantamento que dê visibilidade a esses campos contribui no entendimento de questões que envolvem este estudo, exploradas em capítulo posterior¹¹. Assim, faço uma aproximação com contribuições da perspectiva pós-fundacional para interpretar a política curricular e sua relação com a ideia de integralidade.

A busca foi realizada em alguns dos principais acervos de pesquisa do meio acadêmico educacional. O primeiro contabiliza os trabalhos das 37^a e 38^a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), por considerarem o recorte temporal acima mencionado (o mesmo do PNE, de 2014 a 2024). Justifico a escolha de interpretar os trabalhos publicados nas reuniões da ANPEd devido à importância do caráter nacional deste encontro, que acaba por reunir um grande número de pós-graduandos no país, bem como diversos pesquisadores brasileiros de grande relevância para a área da Educação. Como não há um Grupo de Trabalho (GT) específico de Educação Integral, a busca foi realizada em todos os trabalhos expostos nos GTs, nos sites dos anos em questão. O segundo se constituiu pela pesquisa na plataforma Scielo de trabalhos sobre o tema, em recorte temporal semelhante ao anteriormente mencionado (a partir de 2014), com vistas a adensar a realização deste levantamento bibliográfico. A pesquisa também foi realizada na Plataforma Scielo e Scielo Educa e nos periódicos que fizeram parceria e publicam dossiês da Associação Brasileira de Currículo

⁹ Os documentos do Movimento Pela Base Nacional Comum podem ser acessados no endereço eletrônico: <<http://movimentopelabase.org.br/>>. Último acesso em 11/04/2019.

¹⁰ Informação encontrada em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Último acesso em: 30/11/2018.

¹¹ Através de uma recontextualização deste levantamento bibliográfico para pensar a investigação da rede política da BNCC, no capítulo 2.

(ABdC)¹²: as revistas *Teias* e *Currículo sem Fronteiras*, já que os resultados da revista *E-curriculum* participam da busca na plataforma Scielo Educa.

O caminho percorrido para conseguir chegar à seleção de textos para interpretação posterior pode ser descrito nos seguintes movimentos:

- 1) Entrar nos endereços eletrônicos responsáveis pela realização da busca:
 - 1.1) Nos endereços eletrônicos das últimas reuniões da ANPEd anteriores ao momento de escrita da realização deste levantamento bibliográfico (www.37reuniao.anped.org.br e www.38reuniao.anped.org.br), através dos links das sessões de “trabalhos” e “pôsteres” disponíveis no site, localizando os trabalhos com os títulos que continham “BNCC” e “Base Nacional” (lembrando que as aspas são imprescindíveis em todos os mecanismos de busca);
 - 1.2) No endereço eletrônico da plataforma Scielo (<http://www.scielo.org>), a busca foi realizada com os significantes “Base Nacional Comum” no filtro “Todos os índices”, pois ao buscar apenas “Base Nacional”, aparecem trabalhos internacionais que não mencionam a política nacional da BNCC, mas outras políticas educativas de seus respectivos países;
 - 1.3) No endereço eletrônico da Plataforma Scielo Educa, no link “pesquisa de artigos” (<http://educa.fcc.org.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=article%5Edlibrary&fmt=is o.pft&lang=p>), a busca foi realizada com os significantes “Base Nacional Comum Curricular” e “BNCC” na primeira caixa de texto, utilizando as aspas;
 - 1.4) No endereço eletrônico da Revista *Teias* (<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias>), na parte “Conteúdo da Revista”, deixo selecionado o campo “Todos” como escopo da busca e pesquiso por “Base nacional comum”, combinação mais completa para os resultados da revista. Procurando por “BNCC”, não aparece nenhum resultado;

¹² É possível confirmar a informação de parceria com essas três revistas no ano de 2019, momento deste levantamento bibliográfico realizado. no endereço eletrônico: <https://www.abdcurriculo.com.br/publicacoes>. Último acesso em 14/04/2019. Entretanto, é preciso informar que desde 2019 o número de revistas que fazem parceria com a ABdC foi ampliado. Então essas parcerias podem variar com as dialogadas nesta tese.

- 1.5) No endereço eletrônico de busca da Revista *Currículo sem Fronteiras* (<<http://www.curriculosemfronteiras.org/busca.htm>>), foram digitados os significantes “Base Nacional Comum Curricular” e “BNCC” na caixa de textos.

Na primeira etapa de localização de artigos e trabalhos que mencionam a BNCC, foram encontrados os seguintes registros (diferentes) em números¹³:

Tabela 1: Levantamento numérico de trabalhos sobre BNCC.

37ª Reunião da ANPed	7 trabalhos
38ª Reunião da ANPed	13 trabalhos
Scielo	22 trabalhos
Scielo Educa	12 trabalhos
Revista Teias	4 trabalhos
Revista Currículo sem Fronteiras	26 trabalhos

Após esse levantamento de um total de 84 trabalhos, busquei os referentes a cada uma das plataformas de busca, identificando quais deles interpretaram como problematização a Educação Integral como ponto relevante para a produção da BNCC, seja esta produção considerada positiva ou negativa.

Realizei grupamentos relacionados através de interpretações discursivas hegemônicas referentes à política da Educação Integral, com objetivo de proporcionar a possibilidade de agrupar os trabalhos de acordo com essas temáticas. Não estou defendendo que exista uma classificação ou possibilidade de grupamento obrigatórios, fixos, produzidos a partir de algum sentido inerente ao texto. Penso que toda classificação é um ato de poder, envolvendo interpretações e certa arbitrariedade, mas necessária no âmbito de produção de uma tese. Por isso, considero essas classificações como interpretações discursivas, mas fixadas, mesmo que provisoriamente, neste estudo. Esses grupamentos foram realizados com a justificativa de relacionar os estudos que auxiliassem na produção de sentidos sobre Educação Integral na política da BNCC. Foi possível interpretar as seguintes perspectivas: 1) Os trabalhos que não mencionam a noção de integralidade na Educação (36 trabalhos); 2) Os que apenas mencionam a ideia de Educação em tempo integral, ou mesmo uma Educação Integral, mas não problematizam como compreendem a noção de integralidade (18 trabalhos); 3) Os que apresentam uma ideia de escola como espaço de integração sociocultural, em que são possíveis articulações entre escola e comunidade como contribuição para a formação dos indivíduos (3

¹³ Esses números expostos são a soma dos artigos encontrados ao buscar “BNCC” e “Base Nacional Comum Curricular”, ou combinação que contemplava a busca por todos os resultados em cada mecanismo de pesquisa. No entanto, muitos trabalhos se repetem. A soma dos números feita é de trabalhos distintos.

trabalhos); 4) Os que citam a importância de uma formação humana integral, compreendendo-a como a oferta de tempos, espaços, oportunidades educativas ou a formação social de um sujeito crítico e emancipado, sejam a favor ou contra essa ideia¹⁴ (13 trabalhos); 5) Os que valorizam a cultura e o respeito pela cultura local/comunitária como produção relevante para o indivíduo, fazendo menção a uma ideia de Educação Integral (14 trabalhos).

Considero, após analisar essa possibilidade de interpretação acima evidenciada, que o enfoque na discussão da Educação Integral vem ganhando gradativa relevância para a produção da BNCC. Entretanto, ao defender que a articulação de sua discussão está diretamente relacionada com a produção da política curricular em questão, ainda há muito a ser pesquisado, evidenciado e problematizado sobre o tema, pois não necessariamente o enfoque dos trabalhos foi a política da BNCC, muito menos sua articulação com a Educação Integral, sendo em todos os trabalhos, exceto 1 (BRITO, 2018), uma preocupação pouco recorrente. A Educação Integral não é um campo novo a ser compreendido, mas pondero que essa articulação deva ser constantemente aprofundada. E pretendo, com este trabalho, contribuir na evidenciação desta discussão, com todas as suas potências e fragilidades discursivas.

Ao buscar contribuir para estas e outras discussões, penso ser importante trazer para o debate alguns pontos que penso serem relevantes para este estudo, de acordo com os grupamentos anteriormente selecionados. Excluo abaixo as produções que se relacionam com os dois primeiros grupamentos elencados nos levantamentos: 1) Não mencionam a noção de integralidade na Educação e 2) Mencionam apenas uma Educação em tempo integral, mas não problematizam a ideia de integralidade. O motivo desta escolha é que por mais que o último grupamento auxilie na compreensão da importância que a Educação Integral vem ganhando nas políticas curriculares atuais, não contribui significativamente com uma aposta na noção de integralidade relacionada com uma ideia de subjetivação, considerando uma constituição ininterrupta dessa produção.

Dessa forma, juntando todos os resultados dos mecanismos de pesquisa interpretados, proponho um debate com 30 estudos, apenas no que concerne à discussão da ideia de integralidade articulada à BNCC. Os pontos que optei por discutir de cada um serão específicos, não sendo a intenção produzir uma resenha crítica de cada texto, e sim trazer para o debate ideias sobre integralidade pertinentes a este estudo, entendida como produção discursiva, envolvendo questões que agreguem às discussões dos capítulos posteriores, tendo como foco a ideia de integralidade como ação, como um processo constante e ininterrupto de

¹⁴ Neste grupamento, foram também selecionados os trabalhos que mencionam a ideia de escola de tempo integral, outro discurso hegemonicamente defendido como potente para a discussão de Educação Integral.

desenvolvimento humano. Esse processo envolve uma multiplicidade de questões, que serão discutidas mais adiante.

O primeiro grupamento faz refletir sobre uma noção de Educação Integral tendo acordo com a ideia de escola como integração sociocultural. Podemos interpretar uma possível leitura da interdisciplinaridade como uma forma de trabalhar a noção de integralidade na escola, contribuindo para o atendimento a novas questões produzidas pela política curricular da BNCC (SILVA; HYPOLITO, 2015), apresentando uma proposta de organização do currículo por áreas do conhecimento, com o planejamento integrado dos professores de cada uma das disciplinas das áreas em uma visão interdisciplinar. SILVA e HYPOLITO (2015), apesar de compreenderem a escola em uma perspectiva de integração sociocultural, apresentam uma relação de conflito e tensão produzidas em diversas experiências, como a negatividade projetada através de cidadãos vistos como problemáticos do ponto de vista escolar, acabando por produzir novos desafios aos educadores, que têm que aprender a considerar características distintas, sejam etárias, culturais e ter um cuidado maior para favorecer a permanência destes jovens em relação à escola. Argumento, a partir desta perspectiva apresentada no estudo citado, a proeminência de rastros de uma das principais preocupações de discursos referentes à Educação Integral das décadas de 20 e 30 do século XX. Estudos esses que, ao proporem a significação de uma perspectiva escolar mais ampliada através de seus aspectos tanto sociais quanto culturais, produziram e articularam diferentes propostas e correntes políticas no campo escolar que se delinearão desde então, compreendidas a partir da perspectiva da Educação Integral. (CAVALIERE, 2010, p. 249)

Carvalho (2017) traz uma indagação, propondo uma reflexão sobre a ideia da BNCC vinculada a uma proposta de Educação Integral. Ao compreender a noção de integralidade vinculada a uma possibilidade de significação de construção social, penso ser possível articular à defesa de construção de um novo processo identitário “para a escola fundamental, sendo a primeira e indispensável condição para tal a integração efetiva de todas as crianças à vida escolar” (CAVALIERE, 2002, p. 249). Carvalho (2017) defende que, diante das decisões pelo que se apresenta como as possibilidades de intervenções da BNCC, os estudantes não podem participar da construção dos caminhos que lhe foram oferecidos. A autora indaga: “Existe escolha quando os dados são oferecidos, mas o resultado já está posto?” (CARVALHO, 2017, p. 6), o que penso que agrega ao questionamento da Educação Integral e sua construção política,

ao compreender que a implementação¹⁵ da BNCC, como é apresentada, tende a limitar a possibilidade de escapes em sua construção. A autora traz à discussão que, apesar de reconhecermos que os estudantes poderão escolher a área de conhecimento tendo em vista seus interesses, de nada adianta poder vislumbrar suas escolhas se na prática a lei não garantir que as instituições ofereçam todos os trajetos possíveis para que elas sejam respeitadas, aceitando, por vezes, o que lhes é oferecido independente dos seus desejos momentâneos. (*Ibidem*, p. 6)

É possível articular essa ideia a uma lógica racional tyleriana, em que os objetivos se apresentam com enfoque nos resultados e não no processo (GARCIA-REIS; GODOY, 2018). A finalidade da escola, de acordo com essa perspectiva, seria formar cidadãos que gerem benefícios para a sociedade, fazendo com que o conhecimento selecionado para compor o currículo deveria ser vinculado à formação de habilidades necessárias à produtividade social e econômica (LOPES; MACEDO, 2011 *apud* GARCIA-REIS; GODOY, 2018). Em contrapartida a essa racionalidade, tenho acordo com Cunha (2015) ao compreender que nem as narrativas consideradas tradicionais da escola, nem os projetos críticos que defendem a formação de um cidadão emancipado, “nem a hegemonia eurocêntrica ampliada, nem a colonização da escola pela ciência são capazes de impedir o surgimento e a construção de temporalidades disjuntivas” (Macedo, 2006, p. 290 *apud* CUNHA, 2015). Penso assim que compreender a escola enquanto integração sociocultural é possibilitar que muitos sentidos sejam pensados na prática escolar, não apenas fixações e conteúdos limitados a uma produção curricular. Para isso, é necessário também repensar a ideia de Educação Integral como formação humana crítica e emancipadora.

Ao pensar no segundo grupamento a ser discutido, sobre formação humana integral, concordo com Thiesen (2015) quando diz que devemos questionar o que estamos entendendo como desestabilização nos projetos de formação enquanto o governo propõe a BNCC e outros meios de reduzir a autonomia docente, conforme cita em seu trabalho. Um enfraquecimento do fundamento não seria compreendido como uma ausência total de fundamentação, mas a ausência de um fundamento último, sendo assim produzido na contingência e compreendendo o currículo como um momento de fundamentação parcial.

Segundo Ferreti e Silva (2017), os eixos que norteiam a formação desejável para a política da BNCC apresentam uma aproximação com a perspectiva de desenvolvimento de competências e do individualismo, e a situação é semelhante quando observamos a questão da

¹⁵ Por mais que não seja um significante confortável para operar juntamente com as noções da Teoria do Discurso, é o escolhido pelo próprio texto do documento da BNCC para explicitar sua posta em prática. (BRASIL, 2017)

formação defendida como integrada – no trabalho, também apresentada como integral -, apostando em temas transversais (ideia presente no PL nº 6.840/2013, que pela BNCC denominam, segundo os autores, de temas integradores), que, na segunda versão do documento da BNCC,

quando assentadas na perspectiva delineada pelas atuais DCNEM e para a educação profissional, conflitam com a proposição central da MP nº 746, na medida em que esta flexibiliza o currículo dessa etapa estruturando-o sob a forma de percursos formativos, o que não permite a integração na forma indicada naqueles documentos, embora possam ocorrer pela articulação interna dos componentes de cada um dos percursos, obviamente limitando-a não apenas do ponto de vista dos campos de conhecimento envolvidos, mas também daquele referente à sua concepção. (FERRETI; SILVA, 2017, p. 399)

Segundo os autores, é necessário também pensar a respeito das informações disponibilizadas em evento realizado pelo MEC no dia 26 de janeiro 2017, sobre a terceira versão da BNCC. Eles apontam que a apresentação de Maria Helena Guimarães de Castro¹⁶ permite compreender que a BNCC tomará o lugar ocupado atualmente pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) nas etapas do ensino fundamental e médio. Entretanto, o informe divulgado pelo Movimento pela Base Nacional Comum, que é ligado à Fundação Lemann, elucida a vinculação da proposta com a formação por competências organizadas em níveis gerais, por área e por componentes curriculares,

“as quais conduzem aos objetivos de aprendizagem, expressos nas unidades curriculares de cada componente e formulados de acordo com um esquema fechado: um verbo que define o processo cognitivo; modificadores que explicitam contexto, nível de complexidade e/ou maior especificação da aprendizagem esperada; e um objeto (conteúdo).” (FERRETI; SILVA, 2017, p. 399)

Para Guedes e Ferreira (2017), é crescente a visibilidade do trabalho desenvolvido na Educação Infantil em relação as práticas realizadas para o auxílio de uma formação integral do ser humano. Citam o Ministério da Educação para concordarem na compreensão desta formação integral como a mediação docente na construção de conhecimentos “científicos, artísticos e tecnológicos e, também, para se colocar no lugar do outro” (BRASIL, 2009 *apud* GUEDES; FERREIRA, 2017). Uma integração com múltiplas linguagens, dando ênfase a emoção e singularidade das crianças (GUEDES; FERREIRA, 2017) auxiliaria neste processo de construção da Educação Integral, tão caro inclusive para a construção do currículo como produção discursiva.

A perspectiva da BNCC reforça, segundo Frigotto, Dickmann e Pertuzatti (2017), a responsabilidade da escola pública de construir um ser humano omnilateral, via currículo

¹⁶ Até então secretária-executiva do MEC. Pediu exoneração do cargo em 2018.

integral, de forma conservadora, restritiva e penalizadora à escola pública em detrimento da escola privada. Essa formação omnilateral, para os autores, se baseia em uma perspectiva científico-crítica, que busca com o desenvolvimento integral do homem, formar neste uma visão da totalidade da sua realidade dando-lhe capacidade para viver criticamente em sociedade (p.883). Penso que essa visão de totalidade restringe o debate com as diferenças, como abordarei mais detidamente adiante.

Penso ser importante ressaltar, citando Silva e Melo (2018), que a resistência a uma base nacional comum foi evidenciada em muitos grupos acadêmicos. A ANPEd ajudou no reforço de questionamentos sobre a BNCC, buscando ampliar os “conhecimentos compreendidos como essenciais ao pleno desenvolvimento humano”. (SILVA; MELO, 2018, p. 1398)

A entidade crítica também os termos dos itinerários formativos como uma suposta *liberdade* para a escolha de trajetórias pelos estudantes. Segundo ela, *mascara* a desresponsabilização do Estado pela oferta educacional e pela garantia do direito à formação integral e à diversidade para todas e todos. Os itinerários formativos são uma fraude, na medida em que o que se chama de *escolhas* são, na verdade, limitações de oferta. O que definirá as *trajetórias* serão as condições de oferta das redes de ensino, como ficou estabelecido na Lei 13.415/17. (*Ibidem*, p. 1389, grifos feitos pelas autoras)

A perspectiva de formação humana integral, neste levantamento, debateu com várias interpretações, o que permite compreender que não podemos restringir a pesquisa a um único significante. Dentre elas, a de relação com o equilíbrio entre “mente e corpo”, compreendendo a ambiguidade de sentidos a determinados significantes, inclusive mantendo em muitos casos uma lógica binária de mundo (PALAFOX, 2015); a de manutenção de certos rastros de um ideal republicano, através de um sistema centrado regulado pelo Estado, gerando uma suposta democracia política e formação cidadã, com a tentativa de formar seres humanos mais preparados para o mundo e para a construção de uma vida coletiva mais humanizada (PONCE, 2018); a de crítica a uma ideia currículo como organização e promoção do ensino, possibilitando a formação de sujeitos que contribuam com a construção de identidades, mesmo que provisoriamente constituídas, que possam se colocar na contramão de modelos hegemônicos (LOPES; BORGES, 2017); a de ir além de uma redução do ensino e de implementação de regimes de avaliação, gerando uma “deformação escolar”, compreendendo que o currículo seja apenas um meio para se chegar a uma padronização (SILVA, 2017); a de crítica à crença em um pensamento moderno de que escola pode formar sujeitos emancipados intelectualmente, devido a sua força transformadora, combatendo injustiças sociais, sendo possível através de uma unidade para o conhecimento, que poderia se processar fora dos sujeitos, em uma realidade objetivista (GABRIEL, 2017); e a de crítica a um currículo como

democratização social da escola pública, que precise selecionar, organizar e distribuir os conteúdos de escolarização, com objetivo de visar a formação de sujeitos críticos. (MESQUITA; RODRIGUES; CASTRO, 2018)

Penso ser importante destacar que compreender a diferença como constitutiva do processo de formação humana é muito importante para a perspectiva da Educação Integral. Pereira e Borges (2014) defendem que as produções discursivas em defesa da BNCC expressam tentativas de fixações de sentidos acerca do que compreendemos como currículo, ou até mesmo Educação Integral. Com isso, tentam fixar determinados conteúdos como mais adequados para compor os saberes necessários à formação humana dos alunos. A ideia de uma tradição a ser compartilhada implica uma tentativa de homogeneização cultural, em que as diferenças são subordinadas a uma visão hegemônica universal. O currículo pode de acordo com essa perspectiva ser compreendido como uma instrumentalização de sujeitos para a ação social (p. 31), para uma Educação Integral. Com isso, controla a diferença contribuindo para que a Educação (inclusive Integral) seja pensada como um instrumento de controle social.

Freitas e Ribeiro (2018) defendem que há um silenciamento e invisibilização do outro e da diferença a partir da defesa de elementos considerados mínimos, em prol de um suposto “nacional” que a antecede, forjando a ideia de uma identidade nacional. “Alertam pesquisadores, a mudança aparentemente sutil de “Base Comum Nacional” para “Base Nacional Comum”, aparecendo pela primeira vez na LDBEN/96, não é um mero jogo de palavras (ALVES, 2014; GARCIA; FONTOURA, 2015)” (FREITAS; RIBEIRO, 2018, p. 337). A ideia de nação, assim, determinaria o que é comum, homogeneizando e silenciando as diferenças. Evidenciando esse aspecto, proponho a seguir a interpretação do último grupamento produzido.

Pensar sobre Educação integral enquanto valorização da cultura local/comunitária como produção relevante para o indivíduo auxilia a compreensão da ideia de integralidade da Educação. Oliveira (2017) menciona a definição de currículo de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), relacionando experiências e saberes das crianças com conhecimentos culturais, artísticos, ambientais, científicos e tecnológicos, auxiliando em seu desenvolvimento integral (BRASIL, 2010). Assim, é possível romper com uma ideia de

transmissão unilateral do conhecimento pelos adultos quanto de uma visão de que crianças devem acessar apenas o que suas culturas infantis lhes apresentam. Sua meta é garantir a imersão das crianças em práticas culturais onde interagem com seus professores, com seus companheiros de idade e outros parceiros adultos, e se interrogam sobre as diferentes linguagens e sobre o mundo físico e social que as circunda, e sobre elas mesmas, o que requer o estabelecimento de uma fundamental

relação de parceria com as famílias. Isso traz expressivo impacto nas práticas. (OLIVEIRA, 2017)

Concordo com a autora quando pondera que o currículo é definido na prática, acordando quando ela defende que a BNCC-EI não deve ser compreendida como a constituição de um currículo, mas a possibilidade de produção de certos parâmetros (OLIVEIRA, 2017) com vistas a produzir novos objetivos e conhecimentos no campo escolar. Ens, Nagel e Bueno (2018) também ponderam sobre a Educação Infantil, apresentando que tem como finalidade contribuir para o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos social, físico, psicológico e intelectual, se preocupando com que o currículo leve em consideração as experiências do ambiente escolar e os saberes das crianças. É uma outra interpretação da Educação Integral.

Ribeiro e Azevedo-Lopes (2017) amparam o pensamento da luta pelo significado de currículo, devendo considerar o “chão da escola” para pensar um currículo dinamicamente porvir (p. 673), imprevisível, rompendo com a lógica de fixação produzida pela política da BNCC. Reafirmam a aposta na diferença como necessária ao processo educativo.

Segundo Almeida e Silva (2018), uma educação compreendida como íntegra (para além da integral, como defendido em seu trabalho) “é aquela que faz sua parte bem-feita: a formação da inteligência sensível, cidadã, pacífica, tolerante, competente, leitora, científica, histórica, situada, artística, reflexiva, libertadora e laboral” (pp. 600, 601). Defendem-na como coerente com os princípios constituintes de sua essência e que deve visar a formação de um desenvolvimento humano global, não linear, integral dos alunos.

Nessa perspectiva, Araújo (2018) defende que a Pedagogia como Ciência da Educação contribui para processos formativos essencialmente emancipatórios, transformadores e denunciadores de correntes ideológicas que visam desagregação social, ódio às diferenças e perseguições. Processos de ensino mais significativos iriam contra uma ideia de padronização e uniformização de testes, inviabilizando, negando e silenciando as diferenças. Por mais que esses dois textos defendam ideias de essencializações que não são produtivas à Teoria do Discurso, contribuem para pensar a Educação Integral e suas significações.

O trabalho de Brito (2018) ajuda a pensar a relação entre BNCC e Educação Integral. Para a autora, operar com noções que articulam a formação integral do estudante à cultura em uma perspectiva homogênea restringe a diferença. Em seu estudo, o termo “formação humana integral” é compreendido como articulador de diferentes disputas políticas que visam atribuir sentidos às identidades e suas relações com trabalho, cultura, entre outros aspectos. Evidencia que, segundo o Artigo 35 da LDBEN, “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu

projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRITO, 2018, p. 1015). Defende, em sua pesquisa, que a formação integral se articula com a ideia que a formação do sujeito-cidadão, nos documentos da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, contribui para a transformação da realidade.

“Difícilmente, ao trabalhar com noções que articulam a formação integral do estudante à cultura como um conceito homogêneo e unificador de identidades, as práticas curriculares abrirão espaços para o imprevisível, para as negociações, para espaços híbridos, para a emergência da diferença. Dessa maneira, concordo com o argumento de Macedo (2017, p. 539) quando, ao se referir ao currículo, mas também à educação escolarizada, conclui que “ela sanciona uma compreensão de educação como projeto que permite ao sujeito se reconhecer na cultura, o que, entendo, ser uma violência ético-política com efeitos perversos sobre a diferença.” (BRITO, 2018, p. 1021)

A questão da diferença deve ser evidenciada na defesa da Educação Integral. Concordando com Macedo e Ranniery (2018), é possível problematizá-la para além de uma noção de "formação para o trabalho e a cidadania" (Brasil, 2014)” (p. 744). Segundo os autores,

“é preciso lembrar que documentos como a Base Nacional Curricular Comum têm a equidade como princípio, explicitando o “acolhimento e [a] valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza”¹¹ (Brasil, 2016, p.10). Tal princípio, no entanto, está subordinado à “igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas” (Brasil, 2016, p.15). (MACEDO; RANNIERY, 2018, p. 744)

Ambos criticam essa perspectiva, defendendo que se deve reconhecer a alteridade e romper com uma ideia de naturalização da homogeneização nas políticas curriculares. Lopes e Costa (2018) compartilham esse ponto de vista, ponderando que o conhecimento passa a ser considerado, muitas vezes, aquilo que tende a valorizar o contexto da escola, por não ser compreendido como constituinte dele, sendo muitas vezes entendido “como propriedade fundante da aquisição ou conquista de uma cidadania e de um direito, de uma possibilidade de ser sujeito no que é lido como sociedade, para o que é dado por mundo” (*Ibidem*, p. 308). Assim, a escola seria considerada um lócus estável, com limitações em sua produção de sentidos em comparação com os conhecimentos que passam a ser considerados importantes à cidadania na perspectiva da BNCC. (LOPES; COSTA, 2018)

Essa ideia acaba por defender uma proposta de conhecimentos centrais, comuns, integrados a partir de interdisciplinaridade. Como se fosse possível uma reorganização e ordenação do conhecimento, possibilitando conhecimentos produzidos que fossem interessantes à vida dos sujeitos. Essa seria uma proposta integrada de currículo para a BNCC. (LOPES; COSTA, 2018)

Para a construção de tais capacidades, o texto da BNCC condiciona o respeito a dois “caminhos de integração”: o primeiro, concernente às “contribuições de vários componentes curriculares para a efetivação da formação integral” (BRASIL, 2016, p. 494) e o segundo, associado à presença dos objetivos de aprendizagem. Estes caminhos são defendidos como devendo ser integrados, de maneira que a interdisciplinaridade dos componentes curriculares possa ser viabilizada pelos temas integradores, lidos como fundamentais aos contextos vivenciados pelos sujeitos no mundo atual (BRASIL, 2016 *apud* LOPES; COSTA, 2018).

Discordo de Marcondes (2018) quando defende que a BNCC não significa uma padronização de conhecimentos escolares, na medida em que há como cada escola produzir seu projeto político pedagógico, “o que lhes garante apropriarem-se daquilo que é posto como comum de acordo com suas realidades e necessidades, integrando saberes universais com demandas locais, valorizando culturas e necessidades regionais” (MARCONDES, 2018, p. 270). Esta defesa é uma grande mobilizadora dos que apostam na BNCC, no entanto, cabe refletir se o conhecimento é produzido ou pode ser considerado algo a ser “apropriado”, conforme defendido pela autora e se as demandas locais serão realmente consideradas no processo de construção do currículo. Pontuo que, ao apostar em uma noção de Educação Integral como possibilidade de construir a prática escolar com conhecimentos produzidos pela cultura, uma defesa de documentos padronizados a nível nacional não daria conta de valorizar culturas e necessidades regionais, pontuadas pela autora.

As críticas realizadas pela ANPED são também citadas por Santos (2017), quando afirma que uma base nacional comum não garante que os estudantes brasileiros tenham seus direitos assegurados em relação a escolha de determinados conhecimentos. Diz que, na forma como está sendo proposta, a BNCC torna-se contrária às políticas de inclusão, pois nega o direito à diferença. Considera que esta política curricular parece inclusive ir contra outras políticas do Próprio MEC, que defende a contribuição no desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, valorizando a diferença e a diversidade. “Qualquer especialista nessas áreas sabe que diferença e diversidade não podem ser alcançadas a partir de uma base nacional comum.” (SANTOS, 2017, p. 4)

Para adensar sua defesa, cita o documento do GT 12 (Currículo) da ANPED (2015) realizado com o apoio da Associação Brasileira de Currículo (ABdC), manifestando-se contrariamente ao documento orientador de políticas para Educação Básica, anteriormente apresentado pela SEB/MEC à consulta pública:

[...] no entendimento de que a desejável diversidade, fundamental ao projeto de nação democrática expresso na Constituição Brasileira e que se reflete na LDB/1996, não é reconhecida na proposta da BNCC, na medida em que nesta está subentendida a hegemonia de uma única forma de ver os estudantes, seus conhecimentos e aprendizagens, bem como as escolas, o trabalho dos professores, os currículos e as

avaliações, imprópria à escola pública universal, gratuita, laica e de qualidade para todos. (ANPED, 2015 *apud* SANTOS, 2017)

É notória a importância da valorização da Educação Integral para a construção do currículo. Na citação acima podemos ver mais um exemplo desta relação. Em articulação a essa defesa, mais críticas à BNCC serão trazidas neste estudo, encontradas neste levantamento realizado. Em trabalho de Carvalho e Lourenço (2018), as autoras defendem a política curricular “como um antiacontecimento, por sufocar a possibilidade de problematização dos professores da Educação Básica”. (p. 235)

Essa proposta de integração que a BNCC traz, buscando integrar conhecimentos escolares aos saberes locais, deve ser pensada considerando as relações de poder, o que por muitas vezes pode significar essa integração como a homogeneização das singularidades (CARVALHO; LOURENÇO, 2018), o silenciamento das diferenças.

Considerando que a atualização das relações de poder não é apenas integração, é também diferenciação – pois as relações de poder se exercem à medida que existe uma diferença entre as forças: no caso, os legisladores, as instituições formadoras, seus agentes, os professores da Educação Básica –, advogamos a necessidade de pensar a tendência excessiva de centralização manifesta na BNCC, visto que se encarna dentro de uma tradição de pensamento e de um conjunto de práticas que consideram os “acontecimentos” como negativos, pois tudo deve acontecer conforme o que foi previsto e planejado. Assim, a visão disciplinar de organização de uma BNCC é antiacontecimento, anti-invenção, pois subordina o acontecimento e a invenção à reprodução, à padronização. (Ibidem, p. 237)

Penso que o estudo de Macedo (2015) também traz relevantes contribuições sobre a questão da integração, quando menciona que as políticas que a enfatizam não substituem a ideia de redução de todos como um só. Elas se afastam do reconhecimento da diferença, definindo um país, ao mesmo tempo, “culturalmente diverso, mas politicamente homogêneo”. (SCOTT, 2005, p. 29, *apud* MACEDO, 2015, p. 897)

Essa diferença cultural seria assim aceita em um âmbito privado, mas sua representação política, que em seu estudo ela compreende como o cidadão, continua sendo pensada em termos abstratos. Dessa forma, a integração acabaria por instituir certa identidade nacional, que seria vista como uma antítese a qualquer representação da diferença. Os direitos, sob essa perspectiva, seriam considerados individuais, mas os valores seriam compreendidos como universais. (SCOTT, 2005, *apud* MACEDO, 2015)

Segundo a autora, “não são apenas os “diferentes” que são privados de suas vidas para se enquadrarem na mesmidade universal, todos perdem o seu direito à diferença ao serem integrados na promessa do todos como um.” (MACEDO, 2015, p. 897)

Minha posição não é, portanto, de simples recusa ao universalismo, até porque isso não está ao alcance de qualquer um de nós, mas de, de dentro dele, expor seus limites e as exclusões paradoxais em que ele se alicerça. (MACEDO, 2015, p. 898)

Essa perspectiva do universalismo, discutida em capítulo posterior, permite interpretar que a ideia de uma base nacional comum não é compatível com a defesa de uma Educação Integral pautada na formação crítica do indivíduo, ao passo que a proposta de integralidade atravessa também questões da escola como integração sociocultural, compreendendo o contexto escolar como importante na produção de conhecimento; de formação humana integral, reconhecendo as diferenças como imprescindíveis para a constituição dos sujeitos e a valorização de culturas e demandas locais na Educação, considerando-as, bem como outras particularidades de cada indivíduo e grupo social, como relevantes no processo de produção curricular.

Entretanto, é importante pensarmos que a BNCC já foi instituída e está sendo cada vez mais difundida nacionalmente, como uma política educacional obrigatória. Portanto, cabe a nós compreender e lutar pela defesa que as políticas influenciam, mas não determinam de uma vez por todas o que acontece nas práticas escolares. (LOPES, 2006 *apud* PESSOA; HOELZLE, 2017)

Assim, concordando com Pessoa e Hoelzle (2017),

recorremos a Biesta (2015) para salientar que, em última instância, cabe às/aos professoras/es as decisões sobre os três propósitos educacionais – qualificação, socialização e subjetificação –, pelo fato de lidarem constantemente com situações novas que exigem julgamento contextual. (PESSOA; HOELZLE, 2017, p. 781)

Em uma tentativa, já tomada como falha, de conceituar a noção de integralidade, compreendo que pela perspectiva da TD não é possível defini-la em palavras ou dar conta de uma sistematização de significados que abarque todas as demandas envolvidas em sua produção discursiva. Mas também entendo que há uma necessidade de considerar o levantamento realizado e de compromisso em contextualizar o que estou colocando em questão nesta defesa.

Considero que este levantamento permite ponderar questões como interdisciplinaridade como uma forma de trabalho com a integralidade, organizando o currículo por áreas de conhecimento; dificuldades de pensar a formação humana e suas singularidades; integralidade como significação de construção do social, considerando as escolhas dos alunos e possíveis limitações destas, maquiando essas escolhas com algo imposto; formação de cidadãos que gerem benefício para a sociedade; redução da autonomia docente através da formação por competências organizadas em níveis gerais, por área e por componentes curriculares; perspectiva de desenvolvimento do individualismo; bem como muitas outras. Dessa forma,

pontuo que o levantamento me auxilia a pensar que os desdobramentos relacionados a ideia de integralidade da BNCC são muito complexos e a defesa de sua garantia através de competências e habilidades estipuladas pela BNCC- muitas vezes relacionadas com uma ideia de garantia de direitos e padronização curricular - devem ser amplamente problematizadas e questionadas.

Pontuo, após ler estes trabalhos, que a integralidade pode ser entendida como ação, e é por isso que, seja pensada enquanto significante ou sufixo, é extensivamente trazida para a discussão nesta pesquisa. Enquanto ação, é produzida na prática, ininterruptamente, e não compreendida como algo estático, a ser alcançado, da ordem do controlável. Sua significação transborda em uma multiplicidade de sentidos que variam de acordo com contextos e demandas. Não estou, com isso, negando que haja tentativas de fixações de sentidos e de configurações hegemônicas articuladas ao termo, como podemos observar nas discussões acima, variando entre: discursos utópicos (THIESEN, 2015), desenvolvimento do individualismo (FERRETI; SILVA, 2017), construção de conhecimentos para se colocar no lugar do outro (GUEDES; FERREIRA, 2017), construção de um ser humano omnilateral (FRIGOTTO, DIKMANN; PERTUZATTI, 2017), entre tantas outras, evidenciadas ou não neste levantamento. No entanto, considero que essas significações são variantes, contextuais e, portanto, provisórias. Penso que a Educação Integral deva ser compreendida em um viés de produção da formação humana, mas a noção de subjetividade é que deve ser repensada. Mais adiante, no primeiro capítulo, retomo essa discussão, em acordo com uma perspectiva discursiva.

Penso ser importante pontuar também que a noção de redes políticas de Stephen Ball (2014) foi considerada neste levantamento, ao passo que diferentes questões - como governança, empreendedorismo social, soluções “privadas” atuando na educação pública e influências de múltiplos organismos nacionais e internacionais – ocorrem com frequência no campo educacional brasileiro e permeiam sua produção discursiva, não tendo como compreendê-las de maneira segregada das discussões aqui ponderadas. Entretanto, para organizar este estudo, o enfoque deste movimento é desenvolvido posteriormente, no segundo capítulo.

Pontuo ainda, após as leituras selecionadas neste levantamento e os desdobramentos anteriormente apresentados, algumas questões que opto por problematizar ao articular a ideia de integralidade com a proposta da BNCC, dialogando com uma perspectiva discursiva considerada e desenvolvida em todo este estudo. Argumento que esses apontamentos, por serem oriundos de uma leitura referente ao levantamento realizado, sejam expostos a seguir, antes de iniciar os próximos capítulos. O objetivo com isso é que sirvam de reflexões para considerar as questões pensadas mais adiante, ao longo da escrita deste trabalho.

Entendo que o pensamento sobre Educação Integral também produz as políticas de currículo, que defendem esse tema como relevantes em sua produção. Assim, entender como o campo educacional, a partir do levantamento realizado, interpreta, mesmo que provisoriamente, os sentidos de Educação Integral é também parte de minha pesquisa. Considero que as citações, leituras e intervenções realizadas ao longo desse levantamento bibliográfico trazem à discussão aspectos importantes e recentes de alguns dos possíveis desdobramentos sobre o tema no cenário nacional, influenciados fortemente pelo cenário internacional. Considero também que entender as tendências e evidências deste conjunto específico de trabalhos sobre o tema me permite compreender noções sobre a leitura de Educação Integral desenvolvidas ao longo deste estudo - como formação humana/crítica, constituição da subjetividade, dentre outras.

Dessa forma, acredito que essa leitura me permite ponderar uma possibilidade de compreensão do que vem a ser considerada hegemonicamente uma política curricular com enfoque na integralidade e, embora reconheça a impossibilidade de interpretá-la em sua totalidade, penso que é uma oportunidade importante de maior aproximação e compreensão dos processos de significação da política de currículo e, mais particularmente, da Educação Integral. Contestar a noção de integralidade defendida na BNCC como garantia de direitos é altamente necessário, e segue sendo meu compromisso ao longo desta tese.

Essa discussão não trata de pontuar qual o melhor currículo, que conhecimento ou qual perspectiva de Educação Integral deva ser defendida. Acredito justamente no contrário: que a ampliação dos espaços de poder de decisão, contra uma lógica normativa e fixa de conceitos, ampliam também as formas de significar o mundo (LOPES, 2015a). Não há como supor a políticas sem conflitos, uma política que possa ser compreendida de forma generalizada, como os defensores do documento normativo da BNCC pretendem apresentá-la. Problematizo, também, certas relações entre a Educação Integral e a política curricular da BNCC, atentando para as potencialidades de compreender certas correspondências com o horizonte da TD como possibilidades de interpretação e de ação política, não sendo possível a defesa de uma única formação humana.

Critico a formação de um determinado sujeito, apresentado pela BNCC. Por mais que seus idealizadores considerem a importância das experiências culturais (BRASIL, 2016, p. 31) na formação, ao se propor uma base que atenda todo território nacional, essa ideia passa a não ser levada em consideração ou evidenciada. Ela é apoiada em uma tentativa de fixação da identidade, uma identidade homogênea, sem levar em conta suas singularidades, por mais que haja uma pretensão do documento em levar em consideração o respeito e valorização das individualidades. Acredito que essa essência comum, a ideia de um sujeito nacional (ao passo

em que é apresentado e defendido por um documento nacional, uma base) é da ordem do impossível. O tempo inteiro estamos tentando produzir e produzimos política. Sua negociação é constante. Ao propor a escrita deste estudo, pretendo contribuir para a ampliação das possibilidades de debates sobre o currículo que a base visa restringir. Interpretar a política levando em consideração essa perspectiva permite compreender as políticas curriculares enquanto indecíveis, fluidas e sofrendo constante deslocamento. (LOPES & MACEDO, 2011)

1 NOÇÕES QUE PRODUZEM A INTERPRETAÇÃO EM PAUTA: DISCUSSÃO TEÓRICA

Opto por trazer para discussão como primeiro capítulo as noções teóricas que considero como interpretações dinâmicas e práticas de políticas curriculares, considerando tais políticas sem uma fundamentação última e produzidas contingencialmente em múltiplos contextos. Para isso, algumas noções da TD serão enfocadas nesta seção, com objetivo de compreender o que eu penso que ocorra, tanto no campo das Ciências Sociais no geral, quanto no campo da Educação, especificamente: uma urgência produtiva, considerada uma decisão tomada em um contexto indecidível (LACLAU, 1998). Em outras palavras, uma necessária tomada de decisão, marcada pela urgência, que produz sentidos na luta política. Esses sentidos algumas vezes podem ser anteriormente planejados, mas sempre serão significados no por vir.

O por vir não significa o distanciamento ou o retardo indefinido, autorizado por alguma ideia reguladora. O porvir prescreve aqui e agora tarefas inadiáveis, negociações urgentes. Por mais insuficientes que sejam, elas não permitem que se espere. (DERRIDA, 2004, p. 335)

A Teoria do Discurso (TD) se produz nesta perspectiva, sendo considerada, por este estudo, como uma possibilidade de interpretação do social como linguagem, através de um questionamento às lógicas positivistas, essencialistas, objetivistas e deterministas. A compreensão de discurso passa a ser problematizada para além e para aquém de uma expressão da fala, como pontuado anteriormente. Não significa que a existência de um objeto será questionada, existência esta entendida, aqui, como materialidade. Entretanto, sua significação passa a ser produzida por um processo discursivo. E, para Laclau e Mouffe (2015), não existe uma separação do que é ou não discursivo.

Entender a sobredeterminação dos fenômenos sociais, incluindo tecnologias, economia e Estado, exige entender sua significação, a qual se dá num discurso que estabelece regras de produção de sentido. Discurso não é apenas linguagem, envolve ações e instituições, sendo o funcionamento do social compreendido como uma linguagem. Dessa forma, a teoria do discurso visa não separar a linguagem (retórica) o indivíduo (sua psique) e o político (a sociedade e o social). (LACLAU, 2011, p. 10)

Penso ser importante mencionar que a TD não pretende produzir categorias fixas, muito menos compreender que há uma ordem de análise para utilizá-las como um conjunto fixo e definitivo, que possa ser simplesmente aplicado em diferentes contextos, chegando a resultados parecidos. Por mais que sejam apresentadas neste estudo separadamente, apenas por uma questão organizacional, as noções da TD não são possíveis de serem compreendidas de forma

desarticulada. Não há uma noção que origina outras e outra que finalize. Todas estão envolvidas, interligadas e são ininterruptamente produzidas no processo discursivo.

Defendo assim que a TD permite compreender o social e seus desdobramentos em uma perspectiva da linguagem enquanto fluida, permeada por relações de poder que pretendem fixar significados, sempre provisórios, para a luta política. Os sentidos, assim, são sempre contingentes, marcados pela tradução e desconstrução e, portanto, pela imprevisibilidade. Baseada neste entendimento, defendo que sejam considerados, na discussão das políticas curriculares, esses processos enquanto inseparáveis de sua produção.

Essa ideia de produção contínua enquanto luta política, que desenvolvo ao longo deste estudo, incide em uma significação de tradução, que será a primeira noção a ser desenvolvida neste capítulo, seguida das noções de hegemonia, subjetivação e políticas curriculares. Minha escolha de operar com algumas noções da TD neste estudo parte de uma compreensão da Educação Integral como contingencialmente produzida no campo educacional, objetivando não apenas explicar, algo longo deste capítulo, como entendo cada uma das noções mencionadas, mas também explicar como tais noções contribuem para a compreensão de currículo e políticas curriculares que negociam com a discussão de integralidade na proposta da BNCC, também evidenciadas ao final deste capítulo.

Antes disso, penso ser importante mencionar que muitos dos autores citados neste capítulo não têm como principal problemática de suas pesquisas o campo da Educação. Cabe, então, a tentativa de produzir um diálogo sobre as noções pensadas para a discussão com o campo em questão, considerando que, por diálogo, não penso em uma produção pacífica de significação e simples utilização de ideias incontestavelmente defendidas. Compreendo, também, que a articulação que faço com suas contribuições são possibilidades de tradução e seus desdobramentos são inúmeros e incontroláveis.

1.1 Tradução e desconstrução: o social como contingência

Não é sem intenção que decido iniciar as interpretações deste capítulo com essas noções tão caras à perspectiva da discursividade. Penso também que as noções de tradução e desconstrução se articulam de modo que não é possível compreendê-las separadamente. Opto por operar em uma perspectiva desconstrucionista, compreendendo que não há uma fundamentação final de significantes aqui ponderados, mas sim processos de tradução da política, que possibilitam que o social seja compreendido como uma arena de significação e negociação constantes no processo de produção discursiva.

Dialogo com Jacques Derrida (DERRIDA & ROUDINESCO, 2004) para compreender que processos políticos devem ser entendidos não como momentos estanques que podem ser deslocados do contexto, localizados especificamente, mas como um momento da imprevisibilidade, de uma tentativa de decidir no terreno do indecidível. Acredito assim ser necessário considerar as políticas curriculares de forma não essencialista, mas interpretativa, interrogativa e desconstrucionista.

Compreender contexto como um sistema de significação que ocorre provisoriamente, produzido por antagonismos e exclusões (LACLAU, 2011), permite interpretar a produção política como indissociada da negociação constante de sentidos com o significante (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013). Dessa forma, não é possível pensar em uma origem ou uma essência em torno de um significante. É possível assim entender certa aproximação das defesas de Laclau e Derrida, ao considerarem que

[...] a iteração e a negociação se colocam por meio da tradução, da tentativa de apreender o outro que escapa, da busca pelo acesso, pela significação da política. Consideramos, então, a leitura/significação de toda política (desde a escrita de seus textos/discursos/práticas) como sendo a tradução dos supostos sentidos sobre significantes privilegiados (supostos estabilizadores de sentido, tropos por natureza). A tradução comparece na percolação incessante da discursividade, viabiliza o surplus de sentido sobre os objetos da educação. Educar, ensinar-aprender, formar/ar os professores/as, adequar estratégias metodológicas, inovar a avaliação, flexibilizar o conhecimento, humanizar a relação professor/aluno/conhecimento, melhorar a qualidade da educação, dentre outros, são termos que podem ocupar um ponto nodal de articulação entre distintos projetos educativos/societários. São significantes/superfícies de inscrição em que são operados/as equivalências produzidas no todo diferencial. (LOPES; CUNHA & COSTA, 2013).

Em meio a muitos sentidos para a integralidade, opero com a noção de tradução para buscar compreender como frágil para este projeto a ideia de construção de uma Base. Considero a noção de tradução com base em Jacques Derrida, entendendo-a como um processo da ordem do inconsciente, de constantes rasuras, demarcando as diferenças conceituais entre os autores de forma a contribuir para o campo das políticas curriculares. Considero a tradução (DERRIDA, 2008; DERRIDA & ROUDINESCO, 2004) como um operador importante neste estudo, particularmente por possibilitar o questionamento à noção de representação fixa e plena de uma base curricular e de uma educação para a integralidade. Assinalo que o caráter produtivo de toda prática não consiste em projeções de sentidos ou verdades supostas como coerentes, mas são produções contingentes, marcadas pela emergência do pleito, da demanda, da busca pelo controle da significação.

Há uma visão hegemônica em nossa sociedade que considera que tradução tem a ver com questões de presença e consideração do significado que possam ser restituídas de outra maneira,

geralmente em outro idioma, e com poucas perdas de significados em relação a um texto compreendido como original. Nesse caso, o original é concebido como tendo um significado considerado transcendental, que deve ser resguardado. Entretanto, Derrida (2008) permite pensar em outra perspectiva de compreensão da tradução, para além de dualismos de significados e de busca por definições de originalidade de textos e quando se iniciam os processos de tradução. A linguagem seria considerada um meio opaco, no qual só se opera via traduções (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013). Isso não significa a retirada de responsabilidade do autor/tradutor, já que Derrida defende que em toda tradução deve haver uma preocupação ética com o outro, com a sua alteridade (GIGANTE; COSTA, 2015). Certa hospitalidade, também mencionada por ele como responsabilidade – uma hospitalidade hostil para com o outro, com a alteridade (SKLIAR, 2005) –, sobre a qual sempre responderemos e nos responsabilizaremos. Para Derrida (1998), minha responsabilidade não se torna menor ou invalidada quando eu decido pelo outro. É através da minha relação com o outro que ele se constitui, e vice-versa. E penso que isso também seja um ato de responsabilidade, essa constituição mútua, com significações ambíguas, definidas provisoriamente na luta política.

Segundo Derrida,

Ao procurar “se dar um nome”, ao instituir, ao mesmo tempo, uma língua universal e uma genealogia única, os semitas queriam impor a razão ao mundo, e essa razão pode significar simultaneamente uma violência colonial (pois universalizariam, assim, o idioma) e uma transparência pacífica da comunidade humana. Inversamente, quando Deus lhes impõe seu nome, rompe a transparência racional e interrompe também a violência colonial ou o imperialismo lingüístico. Impõe-lhes como destino a tradução, sujeitando-os à lei da tradução necessária e impossível: num só golpe, através de seu nome próprio traduzível-intraduzível, libera a razão universal (aquela que não será submissa ao império de uma nação em particular), mas lhe limita simultaneamente a própria universalidade: transparência proibida, univocidade impossível. A tradução torna-se a lei, o dever e a dívida, mas uma dívida que não se pode quitar. Tal insolubilidade encontra-se marcada no próprio nome Babel: que, ao mesmo tempo, traduz-se e não se traduz, pertence sem pertencer à língua e endivida-se, como uma dívida impossível consigo como se fosse o outro. (DERRIDA, 1985, p.165).

A tradução neste estudo, em acordo com o autor, é compreendida como esse constante endividamento para com o outro, que ao mesmo tempo em que é infiel – infidelidade ponderada aqui como impossibilidade de tradução plena -, é um ato necessário. Nascimento (2015) defende que, para Derrida, nunca há um sentido literal, original, de um termo. Não há original que já não se apresente como secundário, pois todo texto (ou significação) começa pela retomada de um ou outros já existentes. Assim, não há ato de criação considerado absoluto, mas sim traduções de outros atos prévios de linguagem.

O discurso começa pela repetição, a origem da linguagem é um ato que implica um contrato de repetição e de tradução, uma letra ou uma dívida para com o outro, uma

dívida que, por definição, é impossível de reembolsar e que, por esse motivo, está anulada. E é igualmente por essa razão que é preciso falar. É isso que é preciso (em Derrida, o é preciso [*il faut*] significa etimologicamente a falta e o dever, a dívida), pois esse contrato nunca será preenchido, terminado, definido por um ato definitivo de linguagem. (NASCIMENTO, 2015, p. 74)

Siscar (2013) também traz à discussão a contribuição de Derrida sobre tradução, defendendo que, após a leitura que fez do autor e suas interpretações, entende o ato de traduzir não como simples transferência, mas sim a mediação/transação que coloca em contato dois efeitos de alteridade. Supõe uma prática teórica que considere a estranheza do outro e sua impossível naturalidade; a convivência entre duas problemáticas. “*Não há senão tradução, não há senão uma tensa mediação entre duas problemáticas. Há apenas tradução, ou seja: há apenas dupla tarefa, duplo endividamento que transborda bem mais do que totaliza*” (SISCAR, 2013, p. 186, grifos do autor).

A tradução, dessa forma, auxilia a interpretar sentidos que são produzidos por contextos também produzidos – o que permite compreender que contexto não deve ser considerado como algo dado, mas um sistema contingente de significações, em que não é possível reconhecer uma representação de demandas de forma plena e imutável. Isso é explicado, pois, para Derrida, o campo da linguagem não permite uma ideia de totalização, já que a ausência de um centro permite um constante jogo de substituições ininterruptas (MACEDO, 2013). Concordo com Laclau quando defende que não há nenhum referencial externo ao discurso, portanto não existem práticas não-discursivas: toda prática é um discurso e todo discurso é uma prática. (LACLAU, 2011, p. 10)

Como na interpretação dos autores não existe distinção entre práticas discursivas e não-discursivas, os objetos passam a ser constituídos como objetos do discurso. Concordando com Daniel de Mendonça:

Todo o espaço social deve ser considerado como um espaço discursivo se ampliarmos a noção de discurso para aquilo que articula “todo o tipo de ligação entre palavras e ações, formando assim totalidades significativas” (Laclau, 2000, p. 10). Em termos analíticos mais precisos, um discurso, ou uma totalidade estruturada relacional, é o resultado de uma prática articulatória que constitui e organiza relações sociais. A prática articulatória, por sua vez, consiste na articulação de elementos num sistema discursivo a partir de um ponto nodal – um ponto discursivo privilegiado – que fixa parcialmente os sentidos desse sistema (Laclau e Mouffe, 1985). A fixação de sentidos é necessariamente parcial tendo em vista as constantes suturas – cortes que uma articulação discursiva constantemente sofre, os quais alteram seus sentidos – que o discurso sofre na relação com outros discursos concorrentes no campo da discursividade. (MENDONÇA, 2007, p. 250)

A fala - considerada uma expressão discursiva, mas longe de ser a única – também é entendida como produtora de significações. Hegemonicamente, tende-se a considerá-la como um discurso original, já que alguns defendem que ela pode corporificar um “estado de alma”,

como se fosse possível representar de forma pura uma intenção discursiva, como se entre o ser e a alma houvesse uma relação afetiva que pudesse ser representada de maneira mais fiel do que expressar um discurso através da escrita. Assim, a linguagem falada produziria menos fixações de convenções e traduções do que linguagem escrita ou outros tipos de linguagem (DERRIDA, 2008, p.13). No entanto, Derrida questiona a ideia de originalidade da fala, de sua compreensão como outra possibilidade de tradução. A fala também é discursiva e não há algo compreendido como centro fundante que podemos fazer uma tradução completamente fiel de sua essência. Também, concordando com o autor, a noção de fala como origem está sustentada na defesa da metafísica da presença, e na questão da escrita como deturpação: “a história da verdade, da verdade da verdade, foi sempre [...] o rebaixamento da escrita e seu recalçamento fora da fala ‘plena’”. (DERRIDA, 2008, p.4)

Ao defender que não há nada externo ao discurso, penso que não existe uma origem, uma significação fixa, um centro de sentidos possível de ser localizado, fixo e compreendido como intraduzível na luta política.

o centro [...] não era um lugar fixo, mas uma função, uma espécie de não-lugar no qual se faziam indefinidamente substituições de signos. Foi então o momento em que a linguagem invadiu o campo problemático universal; foi então o momento em que, na ausência de centro ou de origem, tudo se torna discurso - com a condição de nos entendermos sobre essa palavra - isto é, sistema no qual o significado central, originário ou transcendental, nunca está absolutamente presente fora de um sistema de diferenças (DERRIDA, 2002, p.232).

Assim, com uma ausência de centro (qualquer centro é sempre descentrado), a noção de tradução passa a ser pensada como uma possibilidade de compreender as dinâmicas produtoras da política curricular para além de uma concepção plena e finalizada. Tem, assim, seu caráter compreendido como não-transparente e impossível de ser entendido da/na representação (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013), sendo sempre submetido à contingência. Isso não significa que não existam possibilidades de estancar provisoriamente a significação em torno de uma política curricular, bem como em outros contextos de produção de sentidos, porém compreendo que os significados serão parcialmente estabelecidos através relações de poder.

Tradução e desconstrução, por mais que não possam ser compreendidas separadamente - conforme já mencionado anteriormente -, também não podem ser compreendidas como equivalentes. Paulo Ottoni auxilia nessa discussão. Segundo o autor:

Ora, se partimos da hipótese de que “a desconstrução não existe em algum lugar, pura, própria”; de que não existe A ou uma só desconstrução”; de que “desde o início, estava claro que “desconstruções” deveria se dizer no plural” e, ainda, que ela é impossível, ou o impossível”, como pensar a relação tradução-desconstrução? Essa relação está cada vez mais comprometida com o pensamento da desconstrução; mas, se não há

“uma só desconstrução”, mas “desconstruções” e ainda “desconstrução no plural”, a tradução nessa relação tem de estar sempre sendo “(re)definida”, isto é, tem de ser constantemente repensada. (OTTONI, 2006, p.106)

Esse constante articular das noções, possibilitando um entendimento indissociado de suas compreensões, permite operar com essa ligação segundo o registro discursivo defendido. Ainda segundo o autor, em obra posterior, “[...] se eu tivesse que arriscar uma definição sobre desconstrução, diria simplesmente “mais de uma língua”. A desconstrução não é intraduzível, mas ligada à questão do intraduzível (OTTONI, 2005, p.182). Dessa forma, defendo haver uma forte ligação entre as noções supracitadas, considerada ao longo deste estudo.

Penso a tradução como esse ato desconstrucionista. O termo “desconstrução”, que dialoga com a área da arquitetura, foi utilizado por Jacques Derrida para buscar interpretar um trabalho inconsciente de desfazer, sem compreender isso como uma destruição, um sistema de pensamento dominante e hegemônico. É uma forma de resistência à tirania da metafísica da subjetividade, através de um deslocamento com a finalidade de propor certa reconstrução contingente e cambiante. (DERRIDA & ROUDINESCO, 2004, p. 9)

Essa noção é comumente entendida como uma corrente teórica que visa desestruturar o pensamento ocidental, criticando as relações binárias sem uma tentativa de interlocução com o contexto em que estão inseridas. Essas relações anteriormente hierárquicas passam a ser revogadas, ao passo que se considera que não há uma coexistência pacífica entre sentidos e demandas, mas muitas vezes uma hierarquia pautada pela violência. A desconstrução significaria mais do que a inversão dessa hierarquia: é o desmonte da própria hierarquia, a expressão do que produz a hierarquização. (DERRIDA, 2001, p.48)

À desconstrução, cabe então problematizar os diferentes discursos que pretende interpor, possibilitando inclusive significações ambivalentes e marcadas pela ambiguidade, uma necessária forma de considerar para além de oposições fixas e horizontais as relações de sentidos. Não existe, dessa forma, uma relação de inferioridade ou de superioridade no caráter de oposição das relações, nem uma visão idealizadora e fixa delas, mas sim, uma necessidade de uma nova forma de problematizá-las e considerá-las (DERRIDA, 2001, pp. 48-49), uma forma desconstrucionista de interpretação dessas relações.

Assim, penso que para Derrida as ditas verdades absolutas com as quais a metafísica da presença tende a operar, bem como os termos e relações utilizados para expressá-las e legitimá-las, ocorrem através de um duplo viés, que não é considerado aqui como binário, mas sim ambivalente, concomitante ou simultâneo (DERRIDA, 2005, p. 14). Isso explicaria a constante intencionalidade de “re-colocar, a cada vez, tudo em jogo, de acabar para recomeçar, de acabar

por recomeçar. Não no sentido de esquecer o já sabido, de reinventar o mesmo, mas de se colocar a tarefa de redefinir as tonalidades do acontecimento". (SISCAR, 2005, p.141)

A questão da desconstrução é problemática ao considerarmos o conceito de objetividade da metafísica, pois a desconstrução não faz referência a modelos pré-estabelecidos. Busca, pelo contrário, um rompimento com as estruturas, sejam linguísticas ou semânticas, dificultando sua definição. A desconstrução simplesmente acontece, contingencialmente, ao considerarmos a história (DERRIDA, 2004, p. 307). Segundo as palavras de Derrida, a desconstrução seria considerada “o impossível que acontece”. (2001, p.78)

Em qualquer caso, apesar das aparências, a desconstrução não é nem uma análise nem uma crítica, e a tradução deveria levar isto em conta. Não é uma análise, sobretudo porque o desmantelamento de uma estrutura não é uma regressão em direção ao elemento simples, até uma origem indestrutível. Esses valores, como o da análise, são, eles mesmos, filosofemas submetidos à desconstrução. Tampouco é uma crítica, num sentido geral ou num sentido kantiano. (DERRIDA, 1997, pp. 23-24, tradução feita pela autora)

Para Burity (1997), a desconstrução derridiana funciona como uma possibilidade do discurso da hegemonia¹⁷ e Laclau pontua que a teoria da hegemonia possui vínculo com a desconstrução por ser uma decisão tomada em terreno indecível, marcada pela contingência e por traços do exterior constitutivo que a produz. A indecidibilidade não ditaria a impossibilidade de qualquer decisão, mas definiria a ausência de uma necessidade lógica, ou uma relação que exigiria um resultado em detrimento de outro. Em contrapartida, a decisão que preencheria o vazio da significação ou a falta constitutiva do sujeito, não resultaria no desligamento de razões e convicções. Mas não seria possível articulá-la a uma razão e convicção única e específica.

Mas a desconstrução cobra o preço de uma relação irresolvida com a tradição, na mesma medida em que esta jamais esteve inteiramente presente a si mesma: a cada momento sua identidade se cindia entre o que dizia de si mesma e o que seu outro a levava a dizer de si mesma. A cada momento era uma e muitas, suas variações internas correspondendo a diferentes formas de articulação com outros significativos (seus próximos, presentes e passados) ou antagônicos (seus inimigos, presentes e passados). Formas de articulação que transformam o sentido da tradição, não num sentido fraco de "facetar" de uma mesma coisa, mas no sentido mais radical do próprio *ser* da tradição. (BURITY, 1997, pp.16-17)

Assim, concordando com Derrida (2010), compreendo um dos objetivos da desconstrução como a possibilidade de tensionamento das fronteiras do pensamento, buscando atingir uma não neutralidade deste. A experiência desconstrucionista poderia ser assim compreendida como “certa experiência do impossível” (GIGANTE; COSTA, 2015), tanto por ser proveniente de

¹⁷ Noção que será desenvolvida mais adiante, neste mesmo capítulo.

uma impossibilidade de modelo de racionalidade, quanto por buscar interpretá-la e considerar sua relação com ela. (DUQUE-ESTRADA, 2008, p.14)

A desconstrução opera com a heterogeneidade, enfocando na diferença e dissociação necessárias para que seja possível a relação com o outro desconhecido. Para isso, o rompimento com a totalidade é necessário (DUQUE-ESTRADA, 2008). A construção discursiva em que se constitui a ideia de sociedade, por exemplo, não deve ser compreendida como um todo homogêneo, um bloco unitário com características fixas e concretas, mas inúmeras possibilidades de significações, repletas de singularidades construídas através de processos constantes de significação dos indivíduos e do social. (GIGANTE; COSTA, 2015 p. 85)

Reitero aqui que a desconstrução não é compreendida como destruição, todavia como uma possibilidade de construção contingente, em que não há uma ruptura plena de uma constituição antiga e uma atual, uma desconsideração completa de algo anteriormente planejado. É criação, ação, assim como considero que as políticas de currículo devam ser compreendidas. Ao ponderar essas questões, acredito que a BNCC deva ser compreendida não como um fechamento total, mas como decorrente de uma articulação temporária em um processo desconstrutivo, dessa forma construído na contingência.

Essa perspectiva de operar com o social permite a compreensão das significações enquanto fluidas, precárias e parcialmente fixadas em um processo de circulação de sentidos. Assim, ponto como importante, para as políticas de currículo, não apenas compreender quais sentidos estão sendo produzidos, mas também quais contingências os constituem, bem como quais sentidos se tornam estabilizados na luta política, fazendo com que suas defesas se tornem inclusive naturais e hegemônicas. A interpretação desses sentidos enquanto produzidos por traduções e desconstruções permite interpretar contextos, negociar novos sentidos, desestabilizar fixações e questionar a defesa de totalidades previamente estabelecidas em relação às políticas de currículo.

Considero a tradução como via importante ao estudo sobre política de currículo, particularmente por possibilitar o questionamento à noção de representação fixa e plena, assinalando que o caráter produtivo de toda prática são produções contingentes, marcadas pela emergência do pleito, da demanda, da busca pelo controle da significação. Ao compreender que discurso faz referência a toda e qualquer produção de sentidos, sendo a extensão de toda linguagem possível como produção simbólica (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013), penso as políticas curriculares enquanto produções discursivas.

As políticas podem ser entendidas, dessa forma, como produzidas por discursos que envolvem traição, uma traição do/pelo outro, em distintos contextos, que ocorrem de formas incontrolláveis. Nessas políticas, “múltiplos contextos são produzidos, porque múltiplos

processos de significação se desenvolvem e neles a tradução opera sem cessar”. (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 398)

Entendo que produções nas políticas curriculares são possibilidades de traduções sobre certo enfoque, entretanto considero que o ato de traduzir não é uma escolha, é indissociado da produção das políticas. A tradução é uma alternativa de abertura à alteridade, ou impossibilidade de resistência à essa alteridade, fazendo com que a política curricular seja compreendida como ocorrendo na contingência, no processo de desconstrução. Pode ser compreendida como uma responsabilidade de traduzir o intraduzível. (LOPES, CUNHA & COSTA, 2013)

O contexto passa a ser compreendido como relevante para interpretarmos as políticas, que são consideradas arenas em que múltiplos contextos são produzidos, através de inúmeros processos de significação em que a tradução opera sem interrupções ou finalizações, possibilitando que a significação não tenha origem e nem fim (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013) e que o discurso seja compreendido, para além de uma totalidade estruturada, como produzido por práticas de articulação constituídas pela contingência.

Tanto o contexto quanto o discurso são permeados por tentativas de fixação de sentidos como representações do social necessárias para que a luta política se torne possível. A noção de hegemonia permite esse processo.

1.2 Hegemonia e flutuação de sentidos: representação do social

Ao buscar compreender como a BNCC é produzida e defendida nacionalmente como uma política curricular que auxilia na melhoria da qualidade da educação, acredito que esse entendimento passe por traduzir a questão da constituição do social envolvida no processo de produção da política. Penso que a noção de hegemonia é potente para este foco investigativo.

Essa noção é problematizada em diversos estudos, com as mais diferentes perspectivas de interpretação e é uma das mais evidenciadas ao vermos trabalhos que operam com a perspectiva da TD interpretada por Laclau e Mouffe. A obra “Hegemonia e Estratégia Socialista” (2015) traz como principal questão compreender a trajetória do conceito de hegemonia em suas muitas (re)construções no decorrer da história do marxismo, traçando uma genealogia deste conceito como uma resposta a uma crise política. Interpretam também outra possibilidade de considerar essa noção, a partir de acordo com aportes pós-estruturais e pós-fundacionais, explorada ao longo da obra. Essa não é a única fonte utilizada nesta seção, no

entanto é a mais explorada por considerar sua relevância para a compreensão da noção a ser desenvolvida.

Com a realização desta obra, o objetivo dos autores é propor uma desconstrução da teoria marxista, por considerarem que um simples abandono desta teoria não seria potente, pois Laclau considera “o marxismo não como origem da política, mas como base contingente de sua interlocução com o ideário de esquerda” (LOPES, 2018, p. 91), voltado para a construção de uma política democrática radical.

Por esta mesma razão, porém, o marxismo é uma das tradições através das quais é possível formular esta nova concepção da política. Para nós, a validade deste ponto de partida se baseia simplesmente no fato de que ele constitui nosso próprio passado (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 54)

Penso que a obra teve o propósito de revisar alguns pressupostos de cunho essencialista e, para isso, rever condições de possibilidades para operar com a desconstrução. É uma obra pautada em uma interpretação de uma ontologia que possibilita pensar o social de uma forma mais contemporânea, trazendo ao longo dos capítulos a noção de hegemonia como problemática central da obra.

O objetivo aqui exposto não é interpretar o livro detalhadamente, mas debater como a noção de hegemonia pode ser relevante para pensar certas políticas curriculares, entre elas a BNCC, como defensoras de uma ideia do “nacional” e do “comum” como benéficas para a sociedade brasileira.

Isso já não seria desejado, em uma perspectiva pós-estruturalista, por considerar que a hegemonia não é possível de ser traduzida em um sistema único, fechado, de identidades relacionais (LACLAU; MOUFFE, 2015). Ela suporia um caráter aberto, negociável e incompleto do social, em que só pode ter seu lugar em um campo constitutivo de práticas articulatórias. (*Ibidem*, p. 213)

Como uma teoria pós-fundacionalista da política, o intento intelectual do autor é demonstrar que qualquer fundamento político ou de teoria política será sempre provisório e dependente das condições efetivas de sua inscrição. É nesse sentido que a noção de hegemonia ganha centralidade na perspectiva Laclau, pois esse conceito tem a capacidade de, ao mesmo tempo, ser uma importante ferramenta de análise do social e também de prescrição normativa, uma vez que tal noção pressupõe justamente a constante instabilidade das relações políticas concretas (no plano ôntico) e das sempre precárias tentativas de normatizar a “boa política”. (MENDONÇA, 2014, p. 137)

Apesar de a compreensão da ideia de hegemonia em Gramsci, para os autores, ser contingente não rompe completamente com o fundamento defendido pela tradição marxista. Segundo os autores (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 130), em Gramsci, essa categoria ganha

um sentido considerado mais potente e elaborado, a partir de uma perspectiva consensual entre grupos que lideram determinadas situações, fazendo que a própria sociedade garanta sua legitimidade. Não existe assim uma relação fixada entre estrutura e superestrutura, conferindo à sociedade civil um papel fundamental nesta legitimação, compreendendo-a como produtora de novas relações sociais. A política assim não é considerada mais um simples jogo por identidades e demandas fixadas, mas um processo de construção de acordos, entre diferentes demandas e diferentes grupos. (*Ibidem*, p. 131)

Para Gramsci, mesmo que os diversos elementos sociais tenham uma identidade meramente relacional – alcançada por meio de práticas articulatórias –, deve haver sempre um único princípio unificante em toda formação hegemônica, e este só pode ser uma classe fundamental. Assim, dois princípios da ordem social – a unicidade do princípio unificante e seu caráter necessário de classe – não são resultado contingente da luta hegemônica, mas o referencial estrutural necessário dentro do qual toda luta acontece. A hegemonia de classe não é um resultado inteiramente prático da luta, mas tem um fundamento ontológico último. (...) a luta política ainda é um jogo de soma zero entre classes. Este é o cerne essencialista ainda presente no pensamento de Gramsci, pondo limites à lógica desconstrutiva da hegemonia. (LACLAU & MOUFFE, 2015, p. 134).

Ainda sobre ontologia, articulando à constituição do sujeito, dialogo com Laclau quando defende que, ao propor uma relação entre política e sujeito pela qual um não pode ser definido sem o outro, o autor afirma que só há política devido ao deslocamento do social, o que também permite a produção de posições de sujeito.

"A 'política' é uma categoria ontológica: há política porque há subversão e deslocamento do social. Isto significa que todo sujeito é, por definição, político. À parte do sujeito, neste sentido radical, só existem posições de sujeito no campo geral da objetividade. Mas o sujeito, tal como é compreendido neste texto, não pode ser objetivo: ele só se constitui nas margens irregulares da estrutura. Assim, explorar o campo de emergência do sujeito nas sociedades contemporâneas é examinar as marcas que a contingência inscreveu nas estruturas aparentemente objetivas das sociedades em que vivemos" (LACLAU, 2003, p. 61).

Ao considerar essa perspectiva, as críticas e desconstruções propostas por Laclau produzem a noção de hegemonia balizada na TD. Não pretendo com isso defender que a ideia de Gramsci é uma origem, ou uma resposta a uma origem subentendida da compreensão do marxismo sobre hegemonia. Entretanto, pontuo a perspectiva de Gramsci, conforme citado na obra em questão dos autores, para compreender alguns processos de desconstrução que os autores produzem em sua teoria.

Segundo Mendonça (2007), para a TD, a noção de hegemonia deve ser compreendida para além de caracterizar relações de ordem, como uma possibilidade de traduzir políticas em um contexto de ordem democrática, em que suas relações não estão claramente expostas, ou devidamente hegemônicas, tanto por sujeitos quanto por grupos sociais em disputa pelas

significações. Não necessariamente a interpretação serve para descrever um determinado momento político hegemônico, mas também pode auxiliar a pensar quão ausente é a ordem de determinado momento, como o desrespeito aos limites institucionais de determinados regimes políticos, dentre outras situações.

Para Laclau e Mouffe (2015), a hegemonia pode ser compreendida como um momento em que dada formação discursiva é significada como uma totalidade, sendo possível se afastar de uma ideia de estruturação econômica. Seria possível assim que uma identidade representasse outras diferentes identidades, sendo que estas seriam produzidas na luta política, através de relações articulatórias, e não previamente estabelecidas.

Uma relação hegemônica teria assim uma dimensão universalista (*Ibidem*, p. 40), considerando-a um tipo particular de universalismo, por meio do qual uma particularidade assume a representação de uma universalidade, mas essa universalidade é compreendida como *contaminada* (p. 41), pois vive em conflito com sua relação com a particularidade e sua função de universalidade hegemônica não é definitiva, é sempre reversível. A hegemonia seria também um momento em que uma identidade representaria diferentes identidades, de forma contingente, tendo como intenção o estabelecimento de determinada ordem para a política. Para Laclau: “numa sociedade que passa por uma profunda desorganização social, a ‘ordem’ pode ser vista como a inversão positiva de uma situação de anomia generalizada”. (LACLAU, 2002, p. 122 *apud* MENDONÇA, 2007)

Ainda segundo o autor:

Hegemonizar um conteúdo equivale, por conseguinte, fixar sua significação em torno de um ponto nodal. O campo do social pode ser visto assim como uma guerra de trincheiras em que diferentes projetos políticos pretendem articular em torno de si um maior número de significantes sociais [...]. A necessidade e a “objetividade” do social depende do estabelecimento de uma hegemonia estável e os períodos de “crise orgânica” são aqueles em que se debilitam as articulações hegemônicas básicas [...] (LACLAU, 2003, p. 45).

Ao buscar compreender a prática hegemônica, é preciso ponderar, novamente, a incompletude do social. Essa característica é defendida como uma condição para qualquer prática hegemônica, que se constituiria em um terreno indecível, compreendendo que contradições não são passíveis de serem resolvidas, mas deve-se aprofundar a indecibilidade que as constituem. Isso não por conta de uma ausência de decisão ou tentativa de desresponsabilização, como já dito anteriormente, mas devido ao caráter contingente e precário de formação discursiva que constitui o social. Essa incompletude possibilita compreender como impossível a existência de um único discurso, de uma fixação definitiva. Essa necessidade de estabilidade do social é fadada ao fracasso, porque é uma construção instável e possível de ser

questionada como representação única. As verdades, que antes eram compreendidas como naturalizadas, passam a ser problematizadas como precárias, marcadas por sedimentações discursivas.

Os discursos sofrem deslocamento, produzindo rastros no campo discursivo. Isso faz com que a hegemonia seja impulsionada em um terreno indecível, em que o discurso é forjado a partir de múltiplas tentativas de significações. Para Laclau (2011), o que estabelece sua unidade não é algo positivo que as demandas partilham, mas negativo: sua oposição a um inimigo em comum. (p. 73)

Segundo o autor (2011), a desestabilização do pensamento teológico, que defendia a lógica da encarnação como a presença do universal, fez com que o único terreno em que o universal fixo pudesse emergir, entendido como a totalidade do social, aparentemente desaparecesse. A noção de particularismo enquanto relacional passa a ser então enfocada: “se a própria noção de totalidade social está em questão, a de identidades “particulares” é igualmente ameaçada. A categoria de totalidade continua nos rondando pelos efeitos que derivam de sua ausência”. (*Ibidem*, p. 39)

No entanto, concordo com o autor (LACLAU, 2011, p. 41) quando defende ser possível fazer interações entre o particularismo e o universalismo, que são lógicas ao mesmo tempo incompatíveis e articuladas, para que seja possível certa produtividade política. Dessa forma, a particularidade tanto nega quanto necessita de totalidade, ou fundação. Concomitantemente, a totalidade é impossível, e ao mesmo tempo requisitada pelo particular. Ela está presente no particular como aquilo que se encontra ausente, como uma falta (aquilo que ao mesmo tempo permite a identificação do sujeito e a torna impossível de ser totalizada) constitutiva que obriga constantemente o particular a se tornar algo além dele mesmo, assumir um papel universal, mas precário e contingente.

É por isso que podemos ter uma política democrática: uma sucessão de identidades finitas e particulares que tentam assumir tarefas universais que as ultrapassam, mas que, em decorrência, nunca são capazes de ocultar inteiramente a distância entre tarefa e identidade – e podem sempre ser substituídas por grupos alternativos. Incompletude e provisoriedade permanecem à essência da democracia. (LACLAU, 2011, p. 42)

O esvaziamento de sentidos é o que permite a hegemonia, que não deve ser compreendida como algo negativo ou que de alguma maneira deforme o processo político. Ao contrário, concordando com Lopes (2012, p. 706): “não são a precisão e a clareza de propósitos que garantem a hegemonia, mas o caráter vago e um tanto fluido dos sentidos que produzem discursos”. Sendo assim, embora sempre se tente definir a chegada a algum lugar, ela sempre será inalcançável, inatingível.

Argumento assim, concordando com os autores em questão, que hegemonia pode ser entendida como uma possibilidade de compreender o desenvolvimento de uma articulação política em um contexto amplo. Isso remete a uma infinidade de identidades no jogo político que a princípio podem não ter relações entre si, mas estabelecem um tipo de relação, a articulatória, para se fortalecerem contra inimigos em comum, compreendidas como relações antagônicas, que afetam diretamente sua existência, seja porque se opõem a ela, ou porque são necessárias para que elas possam continuar a existir e se constituírem enquanto tal. Nesse sentido, para além de uma relação de negatividade, marcada pelo antagonismo, há uma relação de constituição de identidade. O antagonismo pode ser considerado o limite de constituição de toda objetividade:

O antagonismo tem uma função reveladora: por um lado, é um momento de instituição identitária – eu sou, nós somos, ele é, eles são – que transforma um objeto em símbolo de uma possibilidade de ser. Por outro lado, a presença de uma força antagônica mostra o caráter contingente do investimento identitário – onde não sou, onde não somos (Laclau, 2014b). (LOPES, 2018a, p. 99)

Estabelecida essa relação articulatória, é preciso que haja certa representatividade deste conjunto tão heterogêneo de identidades em questão. É dessa maneira que a ideia de hegemonia ganha força, nesta representação política que ao mesmo tempo em que é precária e contingente, é necessária para que sejam possíveis produções dessas representações.

Assim, um discurso é considerado hegemônico quando aglutina diferentes sentidos em prol de uma produção identitária reconhecida como universal. Essa organização é possível ao considerar esse discurso centralizador, que constitui um ponto nodal, uma fixação provisória de significação, que visa articular elementos que anteriormente não estariam articulados entre si. Essa articulação é sempre parcial, o que torna a hegemonia considerada não uma necessidade, mas um lugar vazio, “foco de incessantes disputas entre os múltiplos discursos dispersos no campo da discursividade.” (MENDONÇA, 2007, p. 252)

De acordo com essas considerações, é possível pensar currículo, bem como suas múltiplas manifestações, como produções discursivas que lutam por se hegemônizar. Por meio do discurso, as práticas sociais são significadas na luta política.

Não há relações estruturais entre dois significantes, não há relações diferenciais fixas entre eles e, portanto, não há significantes a eles associados. Cada significante remete a outro significante, indefinidamente, sendo impossível determiná-lo um significado; este é sempre adiado. Todo significante é, portanto, flutuante e seu sentido somente pode ser significado dentro de uma formação discursiva histórica e socialmente contingente (LOPES & MACEDO, 2011, p. 40).

Assim, é possível defender o caráter contingente dos processos hegemônicos (LACLAU; MOUFFE, 2015). Compreender a hegemonia que constitui um processo discursivo como uma

constante luta pela significação permite operar com negociações entre particularidades, com vistas a representarem uma universalização. As regras serão a todo momento modificadas, não existindo uma objetividade imutável para que demandas particulares se universalizem ou demandas universais se particularizem. A legitimação do conflito e a compreensão de suas negociações é uma interpretação importante para rompermos com a ideia de uma verticalização essencial do poder.

Laclau busca compreender o universal enquanto “símbolo de uma plenitude ausente, e o particular existe apenas no movimento contraditório da afirmação simultânea de uma identidade diferencial e seu cancelamento por meio de sua inclusão num meio não diferencial” (LACLAU, 2011, p. 57). Na lógica da TD, a constituição do universal ocorre ao passo que um particular assume uma representação provisória e equivalencial de um todo.

Laclau também aprofunda questionamentos e problematizações sobre a noção de hegemonia em outras obras (LACLAU; 2011). Uma dessas categorias, que se articulam à questão da hegemonia e são provenientes de sua compreensão, é cara a este estudo e será brevemente desenvolvida a seguir: a noção de significante flutuante. Penso que auxilia na compressão de como a Educação Integral é compreendida atualmente no campo das políticas curriculares, que são defendidas hegemonicamente como potentes para a melhoria da Educação brasileira.

O universal é representado por um ou mais significantes vazios (LACLAU, 2011, p. 41), quando um conteúdo particular que o simbolizará não é possível de ser determinado por uma interpretação deste particular em si, e nem do universal em si. Essa relação entre os dois sempre dependerá do contexto do antagonismo e é considerada uma operação hegemônica. É relevante pontuar que com a perspectiva da TD que considera este estudo, não cabe atribuir mais importância ao particular ou ao universal, mas sim buscar traduzir possíveis tensões estabelecidas.

O autor (LACLAU, 2013) define significante vazio como um conjunto diferencial, produzido discursivamente, em que a totalidade tem relação com o ato individual de significação. Isso quer dizer que esses significantes são constituídos em uma cadeia discursiva, articulada entre si, que embora tenha uma diferenciação entre os significados, se unem provisoriamente, formando uma totalidade hegemônica.

Ao se estabelecerem os limites dessa totalidade, também se está estabelecendo a diferenciação de “outra coisa” que não é essa totalidade e que dela necessita ser excluída para que de fato seja um “verdadeiro exterior” nos termos de Laclau, posto que faz parte de um limite de diferenciação. “Isso, entretanto,” argumenta o autor, “cria um novo problema: vis-à-vis o elemento excluído, todas as outras diferenças se

equivalem mutuamente. Elas são equivalentes em sua comum rejeição à identidade excluída” (p.119). (RODRIGUES, 2014, p. 769)

No decorrer do processo hegemônico de significação, demandas universais têm seus sentidos esvaziados na luta política. Esse esvaziamento, ou caráter flutuante do significado, não é compreendido como negativo, como uma perda de sentidos. Pelo contrário, faz referência a uma demanda cuja plenitude não pode ser alcançada e o significado está aberto, englobando e agrupando múltiplas outras demandas particulares, hegemonizando em um significante o processo de veiculação dessas demandas. “Não enfrentamos excesso ou deficiência de significações, mas a exata possibilidade teórica de que algo aponte, no interior do processo de significação, a presença discursiva de seus próprios limites” (LACLAU, 2011, p. 68).

Assim, a verdadeira possibilidade da significação está no sistema. E a verdadeira possibilidade do sistema é a de seus limites. Aquilo que constitui sua condição de possibilidade é também o que constitui sua condição de impossibilidade. Os verdadeiros limites nunca são neutros, pressupõem exclusões. (*Ibidem*, p. 69)

O significante flutuante (LACLAU; MOUFFE, 2015) funcionaria em uma dinâmica discursiva, com vistas a preencher significantes vazios, através da indeterminação e ambiguidade um sistema de diferenças (p. 275), sendo considerado um antagonismo entregue livremente a si. É assim, considerado um “antagonismo indômito” (p. 257), que não predetermina a forma que pode ser articulado a outros elementos em uma formação discursiva.

Eles podem ser considerados, então, significantes cujos sentidos são mais atenuados, mas não fixados, devido a articulações que os permitem aglutinar múltiplas demandas em arena contingencial das lutas políticas. Ele é capaz de produzir ou se vincular a sentidos específicos. Isso ocorre devido a, como já falada muitas vezes anteriormente, impossibilidade do social ser compreendido como uma totalidade fixa e fechada, bem como o fechamento definitivo das relações entre o significante e o significado.

O autor passa então a descrever, valendo-se de alguns exemplos, o modo como, a partir da heterogeneidade social e de “significantes flutuantes”, uma demanda articula-se em uma cadeia de equivalência. Antes, porém, apresenta dois diagramas: um mais simplificado, que, aliás, aparece um de seus mais conhecidos trabalhos (Laclau, Mouffe, 2004), cujo objetivo central é ilustrar o “significante vazio” (p.196). O outro tem por finalidade ilustrar como demandas antagônicas distintas podem constituir o “povo”, como ator histórico, dependendo do resultado de disputas hegemônicas. É através da articulação conceitual – significante vazio, significante flutuante, articulação hegemônica (luta) e antagonismo – que Laclau vai afirmar que: “‘todas’ as lutas são, por definição ‘políticas’ ... Isto quer dizer que o político tornou-se sinônimo de populismo? Sim no sentido que eu concebo este último conceito. Uma vez que a construção do ‘povo’ é um ato político *par excellence*, em oposição a uma pura administração de um quadro institucional estável” (p.228; destaques do autor). (RODRIGUES, 2014, p. 769)

Quando um significante tem seus sentidos deslizados entre distintos processos de significação, aglutinando diferentes demandas e sentidos, entretanto não representando o todo, pode ser considerado flutuante. As determinações e limitações entre as categorias de significantes vazios e flutuantes não são bem delineadas, sendo possível, muitas vezes, compreender um como o outro. Entretanto, para Laclau, um significante vazio representaria uma identidade popular mais ampliada, aglutinando múltiplas demandas, enquanto um significante flutuante “seria a lógica do deslocamento contingente e permanente da fronteira constituinte de um significante vazio. Apesar das distinções entre tais categorias, o autor argumenta que em grande medida as mesmas se superpõem”. (COSTA; PEREIRA, 2012, p. 159)

Certas articulações possibilitam aglutinar demandas, por mais precárias e contingentes que suas articulações políticas sejam. Um significante se torna, assim, capaz de vincular-se a múltiplos sentidos específicos (LACLAU, 1996), sendo considerado flutuante. Desliza entre diferentes processos de significação, podendo ser identificado de diferentes maneiras. Não se atribui aqui um sentido de negatividade a essa flutuação.

Essa possibilidade de operar produz hegemonia e importantes sinalizações para a compreensão deste estudo. A política da Educação Integral passa assim a ser articulada a diferentes demandas, opções políticas. É mais uma forma de entender a política como um terreno impreciso, onde não há uma possibilidade de fundamentação última (LOPES, 2015b).

Para Laclau, a forma geral da plenitude poderia ser mostrada por meio de uma presença discursiva de significantes constitutivamente flutuantes, “isto é, que não resultam de ambiguidades contingentes de sentido, mas da necessidade de significar a falta (a plenitude ausente no interior da estrutura)” (LACLAU, 1996, p. 4). Esses significantes só são provisoriamente fixados por conteúdos devido a forças antagônicas sociais. Essa flutuação não é compreendida como meramente contingente e circunstancial, pois “sem ela o debate político seria impossível e a vida política seria um diálogo de surdos, no qual só teríamos proposições incomensuráveis” (Ibidem, p. 6). Como isto é impossível de acontecer, já que a sociedade nunca atinge um ponto de fechamento definitivo, as demandas, dentre elas as demandas por uma Educação Integral que aqui focalizo, sempre assumem certo grau de abertura e ambiguidade, flutuando seus sentidos. (LACLAU, 1983)

A ambivalência na produção de sentidos permite à política uma satisfação (mesmo que provisória) de diferentes demandas aglutinadas em torno de um significante, por vezes, demandas de distintos e antagônicos grupos, apostando assim, na busca por uma equivalência de sentidos. Essa equivalência possibilita que suas diferenças sejam enfraquecidas, sendo

rediscutidas como semelhantes em prol de uma articulação hegemônica. Essas flutuações de sentidos são compreendidas como uma necessidade de esvaziamento dos significantes no bojo da política, possibilitando uma determinada articulação em torno de diferentes demandas para que seja possível alcançar, mesmo que provisoriamente, a hegemonia de um projeto social constitutivo de relações de poder. (LACLAU, 2011)

Neste estudo, entendo, com base nos apontamentos de Laclau sobre a Teoria do Discurso, Educação Integral como um significante flutuante. Este estudo busca compreender algumas demandas que estão sendo articuladas em prol de sua significação.

Argumento, com base em Lopes (2015), que a proposta da BNCC seja uma tentativa de hegemonizar certa normatização para o currículo, com vistas a produzir uma dimensão universalista a ele. Dessa forma, as políticas curriculares são muitas vezes reduzidas à política do conhecimento a ser ensinado e aprendido nas escolas, de forma a tentar determinar um dado projeto social.

Compreendo que a ideia de base comum curricular, por exemplo, está vinculada a uma tradição curricular, legitimada historicamente, de que certos conteúdos são mais importantes em detrimento de outros e que há uma escolha mais acertada do que devemos ensinar nas escolas. Assim, é proposta a construção de um currículo compreendido como oficial, uma tentativa de fechamento desse currículo como da ordem do universal, do incontestável.

Discursos hegemônicos, compreendidos como universais (mesmo que provisoriamente) em torno dos significantes “nacional” e “comum”, também são evidenciados nesta luta política. Defendo que eles acabam por auxiliar na exclusão da diferença e da singularidade no processo de construção da subjetividade posta pela política da BNCC. É baseada nesse questionamento que interpreto, teoricamente, a próxima noção como cara à pesquisa.

1.3 Processos de significação: a constituição do sujeito político

Talvez a morte do Sujeito (com S maiúsculo) tenha sido a principal precondição para esse renovado interesse na questão da subjetividade.

Laclau, 2011, p. 47

Laclau busca compreender a “morte do sujeito”, balizando a defesa da necessidade de se operar com processos de subjetivação na produção das políticas. Ao longo desta seção, o objetivo é defender que essa constituição se dá em caráter contingencial, constitutivo da

linguagem, não podendo ser o sujeito determinado *a priori*, nem de uma vez por todas, na luta política.

Compreendo que a questão da subjetivação é indissociada da questão da identidade, entendida neste estudo como identificação, pois ao utilizarmos uma ideia de produção ativa, acredito que é possível tentar traduzir um pouco melhor essa ideia de ação, de contingência. Assim, considerar questões referentes a gênero ou raça, bem como tantas outras diferenças possíveis, é mais plausível ao definirmos sujeito para além de uma visão essencialista, tendo suas identidades vinculadas apenas às classes sociais, como muitas vezes é possível observar em políticas curriculares. E, em muitas, nem isso é considerado, ao tratarem sujeitos como iguais, com identidades fixas e imutáveis. Isso não seria coerente ao operarmos com a perspectiva pós-estrutural. Ao invés de tratar a diferença como uma identidade, é possível se afastar de uma essencialização de sujeito, ao operar com uma perspectiva de processo de diferir. De acordo com Lopes e Macedo,

Assumir a perspectiva pós-estrutural implica (...) aceitar que todo e qualquer sentido somente pode ser criado dentro de sistemas de linguagem ou de significação. Não há sentido na coisa em si, na materialidade; ele depende da inserção dessa materialidade em sistemas de classificação e em jogos de linguagem. Há, por exemplo, múltiplos aspectos da materialidade que não são utilizados na nomeação das coisas e que, por isso, passam despercebidos como se não existissem. A cor da pele, por exemplo, é usada para nomear as raças e, por isso, é observada como característica que diferencia os sujeitos, enquanto o formato das unhas ou o tamanho dos dedos nunca é levado em consideração para tal fim. Pensando assim, é o ato de nomear que constrói a diferença e não o contrário. É a linguagem que institui a diferença e é, assim, cúmplice das relações de poder: aquilo que se sabe é movido por uma vontade de poder, assim como o poder exige que se saiba sobre aqueles que serão, por ele, governados. Esse é o núcleo central do pensamento pós-estrutural, em que saber e poder estão atavicamente interligados na instituição do “mundo real”. (LOPES; MACEDO, 2011, pp. 202-203)

Assim, qualquer sujeito ou identidade deixam de ser pensados como tendo centros fixos ou como estruturas pré-concebidas que garantam de uma vez por todas sua significação. Identidades e sujeitos passam a ser constituídos em relação ao contexto em que estão inseridos, não havendo possibilidade de enunciar *a priori* o que e como o sujeito é, ou o que uma identidade venha a significar. Em diferentes relações ou contextos, outras possibilidades de ser e se identificar poderão ser produzidas. Entretanto, essa produção só pode ser dada em ato, como acontecimentos imprevistos, marcados pelo caráter contingente. (LOPES, 2018)

Para Laclau (2011), as identidades sociais são oriundas de práticas discursivas, descaracterizando e desconsiderando sua naturalidade e pureza de constituição. Rompe-se assim com uma visão de identidade fechada defendida no fundacionalismo da perspectiva liberal, que aposta na racionalidade estratégica como princípio de relações sociais. Em contrapartida, de acordo com Mendonça (2003), o autor propõe pensar que o significado não

pode ser fixado de forma definitiva, por mais que discursos busquem certa consolidação de sentidos, ofertando um caráter arbitrário a essa constituição.

Penso que para Laclau (2011), isso proporcionaria operar com uma nova perspectiva frente à modernidade, ao refletir sobre representações previamente estruturadas, ao reconfigurar sentidos através de deslocamentos discursivos, que permitiriam a introdução de novos sentidos à fundamentação contingencialmente estabelecida.

No que se refere ao representado, se ele precisa ser representado é por conta do fato de que sua identidade básica é constituída num lugar A, enquanto as decisões que podem afetá-la vão ocorrer num lugar B. Mas neste caso sua identidade é incompleta e a relação de representação, longe de ser uma identidade plenamente desenvolvida, é um suplemento necessário à sua constituição. (LACLAU, 2011, p. 147).

Para Lopes e Macedo (2011), devemos considerar as demandas produzidas na política em que os grupos são definidos, não sendo possível definir *a priori* seus participantes, fazendo com que o entendimento identitário compreendido de maneira essencialista não seja desejável por não responder às demandas a serem negociadas. Mesmo porque as representações são produzidas por relações de poder, poder este que define discursos, constringendo o que poderia ser representado, bem como efeitos de poder que são criados por essas representações. “Parte considerável desses efeitos de poder tem a ver com a definição da identidade dos sujeitos”. (*Ibidem*, p. 207)

Ao defender a não essencialização dos sujeitos atuantes na luta política, é possível compreender certas articulações em torno de demandas contingencialmente produzidas. A subjetividade seria, então, uma possibilidade estratégica de compreender certas equivalências produzidas na constituição das políticas curriculares, como a BNCC, por exemplo. Com isso, quero dizer que o trabalho com a subjetividade passa a ser pensado como o de articular sentidos em torno de uma cadeia equivalencial, com vistas a apostar em uma defesa de demandas e sentidos para a luta política. Compreendo que ao definirem competências e conhecimentos – entendidos como aprendizagens essenciais – para todos os alunos, não é possível focar em seus processos de subjetivações e valorização das diferenças nesta constituição, pois silenciam-se as diferenças em torno de uma suposta universalização dessas aprendizagens consideradas essenciais para todos. De acordo com o documento da BNCC:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o

fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2017, p. 13)

Argumento, assim, que a projeção de aluno compreendida desta maneira é uma tentativa ilusória de construção de identidades fixas. É, assim, uma tentativa de controle de algo que não pode ser controlado, ao considerarmos o registro teórico pós-fundacional. Esse projeto identitário seria, dessa forma, impossível, devido a impossibilidade de concepção de identidades plenas. Mesmo ao nomear identidades formadas, buscando estabilizar seus sentidos e organizar processos que tentem garantir sua formação e produção, essas identidades acabam por escapar. (LOPES; BORGES, 2015)

Dessa forma, pensar identidades constituídas *a priori* não é válido no registro pós-estrutural e pós-fundacional. Devemos compreendê-las como produzidas através de constantes lutas por significação (LACLAU, 2011; LACLAU & MOUFFE, 2015), por mais que tendam a serem compreendidas de forma naturalizada como verdade absoluta, através de constituições hegemônicas. Isso permite que seja possível compreender que a identidade é fluida, que não somos os mesmos ao longo de nossas vidas, que podemos ter inúmeras diferenças evidenciadas em diferentes contextos, atuando de múltiplas formas e interpretando as práticas produzidas em uma arena indecidível. Por mais que o significante “alunos” seja posto em questão nesta parte do estudo, essa tentativa de representar de forma incontestável o que venha a ser compreendido como algumas definições é muito frequente nas políticas de currículo, como a BNCC, inclusive ao considerarmos a noção de Educação Integral.

Macedo (2013) contesta projetos que defendem simples igualdade produzida pelas escolas, sem problematizar as diferenças envolvidas no processo de produção curricular. Essa igualdade pode ser entendida como uma tentativa de produzir identidades universais sobre significantes. Na BNCC, por exemplo, igualdade passa a ser considerada, em uma perspectiva hegemônica, como a defesa de certos conhecimentos considerados oficiais que devem ser ensinados para todos os alunos do país, com objetivo de formar determinado tipo de cidadão e prepará-lo para viver em determinado projeto de sociedade. Para a autora, essa igualdade é algo impossível de ser alcançado, devido ao fato de em cada contexto, os múltiplos atores sociais variantes que nele se encontram envolvidos produzem inúmeras singularidades e diferenças, não sendo possível a criação de uma visão universal de igualdade, considerada de uma vez por todas. O processo educativo é marcado pela imprevisibilidade e pela contingência e o currículo deve, assim, ser pensado a partir da produção das diferenças, e não buscar que estas sejam silenciadas. O projeto da igualdade, dessa maneira, passa a ser fadado ao fracasso e, para isso, a igualdade deve ser problematizada.

Ao debater essas questões, defendo que, na perspectiva da TD, passa a não ser suficiente pensar a Educação e seus desdobramentos como um projeto essencialista, produzido apenas pelo Estado e implementado pelas instituições de ensino, articulado a uma falência na formação de identidades. Assim, não é considerado potente a produção e formação de um sujeito definido como integral, através de uma aposta de que este dará conta das demandas sociais através de uma formação humana integral que receberá na escola. Penso, em contrapartida, que práticas articulatórias que constituem a ação política produzem, contingencialmente, os sujeitos.

(...) chamaremos articulação qualquer prática que estabeleça uma relação entre elementos de tal modo que sua identidade seja modificada como resultado da prática articulatória. A totalidade estruturada resultante desta prática articulatória, chamaremos de discurso. (LACLAU & MOUFFE, 2015, p. 179)

Na interpretação da identificação sendo constituída através da prática articulatória denominada discurso, penso ser importante trazer as contribuições de Derrida (1992) para compreender que sujeito não pode ser definido de forma fixa, mas o autor também não defende o extermínio desse termo. Ele pontua que o termo deva ser reinterpretado, reinscrito e reinstaurado, havendo assim um deslocamento e esvaziamento de sentidos produzidos por ele, através da perspectiva da desconstrução. A partir da pergunta de Jean-Luc Nancy (*Ibidem*), “Quem vem após o sujeito?”, outra leitura do termo permite problematizar o “quem” citado, como se fosse possível identificar algo para denominar de “sujeito” através de um sentido fixado. Para Duque-Estrada (2010), essa forma de compreensão pode ser considerada uma não presença a si do sujeito, pois Derrida possibilitaria pensar o sujeito para além de uma lógica essencialista.

Em outras palavras, não existe um sujeito que foi destruído e que poderá vir a ser recuperado. A concepção de sujeito deverá ser trabalhada através da desconstrução, tendo em vista sua efemeridade e falta constitutiva. Como seu pensamento se encontra em profundo deslocamento, pensamos que para ele não exista o/um sujeito, mas diferentes aspirações a uma condição subjetiva. Então, não interessaria uma reconfiguração normativa de uma metafísica do sujeito (assim como uma filosofia do sujeito), porque nunca nos depararíamos com apenas uma única concepção, ou algo a que possamos apreender em análise. O que pensamos funcionar para Derrida seriam problemáticas, inquietações, irritações referentes à subjetivação. (GIGANTE; COSTA, 2015)

Assim, para o autor (DERRIDA, 2002), ao invés de considerarmos uma liquidação do sujeito, o extermínio desse significante, devemos considerar seu deslocamento, compreendendo-o como uma subjetivação deslocada, uma instância ao mesmo tempo fundadora e fundada, constituinte e constituída, “um ‘entre’ dois momentos, que não permite propriamente falar sobre O Sujeito” (DUQUE-ESTRADA, 2010, p. 8).

Com a intenção de localizar um caráter inato da identidade enquanto uma pretensão realista (LOPES; MACEDO, 2011), a representação passa a ser considerada então uma fantasia, como se fosse possível falar e decidir pelo outro. Essa busca pela solidificação de sentidos buscando sua hegemonia produz um sujeito forjado, uma universalidade falha. Essa seria a representação do sujeito interpretado na maioria das políticas educacionais, como a BNCC, em que o sujeito, para além de outras interpretações, também é compreendido como alguém que deve desenvolver as

“(...) 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 (...)”. (BRASIL, 2017, p. 14)

Entretanto, com essa defesa, são excluídas múltiplas outras interpretações da constituição do sujeito na luta política, como, por exemplo, o desdobramento de um único sujeito poder ocupar diferentes posições na política, sendo, por exemplo, atuante na Secretaria de Educação em relação a produção de documentos e, ao mesmo tempo, professor em sala de aula. Muitos outros exemplos são possíveis no campo educacional. Porém o contexto educacional não é entendido como produtor de um novo sujeito. Mesmo considerando os limites de um contexto, o diferir se apresenta para o sujeito em função de suas múltiplas relações e articulações.

Penso ser relevante pontuar que os processos de identificação que forjam contingencialmente esses sujeitos são resultados de articulações. Nenhum sujeito (subjetivação) é formado anteriormente a esses processos articulatórios. Mas, segundo Laclau, não é necessário localizar alguém ou algo que produz essa transformação, pois a identidade não é considerada como produzida anteriormente a esse processo. Essa falta constitutiva é o que permite a construção da subjetivação (LACLAU, 1990). É justamente essa falta, considerada uma incompletude, que possibilita suplementar a Educação, buscando a adição de termos com a intencionalidade de suprir o que consideram estar ausente nas políticas, o que estaria ausente também no social compreendido como totalidade. Ela abre a possibilidade de entender o sujeito como o sujeito da decisão, ao mesmo tempo impossibilitando sua completa identidade, como um sujeito centrado e consciente (CUNHA, 2015). Passa a não ser mais viável conceber a identidade em estado puro, em uma essência qualquer que seja, como também tornam-se falidas todas as pretensões (técnica/economia de morte) de sutura. O sujeito não é mais que um precipitado de práticas identificatórias, como bem lembra Burity (1997, p. 3), e “a identidade é um momento instável da prática da identificação” ou, o que chamamos de sujeito, é apenas uma menção possível ante à sedimentação de sentidos na substituição significativa, “o efeito retroativo

de um significante sobre outro (ou de um evento simbolizado sobre outro)” (FINK, 1998, p. 93). Ao ingressar na ordem simbólica, tomar partido/decidir como quer se constituir, o sujeito comparece como *subjetivação*. Ele não é mais do que suposto ou uma suposição de nossa parte (FINK, 1998). Deslizando na cadeia significante, o sujeito será sempre suposto. (CUNHA, 2015, p. 125)

É possível entender, assim, que para os pós-estruturalistas, é necessário pensar na significação como aberta e descentrada, não havendo, portanto, uma relação previamente definida entre dois significantes (LOPES; MACEDO, 2011). Assim, eles se pautam na diferença, e não naquilo que ela diferencia, já que esta última relação poderia ser modificada de acordo com o contexto. Na chamada estrutura desestruturada, que baliza a constituição dos sujeitos, os significantes apenas fazem referência a outros significantes, e como estes não têm um direcionamento fixo, não há como fixar sentidos. Este será sempre adiado.

No limite, a posição pós-estrutural descentra tão profundamente a identidade que a referência à identidade ou mesmo identidades dos sujeitos é impossível. O que existe são identificações contingentes estabilizadas em formações discursivas históricas e sociais muito específicas. É esse tipo de estabilização que está em jogo quando se diz que os significados são construídos dentro dos sistemas de significação e que é no contato com as representações que os sujeitos constroem suas identidades. (LOPES, MACEDO, 2011, p. 225)

Nesta perspectiva, defendo que não cabe estipular identidades fixas, mas sim compreender como se dá o processo contingente de identificações, com múltiplas interpretações na sociedade, estas sempre adiadas e na luta constante pela significação. Há então um constante processo de desconstrução de discursos que tentam controlar a diferença (o diferir) ou silenciá-la. Focalizar nas demandas pode contribuir no entendimento de diferentes maneiras de atuação dos sujeitos nas políticas, bem como processos de articulação desenvolvidos por eles na tentativa de aceitação de suas demandas socialmente.

Entretanto, penso ser importante frisar que, assim como as significações são fixadas provisoriamente, as identidades também o são na luta política. É importante, no processo de articulação hegemônica, que sujeitos se aproximem, negociando demandas e se constituindo como grupos “identitários” politicamente ativos (LOPES; MACEDO, p. 228), para ser possível pensar em uma articulação provisória que permita produzir identificações entre os sujeitos, em que sua diferença central em relação à ideia de identidade não é essencial, biológica, histórica ou estrutural. Suas diferenças nas identificações não seriam a principal demanda a ser enfrentada em determinada luta política. Assim, esses grupos se juntam, identitariamente, em prol da defesa de outras demandas, na luta por outras negociações e disputas por sentidos.

Sobre posições de sujeito, segundo Laclau e Mouffe (2015), essa noção interna a uma estrutura discursiva faz uma contraposição direta ao privilégio das classes sociais, bem como a uma possível garantia de sua unidade, devido a demandas comuns determinadas por sua posição nas relações de produção. Assim, toda posição de sujeito é discursiva, sendo produzida através do caráter aberto e negociável do discurso, não sendo fixada de uma vez por todas em um sistema previamente fechado de diferenças. No entanto, essa noção de posições de sujeito é interpretada no estudo de Laclau “Hegemonia e Estratégia Socialista”, de 2009, mas depois é questionada pelo próprio, sendo compreendida e pensada como “subjetivação” em estudos posteriores.

Essa relação política é compreendida como uma relação representativa, necessária com outras identidades. Para que um particular possa ser considerado universal, precisa representar outras identidades, considerando-as, bem como outros sentidos. Dessa forma, é possível considerar a demanda para compreender a constituição das identidades e subjetividades construídas nas políticas educacionais. Suas articulações possibilitariam essas constituições. Penso que ponderar essa não essencialização das subjetividades é importante para compreender a luta política. Só desta maneira poderíamos considerar a complexidade do social, bem como a constituição contingente das identidades particulares e as que buscam se hegemônizar com vistas a tentar universalizar suas demandas.

Não é possível pensar assim em uma identidade essencial. Ela só existe na sua relação com a linguagem, com o discurso, com o contexto em que está inserida. É assim marcada pela ambiguidade e pela indeterminação. O social é considerado, nessa perspectiva, como permanentemente suturado, desordenado. A luta política é o que possibilita a produção de novas identidades, mesmo que provisórias e contingentes, possibilitando nomeações que pretendem se tornar universais.

Para Derrida (1998), é na relação com o outro que é possível tomar decisões, que o outro é constituído através de processos de identificação.

Como consequência, deve-se dizer que na relação com o outro, que é realmente em nome do que e de quem a decisão é tomada, o outro permanece inapropriável através do processo de identificação. Essa é a razão pela qual eu diria que o sujeito transcendental é o que torna a decisão impossível. A decisão é barrada quando há algo como um assunto transcendental. Para levar isso um pouco mais adiante, eu diria que se o dever é concebido como uma simples relação entre o imperativo categórico e um sujeito determinável, então o dever é evitado. Se eu agir de acordo com o dever no sentido kantiano, eu não ajo e, além disso, não ajo de acordo com o dever. É fácil perceber que isso gera vários paradoxos e várias aporias. Ou seja, a decisão, se existe tal coisa, não pode ser tomada em nome de alguma coisa. Por exemplo, se for dito que a decisão é tomada em nome do outro, isso não significa que o outro será responsável quando digo que sempre decido em nome de outro. Tomar uma decisão em nome do outro não diminui minha responsabilidade de forma alguma, pelo contrário, e Levinas

é muito insistente neste ponto, minha responsabilidade é acusada pelo fato de que é em nome do outro que eu decido. Esta é uma alienação muito mais radical do que o significado clássico dado a esse termo. Eu decido em nome do outro sem, de forma alguma, aliviar minha responsabilidade; Pelo contrário, o outro é a origem da minha responsabilidade sem poder defini-lo em termos de identidade. A decisão é anunciada sob a perspectiva de uma alteridade muito mais radical. (DERRIDA, 1998, livre tradução)

Somos, como constituintes da sociedade atual, permeados por múltiplas representações culturais que permitem uma identificação com inúmeras identidades produzidas, que disputam hegemonia. Isso permite compreender que perfeita harmonia não é mais possível, não existindo possibilidade de conseguirmos uma emancipação total, apenas parcial e provisória (LACLAU, MOUFFE, 2015). Essa luta, que se constitui através de relações de poder, é o que permite constituir identidades parciais, rompendo com essencialismos fixos. Os discursos, que não são desarticulados das relações sociais, são articulados com identidades, constituindo relações sociais.

Para Hall (2016), o sujeito é produto de um discurso¹⁸, portanto não pode ser considerado fora dele e a ele deve estar *sujeitado* (HALL, 2016, grifo do autor). Assim sendo, deve se submeter às suas regras e convenções, bem como às suas disposições de poder e conhecimento. “O sujeito pode se tornar o portador do tipo de conhecimento que o discurso produz, pode se tornar o objeto pelo qual o poder é exercido, mas não pode permanecer fora do poder/conhecimento como sua fonte e autor” (*Ibidem*, p. 99). Entretanto, penso que o autor não pondera que essa relação não é unilateral. Ao mesmo tempo em que o sujeito é produzido pelo discurso, o discurso também é produzido por sujeitos, fazendo com que as regras e convenções, anteriormente citadas, sejam discursivas, produzidas na luta política.

Para Laclau e Mouffe (2015), a partir do momento em que toda identidade é relacional, mesmo que esse sistema de relações não seja capaz de se fixar como um sistema estável de diferenças, e que todo discurso passa a ser subvertido por um campo de discursividade que lhe excede, a transição existente entre “elementos” e “momentos” não é possível de ser completa, ao passo em que seus sentidos flutuam, articulados a cadeias discursivas. Essa flutuação constitui toda identidade discursiva, social.

A ideia de representação é sempre falha e a condição de existência da política é justamente a possibilidade de disputa entre diferentes discursos. Essa falha pode ser compreendida, muitas vezes, de maneira negativa. Mas essa falha, que também pode ser compreendida como uma falta constitutiva (LACLAU, 2013), permite pensar que o sujeito é constituído na sua não

¹⁸ O autor trabalha com a concepção de discurso considerando os estudos de Foucault. Para maiores informações, ler HALL, 2016.

completude, é simbólico, produzido na linguagem. Essa falta é que permite pensar em processos de subjetivação, uma incompletude constitutiva. E que não é possível operar com uma identidade fixa e pré-determinada dos sujeitos, mesmo que certas políticas educacionais defendam essa perspectiva.

Assim, critico a formação de um determinado sujeito, apresentado pela BNCC como formado pela Educação Integral. Acredito que essa essência comum, a ideia de um sujeito nacional (ao passo em que é apresentado e defendido por um documento nacional, uma base) é da ordem do impossível. O tempo inteiro há tentativa e produção política. Sua negociação é constante. Creio que ao propor a escrita deste estudo, esse diálogo seria uma das formas de ampliação das possibilidades de debates sobre o currículo que a base visa restringir. Traduzir a política levando em consideração essa perspectiva permite compreender as políticas curriculares enquanto indecíveis, fluidas e sofrendo constante deslocamento (LOPES & MACEDO, 2011). E que tal incompletude é o que permite a constituição do sujeito na ação política. Baseada nessas contribuições da Teoria do Discurso, passo a defender os documentos da BNCC e suas relações enquanto políticas de currículo, produzidas pelo discurso, contingencialmente.

Compreendo que as noções de redes de políticas, últimos estudos de Stephen Ball, auxiliam grandemente no entendimento do contexto político que constitui a perspectiva da Educação Integral como política curricular, defendida na BNCC. Através de sua análise topológica, é possível articular a TD com a ideia de redes, dando ênfase a múltiplas conexões e atores sociais envolvidos na apreciação desta política curricular. É o que discuto no próximo capítulo deste estudo, entretanto antes penso ser importante pontuar como compreendo as políticas curriculares em uma perspectiva discursiva, no intuito de considerar a BNCC como uma política curricular que valoriza a defesa de noções de integralidade, problematização enfocada ao longo deste estudo.

1.4 Políticas Curriculares: práticas discursivas

As políticas curriculares podem ser consideradas como práticas, sejam individuais ou coletivas, nas quais há uma luta ininterrupta pelo atendimento de diferentes demandas. Ações coletivas ou individuais produzem sentidos para essas políticas, o que por vezes também pode invalidá-las, pois hegemonicamente compreende-se política como algo imposto por terceiros, por grupos específicos no âmbito do Estado, uma ação imposta de cima para baixo. Enfoque na discussão de política sendo compreendida de outra forma, produzida pelo discurso

desenvolvido em dadas relações de poder. Assim, a tentativa de produção da política não deve ser a tentativa de eliminar o poder existente, mas sim compreender quais são os meios e os processos de identificação e significação discursivamente produzidos que constituem essa política, bem como questionar as relações de poder que sustentam dada hegemonia.

Esses processos ultrapassam as determinações do poder público, travando uma luta política interminável por definições de sentidos para o currículo, fixando sentidos através do discurso, permitindo que a política possibilite embates, em dadas relações de poder das quais estão indissociadas, entre diferentes cadeias discursivas.

Busco problematizar, dessa forma, como ocorrem as formações discursivas a serem interpretadas, quais são os discursos hegemônicos que as constituem e quais demandas se evidenciam em sua atual luta política. Argumento assim uma relação entre discurso e poder, para que seja possível pensar em políticas educacionais - como a BNCC - como práticas discursivas, atribuindo sentidos, construindo e resignificando os contextos em questão.

Todo sentido associado a um significante somente pode ser compreendido dentro de uma formação discursiva, histórica e socialmente contingente (LOPES; MACEDO, 2011, p. 40). Toda significação, assim, é contextual e provisória, pois cada construção de discursos, por mais que provisoriamente dominante, envolve constantes relações de poder, que não são fixas ou premeditadas.

Reitero, nesta seção, que discurso é visto como uma articulação descentrada,

[...] formada provisoriamente por uma dada articulação hegemônica. Seus centros são decorrentes da articulação que pode se desfazer em novas articulações, por isso a estrutura não é fixa nem tem um único fundamento definitivo. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 252)

Para Laclau e Mouffé (2015), a noção de discurso é compreendida como um fundamento parcial. Essa perspectiva não nega a existência de determinados fundamentos e muito menos a pretensão de que se tornem, em algum momento, hegemônicos, mas concebe tais fundamentos como sempre precários e instáveis. Essa instabilidade impossibilita que um sentido seja determinado de uma vez por todas na produção constitutiva do social.

Discurso é assim considerado um sistema de representação, constitutivo da produção de sentidos, buscando simbolizar a realidade através de um conjunto de significados compreendidos como articulados, produzindo formações discursivas distintas. Nenhum significado se constitui exteriormente ao campo da discursividade. (LACLAU; MOUFFE, 2015)

Por política, concordo com Mouffe (2006) ao compreendê-la enquanto uma possibilidade de organização institucional do Estado, bem como de suas instituições representativas. Pode ser considerada um conjunto de práticas, discursos e instituições buscando estabelecer uma determinada ordenação e organização para possibilitar a coexistência humana, entretanto as condições que a constituem são sempre conflituosas, por serem afetadas pela dimensão do “político”. (MOUFFE, 2006, p. 174)

Esta segunda definição, o político, faz referência à dimensão do antagonismo, inseparável das relações humanas, que pode ser expressado de muitas maneiras e ocorrer em diferentes tipos de relações sociais. O político seria, assim, compreendido como a dimensão antagônica constituinte das sociedades humanas (*Ibidem*, p. 174).

Para Laclau (2011), o político é compreendido como o momento instituinte da sociedade. Ele diz que uma visão hegemônica do século XIX, que perpassou ao século XX, devido a várias tendências sociológicas em questão, fez com que ele fosse compreendido como uma espécie de superestrutura submetida às leis sociais. No entanto, atualmente, o autor defende a des sedimentação dessa ideia, reconduzindo-o a um momento contingente de atos de instituição política. (LACLAU, 1998, p. 98)

Para o autor,

a política, longe de ser uma superestrutura, ocupa o papel daquilo que poderíamos chamar de “ontologia do social”. Se a política é o conjunto das decisões tomadas num terreno marcado por oposições indecidíveis, isto é, num terreno em que o poder é constitutivo, o social só pode consistir em formas sedimentadas de um poder que borrou os traços de sua própria contingência. (LACLAU, 1996)

Joanildo Burity (1997) também traz contribuições de Laclau sobre político e política. Segundo ele, para Laclau o político é entendido como uma ontologia (relação entre poder e subjetividade) do social, um social que não é presente a si mesmo, mas uma ordem específica em um dado momento, devido a uma construção política, produzida por deslocamentos da constituição antagônica das identidades, e relacionada a uma dimensão ontológica. Parafraseia Laclau quando cita que:

A 'política' é uma categoria ontológica: há política porque há subversão e deslocamento do social. Isto significa que **todo** sujeito é, por definição, político. À parte do sujeito, neste sentido radical, só existem posições de sujeito no campo geral da objetividade. Mas o sujeito, tal como é compreendido neste texto, não pode ser objetivo: ele só se constitui nas margens irregulares da estrutura. Assim, explorar o campo de emergência do sujeito nas sociedades contemporâneas é examinar as marcas que a contingência inscreveu nas estruturas aparentemente objetivas das sociedades em que vivemos (BURITY, 1997 *apud* LACLAU, 1990, p. 61).

O que não se pode deixar ocorrer ao relacionarmos essas duas dimensões sociais, impossíveis de serem desarticuladas, é a negação da dimensão antagônica do político, fazendo

com que o objetivo da política passe a ser equivocadamente compreendido simplesmente como a busca por estabelecer certo consenso social, na tentativa de criação de um modelo único, nacional, impedindo a possibilidade de acontecimento do dissenso como algo legítimo. É nessa perspectiva que considero ser equivocada a proposta da BNCC, por estipular um modelo de política nacional para o campo da Educação, que visa restringir as relações antagônicas e, com isso, também visa restringir a valorização das diferenças (o constante processo de diferir), que são próprias do processo político. Para aprofundar esta minha perspectiva, trago contribuições de Alice Lopes e Elizabeth Macedo (2011) para compreender currículo, em uma perspectiva pós-estrutural, como prática discursiva.

Penso que as políticas devem ser consideradas como constituídas em diferentes contextos, produzindo as mais diversas investigações e problematizações. Isso permite considerar os tensionamentos e múltiplas possibilidades de articulações no processo de produção de novos sentidos para as políticas curriculares, como a BNCC.

Defendo ainda que o currículo, como qualquer identidade, é produzido por constantes decisões, que acabam por limitar e excluir múltiplas outras possibilidades interpretativas. Essas exclusões são desdobramentos de uma luta incessante por fixações de sentidos, por mais que estes últimos não possam ser totalmente fixados, apenas provisoriamente. Assim, a tentativa aqui exposta não é de ofertar uma ou mais definições supostamente corretas sobre o que possa ser entendido como currículo, mas sim trazer para o debate algumas noções pós-estruturalistas para auxiliar na compreensão de currículo como prática cultural, politicamente e discursivamente produzida, o que permite pensar na noção de integralidade que envolve a política da BNCC.

Contraponho minha perspectiva, concordando com Elizabeth Macedo (2012), a uma visão hegemônica de conceber o currículo como um repertório de saberes, sentidos e conhecimentos a serem partilhados, com objetivo de instrumentalizar os alunos para que desempenhem uma ação social determinada e/ou como um simples objeto de transmissão de uma cultura dominante e legitimada. Para além de uma simples ferramenta de organização escolar - em que seria possível elencar experiências, buscando um processo de educação para um determinado grupo social, ou o planejamento de grades curriculares, lineares a serem seguidas, com disciplinas, atividades e cargas horárias estipuladas (LOPES; MACEDO, 2011, p. 20) -, ele passa a ser pensado considerando as diferenças (as mais variadas).

Nessa perspectiva, o currículo tende a valorizar a produção de cultura em uma sociedade descentrada, em que não é possível definir uma única estrutura social como íntegra, finalizada de uma vez por todas. E os processos de significação nesse contexto também são provisórios.

Currículo não é uma simples seleção da cultura e de saberes específicos para cada ano de escolaridade, como na tentativa de fixação pela BNCC, mas passa a ser compreendido como uma produção cultural (LOPES; MACEDO, 2012). Com base em estudos de viés pós-estrutural (LOPES; MACEDO, 2011), o mundo não deve ser considerado através de estruturas fixas de constituição, mas sim como constituído a partir da linguagem, ao passo em que esta não representa a realidade e qualquer significado pode ser atribuído a um significante por meio de um processo cultural. As políticas de currículo, assim, devem ser compreendidas como culturais, ao passo que considero que o currículo deve ser compreendido “como uma luta política pela produção de cultura” (LOPES, 2012, p. 24), já que ele produz culturas e ao mesmo tempo é produzido por discursos constitutivos por ela.

Ao considerar processos culturais que constituem os contextos atuais, passo a ponderar o currículo como um espaço-tempo em que a defesa da Educação Integral se constitui, através de políticas culturais expressas a partir de tensões e disputas sociais, compreendendo cultura como uma arena de articulação de sentidos, tendo sua significação permeada pela linguagem. Pode ser assim considerado uma prática cultural, um sistema de significações contingencialmente produzidas e partilhadas. É compreendido então como algo mutável, em que interagem diversas tradições da cultura, vividas de diferentes formas. (MACEDO, 2018)

Os estudos pós-críticos consideram as ações dos indivíduos e grupos sociais relacionados com a produção de sentidos no campo do currículo, como por exemplo os estudos epistemológicos, etnográficos e do cotidiano como o espaço da prática que produz currículos considerados alternativos. Por mais que estes estudos estejam sendo realizados em números cada vez mais crescentes, permanecendo uma polarização que se ancora na separação entre um momento de produção de documentos formais e outro ou outros focados em sua implementação (MACEDO, 2006; 2018). Essa polarização não é considerada quando operamos com um viés pós-estrutural, pois não existe um momento de simples implementação, todo momento é de produção, já que se considera que o currículo seja produzido na prática. E essa prática ocorre nos mais diferentes contextos, não apenas no escolar.

Penso que a BNCC, enquanto política curricular, é considerada como uma produção discursiva de significação (LOPES; MACEDO, 2011), tendo sua construção composta através de tentativas de fixações de sentidos, sendo estas constitutivas pela linguagem. Pontuo que seja considerada assim como uma produção contingente, sendo produzida através de lutas políticas pela significação.

Ao abordar a produção curricular da BNCC, busco como objetivo o afastamento de análises que defendam interpretações meramente dicotômicas/binárias (compreendidas muitas

vezes em uma visão binária de análise entre proposta/implementação) em relação a compreensão desta política, considerando que a TD permite investigá-la para além de uma lógica estritamente estadocêntrica, mas tendo o Estado como apenas mais um dos contextos possíveis de produção.

Trago as contribuições de Stephen Ball e Jefferson Mainardes (2011) para pensar que as políticas educacionais devem ser sempre consideradas como produções impossíveis de serem desconectadas da arena da política social. Essa relação de produção passa a ser estabelecida considerando discursividade e poder, permitindo compreender o currículo como uma prática discursiva, interpretado contingencialmente, e sua total fixação é da ordem do impossível (LOPES; MACEDO, 2011). Além de ser prática de poder, também atribui sentidos e (re)constrói realidades e significações de acordo com o contexto em que está relacionado. Isso é possível através do discurso, que compreendido como práticas e articulação de demandas, produz sentidos. O currículo é compreendido, assim, como algo contingente, mutável, em que se articulam diferentes manifestações da cultura. É uma prática de significação, sendo esta compreendida como criação ou enunciação de sentidos. (MACEDO, 2012)

Entendo, em acordo com Lopes, Cunha e Costa (2013), as políticas como produções de sentidos, capazes de possibilitar uma tradução de discursos, produzidas para além da intencionalidade do Estado ou da sociedade civil. Os textos oficiais permitem um deslizamento de sentidos, ampliando assim as possibilidades de significações. A produção do currículo não deve assim ser compreendida como uma tarefa exclusiva das instituições estatais, mas também engloba múltiplos atores e grupos sociais discursivamente produzidos em diferentes contextos. Assim, o currículo passa para além de um simples produto da cultura, um produtor dela. Algo criado contingencialmente, dinâmico e balizado por um processo ininterrupto de lutas por significação e poder. É compreendido assim como discurso, em que distintos sentidos são disputados a partir de processos de negociação e disputas.

A ideia de articulação discursiva também é importante para essa discussão. Entendo-a como uma possibilidade de constituição de teorização de conhecimentos e práticas, que auxilia na produção de sentidos que se constroem a partir de um discurso provisório e contingente. Uma articulação hegemônica “pode se desfazer em novas articulações, por isso a estrutura não é fixa nem tem um único fundamento definitivo. A ideia de um fechamento pleno da estrutura pressupõe a finitude da significação. Este é um projeto impossível, pois sempre há novos jogos de linguagem gerando novos sentidos e novas reestruturações.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 89)

O que garante, por sua vez, que o discurso tenha um centro provisório e contextual é a articulação em torno do combate a um inimigo comum, um exterior que configura a própria articulação. Nessa articulação, os sujeitos se constituem por processos de identificação marcados pela contingência, na medida em que tomam decisões sem nenhuma base racional a priori que defina a direção supostamente correta ou mais adequada para o processo político. (*Ibidem*, p. 94)

Considerar processos de produção como articulação discursiva é uma possibilidade de expressar compreensões sobre o que venha a ser entendido como currículo e seus desdobramentos, em diferentes processos de significação das políticas educacionais. Isso auxilia a pensar diferentes pontos de vista de distintos grupos sociais, possibilitando fazer uma leitura da política como uma expressão da existência desses indivíduos.

Em consonância com essa ideia, defendo que sentidos podem apenas ser produzidos através de sistemas de linguagem provisoriamente estabelecidos, em que suas significações auxiliam na compreensão de que as articulações discursivas garantem a hegemonia de certos sentidos e, conseqüentemente, o silenciamento de outros, através de cortes antagônicos. O antagonismo é compreendido como uma forma de identificação entre discursos que tensiona as estruturas do sistema (MENDONÇA, 2007). Dessa maneira, articulações discursivas se equivalem, buscando lutar contra articulações antagônicas, em uma disputa incessante pela hegemonia.

Ao considerar a tradução indissociável à construção das políticas, entre elas a BNCC, uma maneira pode ser a realização de uma interpretação em torno dos significados que a envolvem. Penso que isso permite compreender política e democracia para além de uma significação estável, considerando que a luta política entre diferentes indivíduos que defendem diferentes demandas em diferentes contextos, é um processo em contínua transformação.

Dessa forma, considero que a TD difundida nos estudos de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (LACLAU, 2011; LACLAU; MOUFFE, 2015) permite compreender processos de articulações discursivas envolvidas por relações de poder como garantidores provisórios de processos hegemônicos nas lutas de sentidos para a produção das políticas educacionais. Essa relação auxilia na compreensão do currículo como construído discursivamente, em que sua produção é desenvolvida por relações de poder, atribuindo novos sentidos a sua luta política.

Isto posto, penso que a política curricular que constitui a Educação Integral como relevante demanda – noção já pontuada anteriormente - para a construção da política da BNCC é aqui entendida como uma possibilidade de formação discursiva, em que sentidos da produção curricular são constituídos precária e contingencialmente, entretanto necessários para a construção de um universal parcialmente estabelecido, produzindo diferentes sentidos para a política em questão.

Considero que essa ideia de pretensão de uma integralidade faz parte de um discurso educacional muito mais amplo e anterior do que exclusivamente as políticas educacionais atuais, pensado para além de uma simples ideia de formação humana padronizada, educação para uma cidadania pré-estabilizada, atendimentos de demandas socialmente determinadas. Vale lembrar que não foi através da BNCC que se descobriu a ideia de integralidade ou que essa demanda foi levantada. Traduções desse discurso já existem, em muitas outras políticas curriculares (BRASIL, 1996; 1997; 2013), como mencionado anteriormente.

Argumento que pensar as políticas de currículo permite considerar que os discursos que produzem subjetivações e constituem diferentes atores e grupos sociais são construções hegemônicas que auxiliaram para que determinados projetos e políticas, entre elas a BNCC, ganhassem destaque no panorama nacional.

Por mais que existam múltiplas significações em disputa, alguns sentidos se tornam hegemônicos para que o processo de significação e de disputa das políticas possa ter seus discursos - sua articulação de demandas - representados em determinados momentos, capazes de serem considerados como universais, mesmo que provisoriamente. Essa construção de discursos políticos, por meio de articulações e negociações de sentidos particulares nas políticas, tenta produzir um discurso hegemônico, com vistas a ser considerado como universal. E essa busca pela universalização de discursos e sentidos produzidos nas políticas curriculares também pode ser evidenciada na construção e desenvolvimento das redes políticas.

2 EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO REDE POLÍTICA: SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS

O presente capítulo tem por objetivo discutir a política da Educação Integral para além de documentos formativos considerados oficiais, com vistas a sua requisitada implementação no panorama educativo nacional (BRASIL, 2017). Em acordo com o referencial teórico anteriormente apresentado, defendo não ser possível realizar uma evidenciação de todos os desdobramentos que essa política produz, entretanto penso ser relevante buscar compreender alguns dos discursos produzidos e instituídos provisoriamente como hegemônicos, com vistas a sua implementação.

Penso que a lógica da implementação de uma política não deva ser entendida como produtora de uma dicotomia entre proposta/implementação no processo de produção da política, como se seus documentos fossem pensados por instituições governamentais e a simples aplicabilidade de suas ideias fosse função do contexto escolar. Há incontáveis produções discursivas envolvidas neste processo e neste estudo produzo uma negociação com possíveis discursos envolvidos na produção desta política, para além de uma tentativa de análise do documento oficial da BNCC sobre a ideia de integralidade.

Penso ser importante assim, antes de trazer para a discussão os documentos considerados oficiais, buscar compreender quais discursos são envolvidos na luta política pela significação do que vem a ser compreendido como integralidade. Um dos muitos caminhos possíveis para isso é explorado neste capítulo: a produção da rede política da BNCC. Para isso, o estudo engloba instituições (governamentais ou não, educacionais ou não) diversas que têm como alguns de seus desdobramentos a produção de material e a difusão de ideias sobre os temas envolvidos.

É importante ressaltar que o foco ao construir essa rede foi dirigido aos discursos sobre Educação Integral, fazendo com que outras redes políticas que coloquem em foco a própria BNCC tenham articulações diferentes da produzida neste estudo. Por exemplo, é possível conferir certo caráter de centralidade à Fundação Lemann em outros estudos sobre redes políticas que consideram a BNCC (ROSA, FERREIRA, SILVA, 2020; MACEDO, 2016). Em meu estudo, essa Fundação também é considerada, entretanto não se destaca como parte central da rede política, em comparação com outras instituições atuantes na rede.

Argumento que trazer para o debate as contribuições de Stephen Ball e seus estudos mais recentes sobre redes políticas auxilia na compreensão da dimensão prática das políticas, considerando o ponto de vista social. Essas práticas são envolvidas por uma ininterrupta luta

pelo atendimento das mais diferentes demandas, através de ações coletivas ou individuais. Isso faz com que sentidos sejam produzidos, contribuindo também para a produção da política de Educação Integral relacionada à BNCC. A política passa a ser pensada assim como um conjunto de discursos (que são também práticas, vale lembrar) constituintes de instituições e sujeitos políticos, em relações sempre conflituosas, mas que produzem certa ordenação para possibilitar sua produção. (MOUFFE, 2006)

Em concordância com Elizabeth Macedo (2014), pontuo que as redes políticas sejam pensadas enquanto redes discursivas, uma tentativa de fuga de uma geometrização do campo educacional, tratando o contexto em seus aspectos relacionais. O espaço passa a ser pensado por meio das conectividades - compreendidas como complexas, oriundas de múltiplas e incomensuráveis dimensões -, um produto de relações de forças e articulações entre demandas que constituem provisoriamente sujeitos. Essas articulações passam a ser definidas a posteriori da dinâmica de poder, produzindo tentativas de fixação de fluxos de sentidos.

Para tanto, antes de desenvolver o que estou compreendendo como política de redes, bem como pensar a rede política considerada relevante para este estudo, acredito ser imprescindível discorrer sobre a lógica neoliberal que envolve e constitui o sistema escolar, tanto nacional quanto mundial. Acredito que isso auxilia na compreensão da produção de articulações e desdobramentos na cadeia discursiva que envolve a política a ser interpretada.

2.1 Neoliberalismo, Educação, Nova Filantropia e a produção de políticas públicas

Os novos reformadores corporativos demonstram sua precária compreensão da educação construindo falsas analogias entre a educação e o mundo empresarial. Eles pensam que podem consertar a educação aplicando princípios de negócios, organização, administração, lei e marketing e pelo desenvolvimento de um bom sistema de coleta de dados que proporcione as informações necessárias para incentivar a força de trabalho – diretores, professores e estudantes – com recompensas e sanções apropriadas.

Ravitch, 2011, p. 13

Opto por trazer, para a discussão sobre como o neoliberalismo afeta as políticas educacionais, o estudo de Diane Ravitch, intitulado “Vida e Morte do grande sistema escolar americano” (2011), por três motivos. O primeiro é devido à trajetória da autora, historiadora e

formuladora de políticas públicas para o Estado norte-americano, por considerar que educação está acima de questões partidárias e por ter mudado de ideia ao longo de sua trajetória política. O segundo é pela influência do contexto educacional norteamericano sobre o brasileiro, permitindo refletir sobre certos desdobramentos para nosso país. Penso que isso auxilia a considerarmos os erros (e acertos) de outras políticas, para que seja possível tentar não cometer os mesmos ou entrar na mesma lógica. O debate se faz também com considerações de Stephen Ball sobre o neoliberalismo, com vistas a auxiliar na compreensão de novos atores sociais e organizações atuando diretamente no campo educacional. O terceiro motivo é para auxiliar na crítica, a partir da leitura de estudos de uma autora referenciada no campo da Educação internacional, que apoiar e até mesmo “encaixar” a Educação brasileira em experiências internacionais (como a Educação finlandesa, australiana e norteamericana, por exemplo), bem como citar essas políticas como argumentos que possam fundamentar a política brasileira, não levam em consideração os estudos que criticam a mercantilização da Educação. Assim, seja através de organismos nacionais e internacionais privados atuando diretamente no campo; a partir de exames e avaliações nacionais ou internacionais em larga escala; ou pelo ranqueamento de instituições escolares ou ofertas de maiores salários para os professores e escolas que conseguem melhorar os índices nacionais previamente estipulados, os estudos que criticam a mercantilização da educação não são considerados.

Esses argumentos, trazidos por muitos governantes e pontuados em suas entrevistas na defesa de políticas educacionais, não levam em consideração a perspectiva de muitos críticos, como a própria Diane, que discorrem em muitos trabalhos sobre as muitas fragilidades do sistema escolar norteamericano e a mercantilização da Educação, pontuando suas instabilidades e os motivos que levaram essas dinâmicas ao fracasso.¹⁹ Assim, o que muitas vezes se apresenta em nível nacional como inovação e revolução para as políticas educacionais, é amplamente criticado internacionalmente, inclusive pelos próprios indivíduos e grupos sociais que anteriormente pensaram, difundiram e propuseram a implementação dessas políticas.

Para Stephen Ball (2014), o termo neoliberalismo é tão amplo e vago que corre o risco de tornar-se sem sentido (p. 25). Cabe apontar que, nas políticas curriculares, essa ideia se aproxima da compreensão de *significante vazio* (LACLAU, 1996) anteriormente mencionada. No entanto, menciono que aqui estou pontuando que um *significante vazio* não é um *significante sem sentido*. Assim, complementando as ideias do autor, não interpreto o termo neoliberalismo como sem sentido, mas como *vazio*. Para tanto, um *significante opaco*,

¹⁹ Para maiores informações, leia sua obra (RAVITCH, 2011).

politicamente impreciso, que atua como articulador de lutas políticas tanto a favor quanto contra certas formas de gerenciar o social. Assim, não é intenção deste estudo apresentar uma definição final sobre neoliberalismo, mas pontuar em que essa ideia auxilia na produção das políticas e do novo contexto educacional baseado em perspectivas mercadológicas, como o autor apresenta.

A perspectiva neoliberal envolve a “economização” da vida social e da “criação” de novas oportunidades de lucro’ (*Ibidem*, p.25), relacionando dinheiro e mentes, fazendo com que Estados, no que concerne à educação, percam a capacidade de controle de seus sistemas de ensino. A política passa a ser pensada em novas localidades e contextos, por novos atores e organizações. Dessa forma, o neoliberalismo não deve ser compreendido apenas como um processo de privatização, individualização e desgaste do Estado, mas também como atuante nas instituições do setor público Estatal, influenciando fortemente na Educação. A Educação, para o autor, é “uma manifestação de uma reformulação global das bases econômicas, sociais, morais e políticas do fornecimento do serviço público e do desenvolvimento de novos tipos de respostas políticas à desvantagem social” (p. 43). É por isso que as ideias neoliberais conseguem atuar e ganhar uma força tão potente nela, atuando sobre uma lógica de solução para os problemas sociais. Através de uma “rede global de política educacional” (MAINARDES; MARCONDES, 2009), novos atores empresariais e filantrópicos passam a atuar no contexto educativo.

Para entender essa nova rede de política educacional apresentada pelo autor, é importante pontuar as diferenças que se apresentam em suas obras entre as interpretações de governo e governança, para depois apresentar o que está sendo compreendido como metagovernança. Por governo, o autor compreende a relação entre estrutura e agência, sendo essa estrutura compreendida como social e a agência como a atuação de diferentes agentes políticos envolvidos no processo de produção (BALL, 2009a). Governança passa a ser entendida como um novo terreno, uma nova definição de governo, que envolve questões de coordenação, transparência e prestação de contas, buscando novas soluções entendidas como emergentes. Passa-se assim a considerar a forma e a natureza dos participantes no processo de governança. As divisões, anteriormente já sinuosas entre o público e o estatal, passam a ser também representadas entre o setor privado e o terceiro setor, através do enfoque de novas subjetivações no campo da governança, bem como a consideração de novas movimentações e articulações de sujeitos anteriormente já considerados. (BALL, 2009b, p. 537)

Já a ideia de metagovernança é potente nas obras mais recentes do autor (BALL, 2014; 2016; 2018), que a apresenta como uma possibilidade de governança em rede; o atravessamento

de uma mudança da compreensão de governo para governança; uma rearticulação da compreensão de governo e de autoridade baseados em uma mudança ontológica das últimas décadas (TRIAANTAFILLOU, 2004). É considerada a organização das condições para governança, em um sentido mais amplo. Representa uma mudança na organização e nas práticas do Estado. De acordo com essa compreensão, é possível explorar o mercado e o neoliberalismo considerando sua influência e suas práticas, e não como um simples conjunto de ideias flutuantes. (BALL, 2014, p. 48)

Segundo Stephen Ball, em consonância com outros autores que discorrem sobre o tema:

Nesses termos, as artes de governo mudaram e estão mudando, a governança em rede é um movimento para “além do estado público burocrático” (HOOD, 1990) e uma “reinvenção do governo” (OSBORNE, GAEBLER, 1992). Ou seja, um novo tipo de mecanismo de governo que se baseia “[...] em um tecido denso de laços e redes duradouros que fornecem recursos essenciais de conhecimento, reputação e legitimação”. [...] Juntas, essas mudanças dão origem a novos métodos de governar a distância por meio de normas de eficiência, de ativação e de responsabilização. Isso não é um “esvaziamento” do estado, mas, sim, uma nova modalidade de poder estatal, agência e ação social – sob forma de metagovernança (JESSOP, 2002 p.242), que é a governança do governo, ou a organização das condições da governança em seu sentido mais amplo. (BALL, 2018, p. 3)

Assim, penso ser possível considerar que a metagovernança é a nova forma de organizar a sociedade, com reflexos no campo da Educação, através do ponto de vista neoliberal. E isso permite compreender que conexões e convergências produzidas no mundo contemporâneo demandam pesquisas diferentes de modelos anteriormente utilizados, bem como evidenciações de novas relações produzidas no campo da Educação. Segundo Ball (2009), há uma necessidade de pensarmos a política para além do nacional, levando em conta novos microespaços globais, pois agora, com a globalização e a crescente lógica neoliberal afetando o contexto educacional, são constantes os entrecruzamentos entre instituições e atores sociais no que diz respeito à influência internacional de produção das políticas. Para o autor, não é mais possível desconsiderar certa mobilidade, “um movimento transnacional de ideias políticas.” (p. 9). Precisa minimamente discutir globalização, relacionar com hibridismo e relação global-local

Assim, ideias, programas e políticas, quando interpretadas, constituem novas formas e efeitos, articulados a um novo modo de governança e modalidade Estatal de produção. As relações de rede e mobilizações são compreendidas neste estudo como outra possibilidade de tradução e interpretação²⁰ para as políticas curriculares, considerando múltiplos aspectos silenciados em outros momentos. Com isso, não quero defender que seja a única maneira de

²⁰ A distinção entre tradução e interpretação faz sentido nos estudos de Stephen Ball, não sendo potente nos estudos da Teoria do Discurso. Para maiores informações, ler BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016.

interpretar as políticas, nem que seja a mais correta, mas compreendo e busco evidenciar suas potencialidades, através da consideração da metagovernança atuando na produção da política da BNCC, conforme explorado mais adiante, na possível interpretação da rede política articulada com a noção de Educação Integral.

Ball faz um debate com a política educacional indiana, mas considero que muitos de seus desdobramentos podem também ser evidenciados na política educacional brasileira neste novo contexto de metagovernança:

Os novos espaços de governança ‘reflexivos, autorregulatórios e horizontais’ são um novo histórico de informações que repercutem nos objetos e domínios abordados. Os meios e métodos da política educacional indiana estão mudando. Concomitantemente, novos tipos de socialidade e conhecimento estão sendo mobilizados, com o poder de interpelar indivíduos visando novos tipos de políticas sociais e assuntos políticos. Há uma realocação de autoridade em relação à administração das escolas, trazendo inovações e novas práticas a serem adotadas, medindo desempenho, fazendo políticas e fazendo ‘governo’. Isso é, fornecendo manobras sobre como a educação (alunos, pais, escolas, professores) deve ser governada, por quem, com que finalidade e com quais meios. (BALL, 2015, tradução da autora)

Essa nova forma de governança, por mais que tenha seu lado sedutor em relação à proposta e oferta de investimentos e inovações no contexto educacional, também apresenta profundos problemas. Para concordar com Ball e reforçando seu posicionamento crítico em relação aos desafios que podem permear o campo, trago algumas contribuições de Diane Ravitch. Penso ser de grande valia a frase usada por Ravitch em sua obra: “Eu tenho o direito de mudar de ideia” (RAVITCH, 2011, p. 15). A autora, que anteriormente se colocava presente às lógicas de mercado e de desresponsabilização estatal no campo da educação, se apresenta como contrária a essa ideia após considerar seus desdobramentos no contexto escolar norteamericano.

A autora foi conselheira dos governos norteamericanos Bill Clinton e George W. Bush, governos de oposição, o primeiro Democrata e o segundo Republicano, o que mostra sua flexibilidade em relação a ideias e possíveis negociações, bem como a hegemonização de um discurso educacional que foi capaz de permanecer em programas governamentais distintos. Ela fez parte de uma reforma política expressa no slogan “No Child Left Behind²¹” (Nenhuma Criança deixada para trás), e pontua sobre esse contexto: “Como muitos outros naquela era, eu fui atraída pela ideia de que o mercado iria trazer inovação e maior eficiência para a educação”. (*Ibidem*, p. 12)

²¹ A reforma educacional era baseada na possibilidade de as famílias escolherem a melhor escola, estimulando a competição entre as instituições de forma de captassem mais alunos e recursos. O sistema de escolhas passa a ser baseado em resultados de testes padronizados com seus escores, estabelecendo um *ranking* de instituições de ensino.

Jose Clovis de Azevedo (*apud* RAVITCH, 2011) expõe os desdobramentos dessa política que fizeram com que Ravitch mudasse de ideia em relação à defesa do neoliberalismo e, considerando os estudos de Ball, da metagovernança em organizações escolares públicas:

Segundo ela, após duas décadas de aplicação, o ensino não melhorou; os resultados da educação orientada pelos princípios do mercado são pífios e contraproducentes, materializados por baixo desempenho e não por sua elevação. Os mecanismos de premiação como adicionais de salários aos professores pelo bom desempenho dos alunos em testes levaram os professores a desenvolverem formas de burlar os resultados, fragilizando o sistema. Os professores passaram a investir no ensino de truques necessários para os alunos responderem à testagem com êxito, em detrimento de uma formação consistente em todas as áreas do conhecimento. O currículo foi reduzido a habilidades básicas em leitura e matemática, associados a recompensas e punições por meio das avaliações. “A testagem, eu percebi com desgosto, havia se tornado uma preocupação central nas escolas e não era apenas uma mensuração, mas um fim em si mesma. Eu comecei a acreditar que a responsabilização, conforme estava escrita na lei federal, não estava elevando os padrões, mas imbecilizando as escolas conforme os Estados e distritos lutavam para atingir metas irrealistas”. (RAVITCH, 2011, pp. 12-13)

Penso, ao considerar a política da BNCC e as contribuições teóricas que me aproximo neste estudo já anteriormente ponderadas, que o caso apresentado por Ravitch tem suas aproximações e distanciamentos com a política enfocada neste estudo. Os distanciamentos dizem respeito à reforma focar o ranqueamento das escolas, premiações aos professores, punição caso não se consiga alcançar os objetivos claramente expostos e determinados pelo sistema, entre outros. As aproximações podem ser pensadas de acordo com a padronização de um currículo, que faz com que muitas vezes seja compreendido como reduzido a habilidades básicas (na BNCC, apresentado pela tríade habilidades e competências), favorecendo a oferta de conteúdos considerados como básicos a serem abordados por cada ano de escolaridade. Esses conteúdos, por mais que sejam apresentados como flexíveis para a proposta da BNCC e sua aposta em uma parte diversificada (BRASIL, 2017), compõem avaliações externas - como o SAEB, ANA e a Prova Brasil - e inclusive produções de livros didáticos, que contam com um selo intitulado “De acordo com a BNCC”, o que nos leva a afirmar que existe um conteúdo fixo a ser abordado, considerado imprescindível para a política. O IDEB, calculado através das médias de desempenho do SAEB, já foi um critério para disponibilizar, inclusive, o benefício de um 14º salário na rede pública²², o que faz com que possa haver tentativas de recebimento deste benefício para além das negociações acordadas, assim como Ravitch apresentou em sua exposição.

²² Para maiores informações, acessar: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/87092>.
Último acesso em: 17/09/2020.

Ainda segundo a autora, esse processo de neoliberalismo no campo da Educação vem acompanhado de crescente interferência do setor privado. É possível interpretar hoje uma tentativa de economização da Educação:

O tema da educação passa a ser pautado na grande mídia por economistas, consultores corporativos e de grandes fundações empresariais. Não são mais os pesquisadores, os acadêmicos da área educacional os preferidos da mídia para o debate educacional, salvo exceções. Cada vez mais o debate educacional está contaminado pela ideologia de mercado. Tenta-se impor à educação os métodos gerenciais praticados nas empresas, o que significaria submeter a formação humana aos ditames do mercado, ao cálculo de custos. Esses propósitos ideológicos não levam em conta que o objeto da produção empresarial é completamente distinto do objeto da escola. O objeto da empresa produz coisas físicas, enquanto o objeto da educação é também sujeito, um conjunto de pessoa que tem história, que sente dor, prazer, que chora, que tem alegria, cultura, subjetividade, razão e emoção. (RAVITCH, 2011, p. 14)

Para além de um discurso de ranqueamento e premiações exposto por Ravitch, há um outro, muitas vezes mais sedutor e aceitável, de auxílio monetário, formação docente e muitas outras ofertas, quando uma instituição privada (educacional ou não) resolve apoiar instituições públicas educacionais, esperando que esse ato tenha alguma espécie de retorno. É apresentado por Ball como a nova filantropia da Educação. (BALL, 2014)

Para o autor, o que é novo na ideia de filantropia é a relação direta estabelecida entre o ato de doar e a cobrança por resultados. “Ou seja, um movimento de doação paliativa à desenvolvimentista” (*Ibidem*, p. 121). Há uma ideia de esperar um retorno das doações realizadas, em que é reconfigurada a ideia de caridade, passando a se parecer como uma economia capitalista: benfeitores acabam por se tornar consumidores de um investimento social. Há, por um lado, uma lógica pensada por alguns investidores apresentada pelo autor, que implica um deslocamento de dólares de grandes instituições de caridade para outras menores, permitindo que os doadores possam controlar como seu capital está sendo aplicado, bem como medir os resultados dessa aplicação. As estratégias passam por esses investidores conseguirem ver os impactos de forma mais mensurável de seus investimentos de tempo e dinheiro. A perspectiva de negócios passa, assim, a ser exercida sobre questões e problemas sociais e educacionais. ‘Esse é o lugar onde: “A alma encontra um plano de negócios”’ (*Ibidem*, p. 122)

A ideia da nova filantropia envolve também uma implantação de estratégias de negócios e métodos que se relacionam com problemas sociais através de financiamentos de soluções consideradas inovadoras para certos problemas sociais entendidos como “perversos” e os financiadores, por mais que esperem ver retorno em suas doações, também contam, geralmente,

que alguns desses investimentos podem falhar. E não apenas o capital é doado, mas também *expertise*, um conhecimento especializado com a finalidade de atingir algum objetivo.

A nova safra de filantropos está à procura de fazer mais com menos. Eles estão se concentrando em organizações *start-up* menores e procurando maneiras de alavancar seus donativos. A filantropia de risco, ou Filantropia 3.0, está assentada em três princípios de trabalho: “ampliar e adequar as organizações sem fins lucrativos”, comprometendo grandes lotes de financiamento por longos períodos de tempo; ênfase na avaliação e na gestão de desempenho; e promoção de relações “investidor-investido” com base em “engajamento consultivo” (BALL, 2014, p. 122)

Dessa forma, a nova filantropia trata de noções como investimentos, pretende conseguir retorno e se envolve em decisões sobre como o dinheiro é usado e, conseqüentemente, traz novos participantes ao campo da política social e educacional, numa espécie de repovoamento e reconfiguração das redes políticas já existentes (BALL, OLMEDO, 2011, *apud* BALL, AVELAR, 2019). Assim, é possível interpretar o social e o financeiro intimamente interligados em termos de necessidade social, articulando risco e retorno, imbricados e escondidos em uma lógica de auxílio na tarefa de educar anteriormente apresentada como papel exclusivo do Estado.

Esse discurso de auxílio é exibido, muitas vezes, através da intencionalidade de gerar soluções rápidas para problemas difíceis, que podem ser consideradas técnicas (geralmente baseadas na aplicação de uma nova tecnologia); genéricas (entendidas como universalmente aplicáveis, independente do contexto em que será pensada) ou podem aplicar-se (considerando a ampliação do âmbito local ao nacional, ou até mesmo internacional). O foco, assim, é estender o alcance por meio de uma colaboração fomentada entre os setores público e privado. (BALL, 2014, p. 123)

A educação passa a ser pensada como uma oportunidade de lucro e serviços, e políticas estritamente educacionais passam a ser mercantilizadas, compradas e vendidas.

A relação do Estado com provedores privados de serviços educacionais é agora comumente articulada pela lógica de mercado, dentro da qual o Estado se torna um criador de mercados, contratante e monitorador, enquanto o setor privado e outros provedores assumem cada vez mais o trabalho prático do governo, no sentido imediato e mundano. [...] Oferece-se ao mercado o acesso a “todo o corpo social e generalizado dentro de todo o sistema social que, normalmente, não passa pelo mercado ou é autorizado por ele” (FOUCAULT, 2010, p. 248). Isso é tanto uma nova estratégia de acumulação, quanto, em certa medida, uma transferência dos custos e dos riscos do Estado para o setor privado. (BALL, 2014, p. 123)

Assim, uma nova articulação entre Estado, mercado e filantropia vai sendo produzida, na qual os três elementos e suas lógicas anteriores são retrabalhados. O Estado passa a ser reformulado como um formador de mercado, comissário de serviços e monitor de desempenho. O mercado está se expandindo para sujeitar cada vez mais o social e o público aos rigores do

lucro. A filantropia está sendo reformulada pelos discursos e sensibilidade dos negócios, adotando, por exemplo, práticas de impacto, avaliação, eficiência e concorrência. (BALL; AVELAR, 2019)

Argumento ser possível interpretar, concordando com Ball em entrevista a Avelar (2016), uma articulação entre aspectos econômicos da globalização e aspectos da política educacional na perspectiva da globalização, que se articulam em torno da noção de competitividade econômica. Há uma contribuição da Educação para essa competitividade, em sua dimensão mercadológica, atuando a partir de nações dentro da economia global. Isso permite que as declarações políticas - sejam locais, nacionais ou internacionais - reiterem a necessidade de produção de um mercado de trabalho considerado de alta qualificação, que permitirá ao país maior competição na economia global baseada no conhecimento. Esse discurso político defende que a Educação seja pensada dentro do quadro de competitividade econômica mundial, fazendo com que formas específicas de políticas se tornem pensáveis e entendidas como sensatas e necessárias em relação ao contexto educacional. Podem incluir em suas redes políticas, com isso, parcerias público/privadas, lideranças distintas, e uma multiplicidade de escolhas que envolvam mercantilização e privatização, excluindo e silenciando muitas outras formas de se pensar a Educação. É evidenciando todos esses fatores anteriormente apresentados e apostando em uma interpretação topológica da política (MACEDO, 2016) que considero que a produção de redes políticas auxilia em novas formas de pensar as políticas de currículo e o campo da Educação Integral no contexto brasileiro.

2.2 Discursos em rede

Defendo que a ideia de rede política é importante para este estudo por auxiliar na compreensão de possíveis conexões entre os contextos das políticas, bem como favorecer a interpretação das relações entre estrutura social (uma estrutura topológica) e os agentes políticos que dela participam (MACEDO, 2016), produzindo suas identidades processualmente. Essas contribuições sobre redes políticas, apresentadas por Stephen Ball (2014), permitem interpretar a noção de Educação Integral de uma forma menos cristalizada, levando em conta - trazendo contribuições da TD - que produções discursivas se constituem através de contingências e precariedades (LACLAU, 2011).

Os agentes políticos e a composição de instituições envolvidas no processo de produção da política compõem essa articulação que busca hegemonizar o que seria considerado

importante para a política da BNCC e para a noção de Educação Integral que ela abarca. Este é o recorte investigado neste estudo.

Ao apresentar a Educação Integral como rede política, busco evidenciar o que está sendo compreendido como rede, dialogando principalmente com as contribuições de Stephen Ball (2014; 2016; 2018; BALL, AVELAR, 2019), articulado a proposta da BNCC, algumas de suas nuances e discursos com visibilidade de interpretações sobre Educação Integral. O estudo das redes políticas está articulado às noções anteriormente apresentadas da Teoria do Discurso, permitindo problematizar a questão da subjetivação e ampliar o debate da interpretação discursiva dessas redes. As redes passam a ser consideradas, assim, enquanto expressões políticas, produzidas e significadas na linguagem, sempre passíveis de desconstruções. Pode ser pensada como uma categoria teórica, e não simplesmente descritiva ou empírica, de produção de sentidos (MACEDO, 2016). Sua projeção é passível de mudanças e constituída na luta política, possibilitando uma articulação da política social como deslocando a dinâmica das relações interpessoais e da produção de significação através das possibilidades discursivas.

Stephen Ball, em sua obra intitulada “Educação Global S.A. – Novas redes políticas e o imaginário neoliberal” (2014), incorpora novos questionamentos à perspectiva anteriormente desenvolvida em seus estudos sobre o ciclo de políticas como mecanismo de interpretação das políticas. Apresenta a noção de redes políticas ligadas a um contexto de Educação do ponto de vista global. Nesse aspecto, pensar a produção das políticas em uma perspectiva cosmopolita, interligada por diferentes redes articuladas, bem como pensar o fim de um Estado de Bem-Estar Social incorporado à Educação e suas áreas, permite problematizar a interferência de instituições privadas e filantrópicas produzindo influências e soluções para o campo.

Penso que essa nova perspectiva de interpretação do contexto educacional contribui para a ampliação do debate entre política educativa e sociedade capitalista neoliberal, por inserir as políticas no contexto atual de globalização. O autor apresenta que em sua teoria assume uma posição epistemológica pós-estruturalista, considerando o trabalho de Michael Foucault. Considera que não se pode apresentar e criar significado sobre o mundo usando uma teoria ou posição epistemológica devido a sua complexidade e dificuldade, adotando apenas um único posicionamento (AVELAR, 2016). Entretanto, pondero que o desenvolvimento do livro, em uma perspectiva pós-fundacional, limita a compreensão de currículo como fluido e contingente, pois Ball de certa forma estrutura seu estudo, apresentando uma *aplicação* de um *método*²³ de pesquisa (BALL, 2014, p. 3) desenvolvida ao longo dos capítulos.

²³ Opto por colocar os significantes *aplicação* e *método* em itálico por não concordar com suas possíveis interpretações para compreendermos as políticas educacionais, entretanto ao longo da obra muitas vezes

Em entrevista a Avelar (2016), discorre: “Então agora eu sou alguém que usa métodos modernistas e depois os sujeita à teorização pós-estrutural. E esse jogo entre dados – de um tipo modernista, e teoria – de um tipo pós-estruturalista, eu considero muito produtivo” (p.3). Tendo em vista esse jogo é que reafirmo as contribuições de Ball sobre redes políticas, articuladas com a perspectiva teórica da TD, permitem o afastamento de uma visão puramente metodológica para uma interpretativa.

Em entrevista a Avelar, o autor apresenta:

Meu interesse em política foi expandido para este foco sobre a mobilidade de políticas, e para o surgimento do que eu chamo rede global de política educacional, que é um conjunto de relacionamentos ligados à política que agora se estendem pelo mundo e adentram diferentes países, através dos quais se movem ideias políticas, tecnologias políticas, pessoas e dinheiro. Estou interessado na interação do global com o local, e o espaço de análise não é definido por entidades geográficas, mas pelo espaço configurado através da intersecção do local e elementos situados. E eu vejo isto como parte de um movimento necessário na análise de políticas para além do “nacionalismo metodológico”, como Ulrich Beck o chama. (AVELAR, 2019, p. 12)

Com objetivo de focar as relações capitalistas em um mundo permeado pela globalização, há para o autor (BALL, 2014) o surgimento de diferentes personagens no campo da política, bem como mudanças no papel dos Estados-nação e suas consequências atuando na produção das políticas educativas. Valorizo a ideia de que sejam feitas investigações capazes de dar visibilidade a esses personagens, apenas pondero que, sob o enfoque discursivo, não cabe a ideia de surgimento, como se um dado processo gerasse ou fosse causa da criação desses atores sociais e instituições. Saliento que novos sujeitos são constituídos traduções discursivas de outras representações, constituídas pelo social (LACLAU, 2011).

Outra ponderação que pretendo considerar de sua obra é que, para ele (BALL, 2014), a maioria das interpretações políticas voltadas para o campo da Educação vincula política a governo, limitando a ideia de Estado-nação. O autor defende uma ampliação de produção de sentidos para a compreensão social. O neoliberalismo assume, assim, importante papel para a análise das redes educativas:

(...) o neoliberalismo está “aqui dentro” e também “lá fora”. Ou seja, o neoliberalismo é econômico (um rearranjo das relações entre o capital e o Estado), cultural (novos valores, sensibilidades e relacionamentos) e político (uma forma de governar, novas subjetividades). [...] em um sentido paradoxal, o neoliberalismo trabalha a favor e contra o Estado de maneiras mutuamente constitutivas. Ele destrói algumas possibilidades para formas mais antigas de governar e cria novas possibilidades para novas formas de governar. (BALL, 2014, p. 229, grifos do autor).

É possível pensar, dessa maneira, a produção política em uma dinâmica não-linear, sendo complexa e multidimensional, em um contexto de educação global, produzindo o neoliberalismo e sendo produzida por ele.

Maria Inês Petrucci-Rosa e Tacita Ramos (2015) mencionam que Stephen Ball compreende que o contexto da prática (um dos contextos analisados pelo ciclo de políticas) produz redes discursivas – enquanto entendo que todos os contextos as produzem -, ao considerar que aspectos educativos são reformulados e “a prática da sala de aula cada vez mais é ‘remodelada’ para responder às novas demandas externas. Os professores são ‘pensados’ e caracterizados de novas maneiras” (Ball, 2005, p. 549). As autoras apresentam a discussão do ciclo de políticas como uma possibilidade da lógica de redes, enfocando o contexto da prática como uma ocorrência de redes discursivas no cotidiano escolar. Observo assim, na abordagem do ciclo de políticas, a possibilidade de compreensão da política em forma de rede, onde as dimensões estão interconectadas desfazendo fronteiras entre local e global, devido a produção das políticas ocorrer em diferentes contextos.

Novos elementos na direção da construção de políticas e de novas possibilidades de governança, bem como de relações sociais em redes, também são enfatizados na obra de Ball (2014). Mas mesmo que haja uma tentativa de afastamento de uma ideia de estrutura fixa e ampliação da relação *sociedade - Estado Nação*, ainda é forte uma ideia de origem e de localização das políticas em sua teoria sobre redes. Suas questões metodológicas e o desenho de seu estudo não permitem (nem parecem se interessar por) determinar um ponto de origem da rede e de determinar os tipos de relações entre suas interconexões (BALL, 2014). Penso que com as contribuições teóricas da Teoria do Discurso articuladas a essa lógica de redes, isso não deva ser compreendido como um problema, pois se nega a existência de um centro ou uma origem (DERRIDA, 1978, p. 280) e evidencia-se o caráter fluido de relações globais contemporâneas (MACEDO, 2014, p. 1539). Porém, com vistas a tornar possível a investigação, certa estratégia – esse significante não é entendido neste estudo como uma fixação, mas necessária tomada de decisão - de produção da rede é imprescindível. Trato sobre isso mais adiante.

O conceito de redes é apresentado por Ball como “comunidades políticas” (BALL, 2014, p.5) que, objetivando soluções, se articulam devido a problemas sociais compartilhados. Dessa forma, são consideradas fluidas e suas demandas são negociadas, não sendo estáticas ou fixas. O termo rede é compreendido em um sentido duplo: como uma espécie de dispositivo conceitual necessário para representar um conjunto de mudanças nas formas de governança da Educação - tanto a nível nacional ou global – e como um método, uma técnica que analisa a

estrutura das comunidades políticas e suas relações sociais. A chamada etnografia em rede é um conjunto de processos de relações de rede, com foco em relações sociais entre indivíduo e instituições, bem como a representação dessas relações. (BALL; AVELAR, 2019)

Para Ball e Avelar (2019), os etnógrafos de rede (quem as produz e estuda) devem ser considerados etnógrafos globais, tornando-se a personificação viva dos processos que estamos estudando. A criação de redes é necessária para fomentar seu próprio estudo. As redes são compreendidas, pelos autores, como um conjunto instantâneo de construção e evolução, em constante mudança de relacionamentos e iniciativas políticas. São necessários esforço e imaginação na redação de pesquisas sobre redes, para manter certo senso de sua produção e evolução. “As redes envolvem a institucionalização de crenças, valores e culturas particulares de comportamento”. Estas, então, não são simplesmente relações pragmáticas, mas também constituem comunidades morais e epistêmicas”. (BALL; AVELAR, 2019, tradução da autora)

O uso da pesquisa de redes permite compreender que a política apresenta mobilidade. Isso ocorre devido aos relacionamentos, eventos e trocas que compõem a atividade e evolução da rede. Não devem ser compreendidas apenas como um conjunto de conexões entre instituições, mas como uma possibilidade de evidenciação de esforços contínuos permeados por relações sociais e desempenho. Essa nova interpretação topográfica de políticas envolve mapeamento, visitação e questionamento, que também envolvem indivíduos, histórias, conflitos e dinheiro. É possível interpretar assim “processos contínuos de tradução, intermediação e contextualização/descontextualização/recontextualização, através dos quais se apresentam várias formas de mobilidade política”. (PECK; THEODORE, 2012 *apud* BALL, 2016, tradução da autora)

Assim, Ball (2016) nos aconselha a considerar não só o “quem” e o “que” envolvem a política, mas também o “onde”, compreendido como lugares e eventos – e, de acordo com contribuições da TD, inclui também os discursos, que não podem ser localizados ou materializados e que também subjetivam e constituem o “quem” e o “que” que envolvem a política, bem como os lugares, os eventos e os contextos investigados – envolvidos na elaboração e reformulação de políticas. Para ele, também devemos considerar tentativas caminhos investigativos e possíveis atividades através dos quais a política se move, bem como a cultura que articula a comunidade política a ser interpretada e representada. “Tudo isso significa ‘ficar perto da prática’ (McCann; Ward, 2012, p. 45), ‘traçando as viagens de políticas e atores’”. (*Ibidem*, p. 12, tradução da autora)

Elizabeth Macedo nos auxilia na compreensão da etnografia de redes em sua perspectiva topológica, apresentando suas potencialidades:

Uma abordagem topológica tem a vantagem de lidar com as configurações flexíveis “em que as formas de poder tomam forma” (Collier, 2011, p. 246) e permite entender que a continuidade que me deixou perplexa não implica demandas uniformes. [...] Numa perspectiva topológica, a ênfase está no entendimento das recombinações entre sentidos fixados (acontecimentos) que são apenas a representação a posteriori da dinâmica de poder. No dizer de Appadurai (2001), os discursos políticos que temos denominado — internacionais, nacionais, de direita, de esquerda — são apenas a fixação de fluxos de sentidos, com sua posterior espacialização em campos diversos. Entender os fluxos a partir das recombinações dos fragmentos fixados é o que tenho buscado fazer e que estou aqui chamando de análise topológica. Espero que tal análise ajude a articular diferentes camadas discursivas numa mesma análise, permitindo acessar uma rede intrincada de produção de sentidos. (MACEDO, 2014, pp. 6-7)

Ao pensar em uma aproximação teórica pós-estrutural, “as redes são constituídas quando demandas específicas e distintas se tornam equivalentes e constituem, nesse movimento, comunidades políticas pelo partilhamento, contingente, dessas demandas” (MACEDO, 2014). Assim, enfatizo que a preocupação maior é com o processo de constituição dessas redes muito mais do que com seu produto, seu método e sua aplicabilidade, visto que nunca serão possíveis de serem finalizados ao considerarmos o aporte teórico da Teoria do Discurso.

Concordo com Macedo (2014, p. 1538) quando pontua que há diferença na compreensão de comunidades políticas na TD para a noção apresentada nas obras de Stephen Ball. Para o autor, essas comunidades são articuladas considerando problemas sociais comuns, que não apresentam soluções estáticas.

As redes são tratadas por Ball como “comunidades políticas” descentradas, articuladas em torno de problemas sociais comuns, tendo em vista suas soluções. São, portanto, fluidas e as articulações que as constituem deslizam na medida em que tanto os problemas quanto as soluções não são estáticos. Nos termos da teoria do discurso, as redes são constituídas quando demandas específicas e distintas se tornam equivalentes e constituem, nesse movimento, comunidades políticas pelo partilhamento, contingente, dessas demandas. (MACEDO, 2014, p. 1538)

Em relação à Teoria do Discurso, as comunidades políticas devem considerar a contextualização radical de sua investigação. Por radical, compreendo como uma prática sem garantias ou fundamentos. “Investigamos sempre um contexto – que não é delimitado espacial ou temporalmente, mas pelas cadeias de substituições possíveis que constituem um dado discurso” (LOPES; COSTA, 2016, p. 1028), não sendo potente focalizar grupos sociais como já anteriormente constituídos, mas sim dar foco às demandas mobilizadas e que, uma vez articuladas, permitem a organização de diferentes grupos que se unem em uma luta política. (LACLAU, 2013)

Outro ponto interessante para articular a teoria de redes políticas de Ball com a TD é considerar o caráter globalizante das políticas. Para Ball (2014), as redes políticas produzem novas maneiras de sociabilidade, sendo consideradas uma nova forma de

governamentabilidade. As novas relações público-privadas (bem como filantrópicas, não governamentais e outras relações de governamentabilidade) atuam diretamente na construção da subjetividade, deslocando e rearticulando perspectivas “sobre o que conta como boa política” (BALL, 2014, p. 6). Concordo com Macedo (2014, p. 1538) ao considerar a Teoria do Discurso, o caráter público da educação, bem como sua suposta ineficiência, como exterior constitutivo, criando uma rede de demandas em torno de uma lógica de mercado. Essa nova forma de sociabilidade seria garantida pela expulsão de formas de gestão que consideram educação como bem público.

Esse caráter público da educação seria restrito por um discurso que o antagoniza - seu corte antagônico (MENDONÇA, 2010) -, que seria compreendido neste contexto como a lógica hegemônica do mercado. Esse antagonismo da educação pública, justamente por ser hegemônico, muitas vezes não é evidenciado em políticas educativas, produzindo discursivamente novas redes políticas e grupos sociais que geralmente não são evidenciados nas propostas políticas educacionais, possibilitando com que o caráter público tenha seus sentidos cada vez mais restritos e menos evidenciados nessas (novas redes) políticas produzidas.

A metodologia apresentada por Ball (2014) busca, através de dados localizados na internet, mapear de uma nova maneira as políticas de educação globais, dando visibilidade a novas políticas neoliberais, agentes políticos, entre outros aspectos. Com isso, um dos objetivos do autor é analisar quais relações e soluções privadas são produzidas no intuito de resolver as questões da educação estatal. Para tal, uma seleção de dados é realizada através da extração e da compilação de informações de páginas de internet que envolvem as relações estabelecidas para a realização e a posta em prática de políticas educativas consideradas estatais. Assim, torna-se possível interpretar a chamada etnografia de rede da política.

Essa forma de interpretação permite o afastamento de uma compreensão de estrutura social fixa, inabalável, possibilitando a noção de fluxos interpessoais e interinstitucionais. Segundo o autor, devemos nos atentar ao fato que uma aposta na centralidade das redes pode levar à exclusão de certas relações e características específicas de alguns de seus participantes (BALL, 2014), negando inclusive o processo de produção de diferenças que envolve a produção contínua das políticas educacionais, ao engessar a interpretação da proposta de redes como algo fixo.

Em relação ao entendimento das redes políticas, múltiplas formas de interpretação podem ser possíveis, pois, como diz o autor (BALL, 2014), não há consenso de como devem ser analisadas ou como ocorrem. Duas formas são evidenciadas por ele: ou pode ser considerada

um método de análise - com a finalidade de compreender a relação entre comunidades políticas e seus desdobramentos sociais - ou como um dispositivo conceitual - utilizado para representar modificações de governanças educacionais, nacionais e globais, possibilitando a compreensão de novas posições de produção das políticas em um contexto neoliberal. O Estado passa a ser entendido como uma forma de Estado híbrida, na qual circulam ideias e sujeitos políticos, envolvidos em movimentos em prol das políticas educacionais, através de parcerias privadas.

Segundo Ball (2014, p. 38), as políticas se movem pelas redes de relações sociais, fazendo com que outros agenciamentos sejam adaptados por elas, envolvendo múltiplos sujeitos e interesses. Essa ideia de mobilidade permite que não haja uma simples transferência de políticas, mas sim outra possibilidade de construção das redes, fazendo com que as duas visões anteriormente apresentadas pelo autor se integrem, possibilitando um novo método analítico, bem como uma nova forma de organização estatal. Essa relação entre Estado e política produz novas formas de governança, bem como novas problematizações para as políticas educacionais, já que essa relação entre empresas privadas e serviços públicos contribui para o que se produz como “políticas educacionais globais” (BALL, 2014), influenciando na privatização da educação devido à mudança de função das empresas privadas e do Estado e enfraquecendo o estado de Bem-Estar Social na Educação, mediante esse processo de mercantilização sofrido atualmente nas redes políticas produzidas.

Na entrevista com Stephen Ball organizada por Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes (2009), é afirmado que as redes políticas disputam por influências, podendo ter objetivos diferenciados. Assim essa noção pode ser útil para buscar interpretar a correlação de forças e disputas que envolvem o processo de decisões. O autor chama atenção para considerar múltiplos aspectos na perspectiva das redes educativas, tais como: “a estrutura social; o contexto econômico, político e social no qual as políticas são formuladas; as forças políticas; e a rede de influências que atuam no processo de formulação de políticas e de tomada de decisões nas diferentes esferas” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 10). O Estado também não pode ser interpretado como uma instituição monolítica, há várias dimensões setoriais e territoriais. Para ele, “a noção de redes de políticas parece ser útil para se compreender o processo de disputa por influências, que pode ser observado na formulação de políticas” (p. 12). Isso possibilita uma aproximação com as contribuições da TD, ao problematizar o processo político ao invés de simplesmente buscar compreender seus desdobramentos.

Rosanne Dias (2008) apresenta que, com a compreensão das redes políticas, torna-se possível a construção de novas redes de interação e integração (p. 42). Por mais que a autora trabalhe com exemplos específicos de redes localizadas e específicas de formação de

professores, contribuições de seu estudo são válidas, como por exemplo a compreensão de que a dinâmica das redes garante uma forma de debate com diferentes contextos da comunidade, contribuindo para definições e relações políticas. Diferentes sentidos circulam e são produzidos através dessa dinâmica, “de modo a permitir uma melhor compreensão a respeito dos embates que envolvem as decisões e ações em torno da produção da política” (p. 44). Para a autora, pensar a atuação de redes políticas pode contribuir para o entendimento de articulações entre discursos e sujeitos, que são ainda mais intensificadas nos processos de globalização. A próxima seção se preocupa em tratar justamente desta problematização.

Reitero que o estudo de Stephen Ball sobre redes políticas (BALL, 2014) ajuda a pensar novos elementos na direção da construção de políticas e de novas possibilidades de governança, bem como de relações sociais em redes. Mesmo que haja uma tentativa de afastamento de uma ideia de estrutura fixa e ampliação da relação *sociedade - Estado Nação*, ainda é forte uma ideia de origem e de localização das políticas em sua teoria sobre redes. Penso ser importante pontuar que o autor continua considerando, desde o ciclo de políticas, um ponto relevante: múltiplos atores sociais possuem carreiras móveis – alguns exercem mais de uma ocupação e outros mudam de emprego rapidamente –, o que permite a ampliação da abrangência de fronteiras. Assim, na representação das redes é possível notar algumas vezes uma sobreposição de relações, produzindo redes complexas e em rápida transformação. (BALL; AVELAR, 2019)

Pode-se interpretar assim que, mesmo que a perspectiva de redes políticas em Ball permita compreender a grande e nova proliferação de demandas e suas interconectividades, sendo “articuladas em torno de diversos pontos nodais/exteriores constitutivos” (MACEDO, 2014, p. 1539), essa fluidez, seus deslizamentos e conexões não são esgotados na tentativa de dar conta desta tarefa analítica e de certa forma metodológica. De acordo com as contribuições de Ball e de outros autores (MACEDO, 2014; 2016; MAINARDES, 2019; DIAS, 2018) consideradas neste estudo, penso a Educação Integral como rede política, buscando propor um caminho investigativo, que propicia a investigação de “uma pequena rede de referências a sujeitos políticos não-públicos, e por sua natureza globais, que não podia ser ignorada”. (MACEDO, 2014, p. 1537)

2.3 Interpretação topológica da Educação Integral: rede política como caminho investigativo

Apresento nesta seção o caminho investigativo do estudo das redes políticas. Estou compreendendo caminho investigativo como uma das muitas possibilidades de pensar a

produção de redes, entendendo que nenhuma pesquisa isolada dá conta de apresentar todas as possibilidades de um contexto, bem como seus deslizamentos, silenciamentos e exclusões. Mas sua interpretação, por mais provisória que seja, e de certa maneira variante e incompleta, é defendida como uma potente evidenciação discursiva para o entendimento da política em foco.

Ponto novamente que, neste estudo, compreendo que as redes políticas são redes de discursos (MACEDO, 2014), e, portanto, não devem ser entendidas como apenas redes que interligam pessoas e instituições. Isso significa que se uma instituição ou indivíduo participante da rede deixa de integrá-la posteriormente, pode ser ou não substituído, entretanto a rede não deixará de ser constituída ou de produzir sentidos. O que importa, então, é a ideia de que a economia e o sistema financeiro se beneficiam de uma tentativa de alcance da qualidade da educação, bem como de suas interpretações e desdobramentos, possibilitando que instituições não ligadas diretamente ao campo (como o caso de bancos e grandes empresas, por exemplo) estejam envolvidas neste processo de produção - seja através de divulgação de ideias, de realização de cursos e palestras, de organização e distribuição de materiais, entre tantos outros fatores. Isso caracteriza que a rede, por mais que não seja interpretada como uma rede específica de indivíduos e instituições, interliga suas ideias e compatibilidades por conta de articulações discursivas, produzindo sentidos para o campo educacional. A rede passa a refletir um determinado momento e uma determinada sistemática de entrada investigativa, compreendida como um foco, uma intencionalidade. Com isso, é possível interpretar as instituições e suas identificações, produzidas de determinada maneira, bem como possibilitar formas de identificação de discursos que prevalecem e se hegemonomizam na constituição da rede.

Também enfatizo a fuga de uma ideia de origem fixa ou início fixo da rede, representada por uma instituição ou ator social específico, como se houvesse uma maneira de determinar de uma vez por todas o início ou o fim de uma rede política – o que seria incoerente ao considerarmos as contribuições da Teoria do Discurso para pensar as políticas curriculares, inclusive compreendendo a rede política como uma rede de discursos. No entanto, volto à ideia de caminho investigativo como uma possível e necessária estratégia de produção desta pesquisa. Para isso, aposto em uma interpretação da rede política já delimitada e denominada como Movimento Pela Base (MPB), com vistas a interpretar possíveis desdobramentos da articulação entre a BNCC e a defesa da ideia de integralidade enfocada neste estudo. Cabe aqui pontuar que considero a rede política do MPB de forma muito mais abrangente que essa interpretada. O caminho investigativo para a produção da rede depende, inclusive, da pergunta investigativa da pesquisa a ser produzida. Então, como anteriormente mencionado, penso que a rede varia de acordo com múltiplas demandas envolvidas no processo de sua produção, desde

possibilidades de articulações entre agentes e instituições, a demandas que pretendem ser investigadas.

A proposta de pensar uma rede partindo de outra, amplamente divulgada e anteriormente estipulada, é justamente a de tentar me afastar da ideia de uma origem fixa ou evidenciação de uma instituição específica para discorrer esse movimento de produção. Com isso, acredito ser produtivo também apostar em uma descentralização institucional, possibilitando que a evidenciação em alguma instituição (ou em algumas instituições) seja pensada no decorrer da pesquisa, tentando – com uma limitação que compreendo não poder ser excluída de um trabalho investigativo – me afastar de um enfoque institucional antes mesmo de apresentar possíveis desdobramentos da rede política em questão, algo que poderia ocorrer com a opção de focar sua origem fixada através de uma única instituição.

A estratégia de considerar o MPB como caminho investigativo que passa a dar corpo a essa construção é justificada pela importância deste movimento no que tange às discussões da BNCC. Este movimento se define como “um grupo não governamental e apartidário de pessoas, organizações e entidades que desde 2013 se dedica à causa da construção e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio”²⁴. Saliento que o MPB foi criado anteriormente à produção do documento oficial da BNCC, pois, como foi dito anteriormente neste estudo, muitas políticas educacionais - dentre elas, a própria LDBEN (BRASIL, 1996) – já apresentavam a ideia de construção de uma base nacional curricular como necessária para a Educação brasileira. Entretanto, com a homologação da política em 2017, o movimento passa a ganhar força e amplia suas parcerias.

Seus idealizadores enfocam a relevância e a necessidade de pensar a Educação Integral no movimento de organização da Base, divulgando e assinando um documento intitulado “Currículos alinhados à BNCC: qual o papel da escola?”. Esse documento coloca a discussão da Educação Integral como foco central da BNCC, ao apresentá-la como interseção necessária de todos os segmentos de Ensino – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio - através do seguinte esquema:

²⁴ Informação encontrada no endereço eletrônico: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Último acesso em 20/12/2020.

Figura 1 - Organização da BNCC com foco na Educação Integral.



Fonte: MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2019.

Considero que a interpretação desse esquema auxilia na defesa da importância da ampliação de pesquisas que enfoquem o tema da Educação Integral articulada com a BNCC, inclusive este presente estudo. Mas, para além de uma simples aceitação e implementação de uma chamada política de Educação Integral exposta, argumento que múltiplos desdobramentos e problematizações acerca do tema também passem a ser considerados, trazendo contribuições de ideias de outras instituições, em uma luta constante por fazer parte da produção discursiva do que vem a ser compreendido como Educação Integral e seus desdobramentos no campo da Educação.

A justificativa de construção da BNCC é apresentada pelo MPB em um documento oficial, intitulado “Necessidade e construção de uma Base Nacional Comum”²⁵, que traz a ideia dessa base como um direito constitucional, uma garantia de unidade educacional que permita ao estudante “adquirir os aprendizados de que necessitam para uma vida plena, o que inclui seu desenvolvimento socioemocional e a efetiva inserção na sociedade do conhecimento” (p.1). Essa defesa, articulada a uma ideia de Educação Integral, pretende justificar a criação e implementação de uma base para a Educação brasileira, apostando na ideia da igualdade de ensino para todos os estudantes em nível nacional:

A construção da Base Nacional Comum é fundamental porque respeita a orientação do artigo 205 da Constituição Brasileira que estabelece como objetivo da educação “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua

²⁵ O documento pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2020/04/necessidade-e-construcao-base-nacional-comum.pdf>. Último acesso em 20/12/2020.

qualificação para o trabalho”, ou seja, explicita os objetivos de duas naturezas usualmente referidas como cognitivos e não cognitivos, que os alunos devem alcançar em sua escolaridade básica, etapa por etapa. (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2015, p. 3)

Entretanto, entendo que a articulação mencionada – entre BNCC e Educação Integral – não assegura que o desenvolvimento da política da BNCC desenvolva a Educação Integral, principalmente por esta última ter sentidos múltiplos e distintos em relação a suas significações possíveis. Essa discussão será melhor explorada e desenvolvida no capítulo 3, através de um estudo sobre diferentes sentidos para a compreensão de Educação Integral e suas significações hegemônicas na política curricular em questão.

O endereço eletrônico do MPB conta também com uma seção denominada “Para implementar”, que exhibe mais de 200 materiais e ferramentas com objetivo de auxiliar a comunidade escolar na implementação da BNCC nas escolas. Também apresenta os membros de seu conselho Consultivo, através de nomes como Anna Penido (diretora-executiva do Instituto Inspirare) e Denis Mizne (diretor-executivo da Fundação Lemann), que, dentre outros nomes que fazem parte deste conselho, auxiliam na construção de uma política de implementação da BNCC em território nacional. Entretanto, penso ser importante mencionar que é uma escolha para este estudo não focar em nomes específicos de indivíduos na rede política produzida, como fazem outros estudos (BALL, 2014), por compreender como mais pertinente aos propósitos desta pesquisa interpretar as instituições que fomentam e acabam por hegemonizar discursos sobre Educação Integral na política da BNCC. Em nível documental – escolha desta pesquisa -, os indivíduos assinam e respondem pelas respectivas instituições, sem muitas vezes se identificarem. Por maior que seja a importância de saber quem são as pessoas atuantes nessas instituições, visando às lutas políticas contra os discursos de implementação da Base, neste estudo valorizo a interpretação das instituições e dos discursos, por entender que as pessoas são subjetivadas politicamente por esses discursos. Mudam frequentemente as pessoas que participam dessas políticas, mas nem por isso os discursos estão sendo desconsiderados.

Assim, a rede política a ser exposta posteriormente consta de um movimento anterior de pesquisa sobre publicações que articulam a BNCC com a noção de integralidade, para então haver uma interpretação quanto ao número de publicações sobre essa articulação considerada e posteriormente a inserção de mais instituições, com objetivo de observação e interpretação da rede política. Para isso, conforme já mencionado, o caminho investigativo utilizado foi acessar o endereço eletrônico do MPB²⁶ e procurar quais são as parcerias estabelecidas e divulgadas no

²⁶ Pode ser acessado em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Último acesso em 07/01/2020.

momento de realização desta pesquisa. Isto porque as parcerias são estabelecidas e desvinculadas com certa rapidez e pode ser que daqui há um tempo - relativamente breve - haja novas parcerias que não foram consideradas neste estudo. Assim, mais uma vez enfatizo que essa rede produzida reflete um determinado momento e contexto da política investigada.

Como desenvolvo ao longo deste estudo que a integralidade não é explícita apenas pelo significante “integral”, revisitei o levantamento bibliográfico que consta na introdução para auxiliar na busca pelo que está sendo evidenciado como integralidade para os documentos oficiais e publicações dos endereços eletrônicos das instituições que fazem parte da rede a ser investigada.

Dos grupamentos evidenciados no levantamento bibliográfico em questão, cabe ponderar: 1) As publicações que mencionam a ideia de “tempo integral” ou “educação integral”, motivo de eu ter começado fazendo a busca pelo radical “integra” nas publicações e documentos; 2) As que mencionam a escola como um espaço de integração sociocultural, de formação humana, o que me levou a buscar o significante “formação” e “escola” nas publicações; 3) As que mencionam a oferta de tempos, espaços, oportunidades educativas ou a formação social de um sujeito crítico e emancipado. A busca foi realizada pelos significantes “cidadania” e pelos radicais “critic”, “emancip” e “plen” – este último no sentido de plenitude, de algo que auxilie de forma eficaz na formação do sujeito; 4) As que interpretam a cultura local/comunitária como produção relevante para o indivíduo. Assim, procurei também o significante “cultura”. É importante mencionar que não realizei um trabalho de simples localização dos significantes para posteriormente numerá-los, como seria esperado de uma pesquisa centrada no conteúdo ou no significante como ancorado em um significado fixo. Procurei fazer uma primeira leitura orientada por esses significantes, buscando identificar se possibilidades discursivas para Educação Integral estavam sendo consideradas nas discussões dos documentos evidenciados, apresentados mais adiante em tabelas organizadas por instituições. As buscas anteriormente realizadas apenas serviram como uma primeira aproximação de leitura com as publicações, e não mecanismo de descarte caso não houvesse algumas dessas referências.

É importante pontuar que essas ideias relacionadas à discussão de integralidade e seus múltiplos sentidos foram considerados neste estudo como rastros discursivos de políticas de Educação Integral anteriormente hegemônicas e difundidas através das obras de muitos autores, dentre eles Anísio Teixeira. Para o autor, o desejo para o campo educacional era de uma “educação ambiciosamente integrada e integradora (...) com mais tempo para se fazer uma escola de formação de hábitos (e não de adestramentos para passar em exames) e de hábitos de vida, de comportamento, de trabalho e de julgamento moral e intelectual” (TEIXEIRA, 1976,

p. 85). É possível considerar, assim, que muitas dessas ideias se relacionam com rastros discursivos mais antigos em relação à política de Educação Integral e que a abordagem da questão da avaliação discutida mais adiante tem relação com essa perspectiva do autor. Com a noção rastro, não quero apresentar que o significante integrador de Anísio Teixeira é igual ao de integralidade apresentado nas políticas atuais, mas que essa significação atual é influenciada por interpretações discursivas que produzem sentidos sobre o que venha a ser a noção de integralidade desenvolvida na obra do autor.

Em todas as pesquisas realizadas em relação às instituições mencionadas nesta parte do estudo, o caminho investigativo realizado foi padronizado:

- a) Entrada nos endereços eletrônicos das instituições que fazem parte da rede produzida neste estudo;
- b) Busca pelas menções de “BNCC” e “Base Nacional Comum Curricular”;
- c) Leitura dos documentos e publicações, observando primeiro se os significantes anteriormente mencionados provenientes do levantamento bibliográfico são evidenciados. Posteriormente, se outras expressões sobre a ideia de integralidade são evidenciadas nas publicações.
- d) Criação de um documento com os fragmentos que fazem menção a essa articulação, pensando na significação de integralidade para a política da BNCC – esses fragmentos foram selecionados através de uma leitura e interpretação sobre como a articulação mencionada é explorada nos documentos, organizados em um único arquivo para facilitar o desenvolvimento deste momento de realização da pesquisa; posteriormente, realizei a interpretação das congruências e destaques dessa significação para pensar a política pesquisada.

O caminho investigativo aqui exposto se diferencia de outras redes que evidenciam a política da BNCC (ROSA; FERREIRA; SILVA, 2020), na medida em que a rede aqui investigada buscou operar com as relações entre BNCC e integralidade. Evidencio também que a escolha por interpretar as publicações localizadas nos endereços eletrônicos das instituições não resume nem restringe suas ações na produção de sentidos para a BNCC e a Educação Integral, pois o que é inserido e publicado no site é proveniente de escolhas, inclusive políticas, do que se quer vincular, da representação da política que se pretende construir. É sempre o resultado de escolhas. Com isso, penso que existe uma grande diferença entre a força política de uma instituição no que diz respeito às suas ações vinculadas a uma política e seus desdobramentos, e o que essa instituição decide colocar no seu endereço eletrônico. A exposição online também é uma ação política. Assim, não estou tratando que o que está sendo

investigado nesta rede política corresponde a todas as ações que as instituições estão produzindo, mas ao focalizar o que é publicado nos endereços eletrônicos, pretendo investigar o que elas estão optando por visibilizar e destacar sobre a articulação investigada.

Ao interpretar o MPB como caminho investigativo para iniciar a produção desta rede, identifiquei 14 menções à BNCC em relação à ideia de integralidade, de acordo com os critérios estabelecidos acima pontuados. A estratégia utilizada foi, além de encontrar essas relações no Movimento Pela Base, continuar a busca nos endereços eletrônicos das instituições que se denominam como “Apoio Institucional” do MPB, na aba “Quem somos” da página do movimento em questão. As instituições referidas são: CEDAC, CONSED, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco, Instituto Natura, Todos Pela Educação, UNDIME, Instituto Porvir, CENPEC, Instituto Inspirare, Fundação Itaú BBA, Fundação Lemann e Instituto Ayrton Senna. A seguir, organizo em uma tabela a Instituição pesquisada seguida do número de publicações que articulam a BNCC com integralidade:

Tabela 2 - Vínculo Institucional exposto no endereço eletrônico do MPB e seus respectivos números de publicações.

INSTITUIÇÃO	NÚMERO DE PUBLICAÇÕES
CEDAC	3
CONSED	1
FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL	3
FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO	4
INSTITUTO UNIBANCO	3
INSTITUTO NATURA	0
TODOS PELA EDUCAÇÃO	4
UNDIME	12
PORVIR	12
CENPEC	12
INSPIRARE	1
ITAÚ BBA	0
FUNDAÇÃO LEMANN	4
INSTITUTO AIRTON SENNA	14

Ao fazer uma comparação com o número de publicações que trazem como discussão a BNCC e articulam com as muitas possibilidades em relação à ideia de integralidade – que serão evidenciadas mais adiante, ainda nesta seção, após apresentar a rede política -, é possível ver que 4 se destacam por terem uma quantidade de publicações muito superior às demais. São elas: UNDIME, PORVIR, CENPEC e Instituto Ayrton Senna. É importante mencionar que, por mais que sejam apresentadas em endereços eletrônicos de instituições diferentes, muitas publicações apresentam ou fazem menção a documentos institucionais ou interinstitucionais que se repetem em outros endereços eletrônicos, dando mais visibilidade a certos textos e auxiliando na produção discursiva do que vem a ser interpretado como integralidade na política da BNCC.

Com vistas a auxiliar na construção da rede política, opto por sua ampliação, ao pesquisar também as parcerias que constituem o apoio institucional explícito nos endereços eletrônicos dessas quatro instituições que mais mencionam a articulação investigada. Aponto que, tal como as publicações são escolhas e atos políticos das instituições e do que querem evidenciar sobre esta relação, a exposição das parcerias também o são. Como caminho investigativo deste estudo, opto, na rede política produzida, por buscar as interligações expostas nos endereços eletrônicos, com vistas a interpretar o que é evidenciado e, conseqüentemente, valorizado neste processo.

Assim, interpreto nas tabelas abaixo as instituições interligadas explicitamente (através de relações afirmadas e tornadas públicas, que constam nos respectivos endereços eletrônicos. Argumento haver outras tantas relações que não são afirmadas nos endereços eletrônicos, entretanto, não foram consideradas neste estudo) com as quatro citadas e seus números de publicações que articulam BNCC e integralidade:

Tabela 3 - Vínculo Institucional exposto no endereço eletrônico da UNDIME e seus respectivos números de publicações identificadas em seu próprio endereço eletrônico.

INSTITUIÇÕES	NÚMERO DE PUBLICAÇÕES
UNICEF	2
ITAÚ SOCIAL	1
INSTITUTO NATURA	0
FUNDAÇÃO SM	3
FUNDAÇÃO LEMANN	4
INSTITUTO ALANA	2
FUNDAÇÃO VIVO	3
COOPERAÇÃO REPRESENTAÇÃO NO BRASIL	0
ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS	0
CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO	5
REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA	2
TODOS PELA EDUCAÇÃO	2
FN PREFEITOS	1
CONSED	1
CNTE	5
UNCME	1
FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA	0
CENPEC	12
FUNDAÇÃO ABRINQ	2

Tabela 4 - Vínculo Institucional exposto no endereço eletrônico do Instituto Porvir e seus respectivos números de publicações identificadas em seu próprio endereço eletrônico.

INSTITUIÇÕES	NÚMERO DE PUBLICAÇÕES
CIEB	2
CAMINO	4
FUNDAÇÃO LEMANN	4
REDE BRASILEIRA DE APRENDIZAGEM CRIATIVA	0
INSPIRARE	1
INSTITUTO PENÍNSULA	2
FUNDAÇÃO VIVO	3

Tabela 5 - Vínculo Institucional exposto no endereço eletrônico do CENPEC e seus respectivos números de publicações identificadas em seu próprio endereço eletrônico.

INSTITUIÇÕES	NÚMERO DE PUBLICAÇÕES
MEC	2
SEDUC AM	2
SAMSUNG	0
ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS	0
ITAÚ SOCIAL	1
CIEB	2
UNICEF	2
FUNDAÇÃO CASA	0
INSTITUTO VOTORANTIM	0
FÉ E ALEGRIA	1
BURGER KING	0
ITAÚ	0
VIVO	0
UNESCO	0
SESC	2
GOVERNO DO PARÁ	0
BID	0
CONSED	1
EDUCA	0
ADOBE FOUNDATION	0
FUTURA	3
UNDIME	12
FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO	4
INSTITUTO TIM	0
FUNDAÇÃO VANZOLINI	2
TODOS PELA EDUCAÇÃO	5
SME SÃO JOSÉ DO RIO PRETO	0
PREFEITURA LAURO DE FREITAS	1
INSTITUTO SINGULARIDADES	3
ITAMARATI	0

Tabela 6 - Vínculo Institucional exposto no endereço eletrônico do Instituto Ayrton Senna e seus respectivos números de publicações identificadas em seu próprio endereço eletrônico.

INSTITUIÇÕES	NÚMERO DE PUBLICAÇÕES
AMIL	0
EAZ PARTICIPAÇÃO	0
INSTITUTO ALMIR MARTINS	0
MICROSOFT	0
ACCENTURE	0
ATACADÃO	0
BANK OF AMERICA MERRILL LYNCH	0
CIELO	0
COLGATE-PALMOLIVE	0
ECOMAR	0
DUDALINA	0
GOCIL	0
INSTITUTO TIM	0
INTEGRATION	0
SAFRAN	0
TRADIÇÃO	0
UBS	0
UNIDAS	0
INNOVA	0
SAGE	0
AVIS	0
CB SERVIÇOS	0

Após observar os números de publicações acima expostos, alguns aspectos me chamaram atenção. O primeiro é a redução do número de publicações quando proponho a ampliação dessa rede, sendo possível interpretar que além das instituições anteriormente citadas, o maior número de publicações é referente à Campanha Nacional Pelo Direito à Educação e à CNTE, que totalizam 5 publicações cada. Penso que isso me permite compreender que, conforme é realizada a ampliação da rede, há um distanciamento da ligação ao Movimento Pela Base e um enfraquecimento da preocupação em relação à articulação entre BNCC e Educação Integral. Isto me permite justificar a interrupção de um maior aprofundamento desta rede através da pesquisa de outras relações e parcerias estabelecidas, até porque esse número de publicações – 5 - é menor do que a quantidade de publicações relacionadas com às quatro instituições que optei por evidenciar – 12 (CENPEC), 12 (UNDIME), 12 (PORVIR) e 14 (Instituto Ayrton Senna).

Outro aspecto é que o Instituto Ayrton Senna é a instituição que mais produz publicações sobre a articulação investigada. A produção de materiais referentes ao Instituto é enfocada em capítulo posterior, pois suas publicações representam um grande alcance e influência na rede política, seja através de menções a seus documentos ou da divulgação de discursos de seu diretor (Mozart Neves Ramos) nas publicações dos endereços eletrônicos pesquisados.

Antes de problematizar a relação entre BNCC e integralidade, é possível representar, através da construção de uma rede política, a cadeia articulatória acima exposta, com vistas a auxiliar na interpretação e no estancamento provisório das relações evidenciadas nesta pesquisa. Essa cadeia articulatória mencionada considera demandas, e não simples articulações entre instituições. Ancorada em uma perspectiva discursiva, considero que instituições são discursos, e são criadas para ser possível colocar em movimento certas demandas. Portanto, opero neste registro, compreendendo a articulação de instituições como articulações de demandas, possibilitando a produção de discursos - foco deste estudo. Destaco, assim, que o foco investigativo da rede política não é desenvolver uma descrição e histórico das instituições que a integram. Para maiores informações sobre as instituições, é necessário visitar seus respectivos endereços eletrônicos. Esta possibilidade de leitura permite observar, para além de simples descrição de instituições, relações entre algumas que em um primeiro momento não apresentam conexões evidentes em relação a outras, por meio de parcerias que não seriam esperadas.

É importante mencionar que no momento escolhido para estancar essa exposição das instituições elencadas, há uma limitação da rede política, pois exige a padronização gráfica das linhas que representam as relações entre as instituições. Essas relações podem ser mais potentes ou mais fracas e isso, bem como outras questões, não há como ser exposto na representação a

seguir. Para tal, seria necessário não uma imagem em duas dimensões, mas um vídeo em pelo menos três dimensões, onde o movimento tentasse também representar como os fluxos se alteram ao longo do tempo. Todavia, ainda que haja limitações em interpretar uma ilustração em duas dimensões, considero possível que esse gráfico contribua para o entendimento de sentidos da política, como passo a discutir.

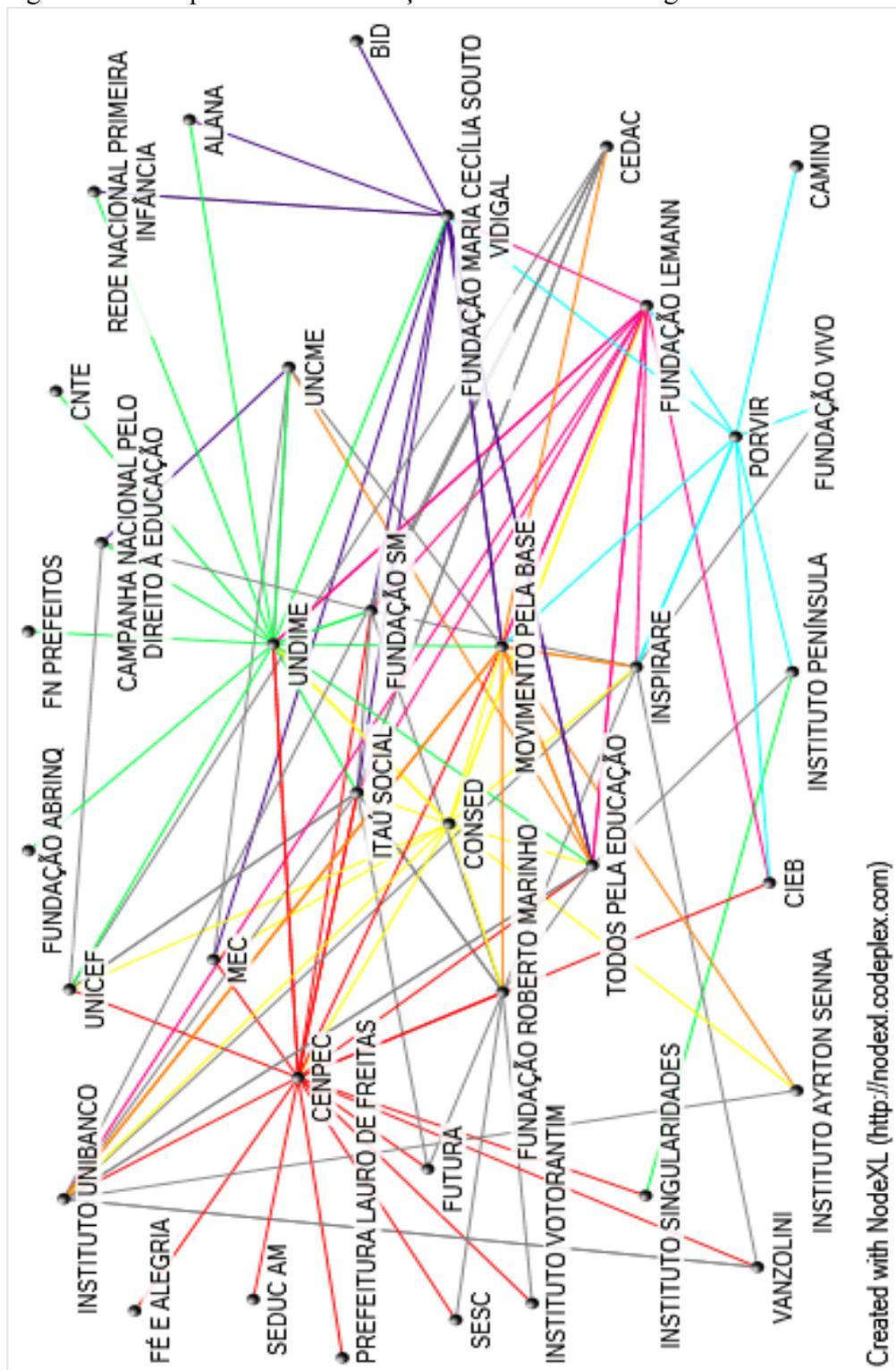
O programa utilizado para a produção desta rede política, permitindo sua organização visual para discorrer sobre seus desdobramentos, é o NodeXL. Faço essa escolha por ser o programa utilizado por BALL (2014) em suas investigações, considerando que a parte teórica de seus trabalhos (BALL, 2014; 2016; 2018) auxiliam na compreensão da produção da rede política aqui interpretada. Dessa forma, penso que essa leitura das políticas também ajuda na compreensão da rede política aqui produzida.

O Node XL pode ser acessado por meio do endereço eletrônico <<https://nodexl.com/>>. Nele, é possível encontrar uma versão gratuita e uma versão paga (NodeXL PRO), que conta com uma ampliação das ferramentas de pesquisa da primeira versão, que não foi necessária a este estudo, devido a opção realizada de restringir a interpretação às publicações dos endereços eletrônicos das instituições evidenciadas, o que o programa não realiza. Dessa maneira, a utilidade do programa para esta pesquisa é a de auxiliar na interpretação topológica da política investigada através da construção imagética da rede, com vistas a representar as interligações e possíveis desenhos investigativos de produção de sentidos sobre a ideia de integralidade.

É possível solicitar o acesso ao download do programa pelo site preenchendo um formulário em inglês. Após esse processo, os idealizadores enviam um link para o e-mail cadastrado, de forma que se consegue baixar a versão gratuita. O programa é apresentado por meio de uma tabela construída a partir do software Excel, em que se colocam os dados para a construção da rede política em linhas e tabelas, conforme o que se deseja expor. O movimento realizado é o de colocar na coluna intitulada “Vertex 1” as instituições com mais ligações e na coluna denominada “Vertex 2” as instituições que tem alguma interligação, segundo a pesquisa realizada anteriormente. Assim, o movimento de interligação de uma instituição com outras muitas vezes é repetitivo, caso a mesma instituição produza conexões distintas. Após realizar essa montagem, é possível, no canto direito, produzir a imagem da rede, clicando em “Show Graph”. Ao lado dessa ferramenta, aparece em qual tipo de algoritmo o gráfico pode ser apresentado, na opção “Select the algorithm to lay out the graph”. Assim, é possível escolher a disposição que o gráfico é montado. Para realizar esta rede, a opção escolhida foi “Harel-Koren Fast Multiscale”, sendo importante pontuar que é possível mexer na disposição dos pontos, que representam as instituições, e que isso foi feito. Esse processo é realizado na planilha “Edges”, que se encontra na parte inferior da tabela, do lado direito. Para que os pontos sejam

representados pelos nomes das instituições, fazendo com que seja possível interpretar seus movimentos de conexão, é preciso clicar na aba denominada “Vertices”. É necessário copiar todos os nomes que aparecem na coluna (que são os nomes das instituições) e colar ao lado, na coluna nomeada como “Label”. Assim, torna-se possível visualizar a representação com nomes.

Figura 2 - Rede política da articulação entre BNCC e integralidade.



Com objetivo de tornar a tabela visualmente mais agradável (pois utilizar todas as linhas com a mesma cor ficou esteticamente mais confuso), mudei as cores das conexões de algumas instituições. Para isso, nas chamadas “Ferramentas de tabela”, na parte superior da tabela, é preciso clicar na aba “NodeXL Basic”, selecionar na coluna a instituição desejada e modificar a cor em “Color”. É preciso pontuar que ao mudar as cores das instituições que mais apresentam interconexões, alguns cruzamentos são bifocais (uma instituição se conecta com outra e ao mesmo tempo é conexão dela), fazendo com que o programa escolha uma cor aleatória entre as duas instituições para representar na imagem. Para exemplificar: CENPEC se conecta com a UNDIME e a UNDIME se conecta com o CENPEC. O programa escolheu a cor vermelha (que representa as ligações do CENPEC) para representar essa conexão. As cores das instituições (representadas por: CENPEC – vermelho; UNDIME – verde; Fundação Lemann – rosa; Fundação Maria Cecília Souto Vidigal – roxo; CONSED – amarelo; PORVIR – azul; Movimento Pela Base – laranja) foram escolhidas de modo a contrastarem mais na sobreposição com as outras. Também não há significação anteriormente estipulada para a escolha de cada cor que estaria representando cada instituição. As instituições que não tiveram a cor modificada têm menos interligações, permanecendo na cor padronizada do programa, cinza.

Penso que a ideia de interpretar a rede política dessa forma, descentrada e com muitas conexões, é a de produzir uma tentativa de representação da rede política e seus desdobramentos, compreendendo-a como uma rede discursiva. Por mais que haja a necessidade de frisar novamente que essa rede (e nenhuma outra representação) contempla toda produção discursiva referente à articulação entre BNCC e integralidade, penso que auxilia na compreensão que esse movimento é amplamente - e ininterruptamente - produzido, com múltiplas conexões e escapes, possibilitando que essa imagem seja apenas uma representação momentânea e contextual da rede política. Por mais que não ela não dê conta de captar o movimento, lembro que mesmo que tal captação fosse possível, um suposto total movimento nunca seria possível de ser captado, mesmo em representações mais dinâmicas como em um filme.

Toda tentativa de representação é assim também um processo de lidar com a insegurança e com o dinamismo da produção de sentidos. Por sua vez, isso permite entender que qualquer representação é fadada ao fracasso, mas que suas produções são tentativas de auxiliar na compreensão da política, contanto que sua incompletude, deslizamentos e produção de novas significações sejam reconhecidos e considerados na interpretação da luta política.

É possível observar que esta rede, assim como ocorre nas pesquisas de Ball, “é constituída por instituições filantrópicas, grandes corporações financeiras que deslocam impostos para suas

fundações, produtores de materiais educacionais vinculados ou não às grandes empresas internacionais do setor, organizações não governamentais” (MACEDO, 2014, p. 1540). Dito isto, é possível notar que grandes nomes como CENPEC, Fundação Lemann e Undime, que participam de redes de políticas produzidas a partir da consideração da BNCC (MACEDO, 2014) também fazem parte da rede de políticas aqui interpretada, com grande influência em múltiplas parcerias.

Ao considerar a Fundação Lemann especificamente, tão relevante em outras redes políticas que envolvem a questão da BNCC, compreendida como produtora de conteúdos para a política em questão, interpreto que ela não assume, em suas publicações expostas, grande visibilidade em questões relacionadas à ideia de integralidade na BNCC. Por mais que sua influência seja considerável ao observar as ligações realizadas com outras instituições na ilustração da rede política acima produzida, opta por não expor em seu endereço eletrônico uma relevante contribuição para a proposta da integralidade, como outras instituições fazem.

Leituras referentes às articulações em questão - bem como a interpretação das instituições mais envolvidas neste processo e a problematização de outras parcerias de grande influência ao observarmos essa relação - são possíveis de serem estabelecidas e consideradas em nível nacional. Entretanto, penso que as instituições que mencionam um número pequeno de publicações que fazem a relação entre a BNCC e a ideia de integralidade não devem ser descartadas. Pelo contrário, auxiliam na produção de sentidos do que vem se hegemonizando como a noção de integralidade e seus desdobramentos a ser considerada na política da BNCC, e é este movimento que enfoco aqui. Outras significações, que envolvem os documentos considerados oficiais da BNCC (como suas versões) e alguns desdobramentos, serão aprofundados em capítulo posterior, na tentativa de resposta à interpelação desta tese. Defendo que observar a interligações entre as instituições, bem como o modo que acontecem e são determinadas as conexões aqui pontuadas, auxiliam na compreensão de como alguns dos discursos sobre a ideia de integralidade dentro da perspectiva da BNCC passam a ganhar força política e a se tornarem hegemônicos.

Volto então aos grupamentos evidenciados no levantamento, que me permitiram ler os documentos e interpretar as significações que envolvem a ideia de integralidade articulada à BNCC, atenta a possíveis questões que envolvem o tema. Para realizar esta tarefa eu selecionei o que cada publicação das instituições mencionadas contribui com essa pesquisa, não citando todas, com objetivo de não deixar a leitura cansativa e repetitiva. O que me proponho a fazer é uma articulação entre as noções sobre integralidade e os desdobramentos mais frequentes e hegemônicos para auxiliar no desenvolvimento de tais noções que produzem sentidos para a

aposta da integralidade na BNCC. Assim, interpreto-as, considerando as publicações que de certa forma debatem com esse movimento.

Penso ser importante mencionar que o objetivo desta parte do estudo não é trazer juízo de valor ou desenvolver discussões sobre o que é exposto. A ideia, inclusive, é fazer o mínimo de intervenções possíveis no texto, no intuito de ofertar ao leitor uma apresentação do que é desenvolvido sobre cada significante. Desenvolvo as noções mobilizadas que são evidenciadas pelas publicações localizadas nos endereços eletrônicos das instituições anteriormente citadas, com vistas a evidenciar o que vem sendo apresentado como possibilidades de sentidos para os significantes e demandas pontuados. Com isso, a estratégia utilizada foi colocar em notas de rodapé os endereços eletrônicos em que é possível encontrar as ideias expostas. O que considero ser relevante nesta parte do estudo é a articulação realizada por meio de parágrafos entre diferentes possibilidades discursivas - apresentadas por diferentes instituições, identificadas por notas de rodapé - sobre um mesmo significante, que dialogam e auxiliam na produção de sentidos para a política da BNCC. Em um mesmo parágrafo, opto por propor uma articulação discursiva sobre diferentes sentidos de uma mesma demanda referenciada por diferentes instituições. Assim, neste momento do estudo, o que é exposto não é o que concordo ou deixo de concordar, mas sim o que as instituições evidenciam como relevante para a produção de sentidos de diferentes demandas, ao expô-las em seus endereços eletrônicos. Trago contribuições da rede política em diálogo com a perspectiva discursiva de integralidade no capítulo posterior.

Opto por interpretar um trecho da publicação do MPB com objetivo de pontuar que as significações sobre integralidade se articulam, muitas vezes não sendo possível uma separação entre elas. Por exemplo, desenvolvimento integral é estritamente relacionado com as dimensões do cidadão integral; com as habilidades socioemocionais e com uma formação humana plena, algumas das perspectivas relacionadas com integralidade que desenvolvo a seguir. De acordo com as contribuições da Teoria do Discurso, penso que as significações relacionadas a esse significante não podem ser pensadas de maneira segregada, no entanto suas menções nas publicações auxiliam na hegemonização da produção de sentidos sobre o que é entendido como integralidade, possibilitando que esse caminho investigativo realizado seja plausível.

Aspectos da educação integral já são desenvolvidos pontualmente em experiências de redes e escolas brasileiras, com projetos e práticas pedagógicas que trabalham com a comunidade escolar e no território conceitos como participação, colaboração, cooperação, liderança, **protagonismo estudantil**, integração com e da comunidade, gestão democrática, inovação, **período integral**, entre outros. Da mesma forma, alguns documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais, também mencionam uma educação para o desenvolvimento de todas as dimensões do indivíduo.

Entretanto, ao evidenciar e priorizar a educação integral, a BNCC – referencial obrigatório para todos os currículos e práticas pedagógicas da Educação Básica – é uma oportunidade para que todos os atores e elementos do sistema educacional tratem o **desenvolvimento integral** com intencionalidade, quer seja nas políticas públicas, nos documentos curriculares, nas práticas pedagógicas, na gestão das escolas, nos materiais didáticos, na formação de professores. Se bem conduzida, a implementação da educação integral, conforme determina a BNCC, pode ser um passo significativo para uma **formação plena** e equânime de todos os estudantes brasileiros nos diferentes territórios.²⁷

É possível, em poucos parágrafos, reconhecer significantes que são preenchidos por sentidos de alguns dos discursos sobre integralidade a serem desenvolvidos: protagonismo estudantil; período integral; desenvolvimento integral; formação plena. Assim, pontuo que a restrição da discussão deste capítulo ocorre em torno de uma ideia de formação humana, que corrobora com as chamadas ora competências, ora habilidades socioemocionais e sua ligação com uma ideia de integralidade para a política da BNCC, como desenvolvo mais adiante, ainda neste capítulo, e continuo a fazer no próximo.

Começo por uma ideia amplamente difundida pelas publicações de múltiplas instituições, inclusive a que é mais frequente entre elas: a de desenvolvimento humano integral. É interpretado como o desenvolvimento considerado pleno dos estudantes, uma ideia que já estava prevista na Constituição Federal de 1988²⁸. Passa a ser compreendido (BRASIL, 2017) como o desenvolvimento de todas as dimensões do indivíduo. Essas dimensões são qualificadas das maneiras mais diversas: intelectual, física, emocional, social e cultural²⁹³⁰³¹; um compromisso da Educação com a “formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica”³²; dimensões baseadas em uma educação interdimensional do ser humano: racionalidade, afetividade, corporeidade e espiritualidade³³; suas dimensões cognitiva, física, emocional, social, cultural e espiritual³⁴; o desenvolvimento de “habilidades como autocontrole, estabilidade emocional e abertura para

²⁷ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://movimentopelabase.org.br/acontece/material-reune-principios-e-orientacoes-para-implementacao-da-educacao-integral/>. Último acesso em 19/01/2021.

²⁸ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://porvir.org/perguntas-e-respostas-sobre-as-10-competencias-gerais-da-bncc/>. Último acesso em 19/01/2021.

²⁹ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <http://blog.singularidades.com.br/bncc-um-convite-a-moderna-educacao/>. Último acesso em 19/01/2021.

³⁰ A mesma ideia também pode ser encontrada no endereço eletrônico: Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://porvir.org/documento-reune-principios-para-a-implementacao-do-desenvolvimento-integral/>. Último acesso em 19/01/2021.

³¹ E novamente pode ser encontrada no endereço eletrônico: <https://fundacaolemann.org.br/materiais/bncc-na-sala-de-aula-guia-de-orientacao-para-professores>. Último acesso em 19/01/2021.

³² Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <http://www.fundacaosmbrasil.org/biblioteca/pilar-lacerda-curriculo-e-educacao-integral-2/>. Último acesso em 19/01/2021.

³³ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/ensino-medio-e-educacao-integral-desafios-e-potencias>. Último acesso em 19/01/2021.

³⁴ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/02/Desenvolvimento-integral.pdf>. Último acesso em 19/01/2021.

novas experiências, itens considerados essenciais para formar cidadãos integrais”³⁵; o trabalho com elementos acadêmicos (como o letramento e o pensamento crítico) articulado com elementos sociais e pessoais (empatia, autonomia, responsabilidade)³⁶; por meio de redes que a envolvem, em troca de experiências de escolas, Organizações da Sociedade Civil (OCSs), fundações, institutos, movimentos sociais e outros autores que realizam projetos para crianças, adolescentes e jovens³⁷. Também é apresentada como a ideia de um “desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva”³⁸; ou o desenvolvimento integral é apresentado como “competências sociais, emocionais, físicas e culturais que preparem esse aluno para o mundo, para que ele seja capaz de utilizar em sua vida os conhecimentos aprendidos na escola”³⁹. Assim, a Educação Integral passa a ser pensada como voltada para o “acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades”⁴⁰. Dessa forma, é desejável que as propostas pedagógicas e os currículos considerem as múltiplas dimensões dos estudantes, com vistas ao seu pleno desenvolvimento, em uma perspectiva de efetivação de Educação Integral⁴¹.

É uma ideia tão importante para a perspectiva da integralidade na BNCC que há quem a defenda como devendo “se constituir como essência da proposta formativa da BNCC e, portanto, o elo que integra e para o qual convergem todas as áreas e componentes curriculares”⁴². Essa ideia é amplamente difundida pela rede discursiva da BNCC e já aparece no manifesto que pedia a inclusão do Desenvolvimento Integral de maneira mais explícita, direcionada e transversal na BNCC:

³⁵ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <http://fundacaotelefonicaoativo.org.br/noticias/como-a-bncc-contribui-para-indicar-os-caminhos-da-educacao-no-brasil/>. Último acesso em 19/01/2021.

³⁶ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://movimentopelabase.org.br/acontece/base-entregue-cne/>. Último acesso em 19/01/2021.

³⁷ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://www.cenpec.org.br/noticias/mg-e-ma-sediam-oficinas-de-aprendizagem-solidaria>. Último acesso em 19/01/2021.

³⁸ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://www.unicef.org/brazil/media/9241/file>. Último acesso em 19/01/2021.

³⁹ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://movimentopelabase.org.br/acontece/movimento-pela-base-nacional-comum-lanca-campanha-e-convoca-professores-a-participacao-na-consulta-publica-do-mec/>. Último acesso em 19/01/2021.

⁴⁰ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: www.fundacaosmbrasil.org/cms/wp-content/uploads/2019/02/FSM-Ap-Pilar-CurraisNovos-060219.pdf. Último acesso em 19/01/2021.

⁴¹ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://www.uncme.org.br/Gerenciador/arquivos/edc6b37d9ad686a58a1cf9a71909713a.pdf>. Último acesso em 19/01/2021.

⁴² Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <http://www.fundacaosmbrasil.org/biblioteca/pilar-lacerda/>. Último acesso em 19/01/2021.

O texto, produzido pelo Movimento pela Base Nacional Comum, tem o propósito de mobilizar e sensibilizar o Ministério da Educação sobre o tema, além de buscar um engajamento de outras organizações.

A legislação brasileira vigente ressalta que a finalidade da educação é promover o pleno desenvolvimento do aluno (artigo 205 da Constituição Federal, artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente e artigo 2 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e que, portanto, deve contribuir em todas as dimensões, física, intelectual, social, emocional e simbólica, ao longo da trajetória escolar.

O Movimento pela Base Nacional Comum quer garantir que a BNCC contemple aprendizagens associadas a todas estas dimensões e que a educação brasileira seja orientada para o Desenvolvimento Integral. O manifesto defende ainda que esta perspectiva inspire o propósito, a concepção formativa, a abordagem das áreas do conhecimento, das etapas de ensino e dos objetivos de aprendizagem presente na BNCC.⁴³

Por mais que o desenvolvimento integral enfoque colocar os estudantes no centro do processo educativo - por meio do direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, incluindo aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser⁴⁴ -, também é pensado como o desenvolvimento de profissionais e indivíduos, trazendo para a discussão a formação continuada de professores na perspectiva da Educação Integral, que só poderá se concretizar plenamente a partir da ação docente, se comprometendo “com uma alta qualidade em sua atuação profissional”⁴⁵. Vale discutir que, nesse caso, a ideia de integralidade de dimensões da vida se perde um pouco, fazendo a dimensão profissional se tornar preponderante.

O processo educativo, ao considerar a integralidade dos sujeitos de aprendizagem, abarca que as dimensões não ocorrem de forma fragmentada, mas sim integral. A aprendizagem passa assim a considerar o desenvolvimento de diferentes dimensões que constituem o estudante para além de uma formação simplesmente intelectual e cognitiva, se preocupando também com “aspectos físicos, socioemocionais, culturais, sociais, éticos e históricos que formam a vida dos indivíduos. O desenvolvimento integral relaciona elementos que passam tanto pelas singularidades dos sujeitos quanto pela vida social mais ampla[...]”⁴⁶.

A BNCC apresenta o desenvolvimento integral dos estudantes da Educação Básica por meio de habilidades e competências⁴⁷ e essa ideia é hegemônica. Para dar maior atenção à discussão, debato neste capítulo com alguns discursos sobre competências e habilidades

⁴³ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://alana.org.br/tag/base-curricular-nacional/>. Último acesso em 19/01/2021.

⁴⁴ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: https://frm.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Matriz_AF_CN.pdf. Último acesso em 19/01/2021.

⁴⁵ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/02/Desenvolvimento-integral.pdf>. Último acesso em 19/01/2021.

⁴⁶ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: https://frm.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Matriz_AF_CN.pdf. Último acesso em 19/01/2021.

⁴⁷ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://movimentopelabase.org.br/acontece/bncc-chegou-as-escolas/>. Último acesso em 19/01/2021.

articulados à ideia de integralidade na BNCC, mas aprofundo em capítulo posterior, ao ponderar, com o documento oficial da BNCC e suas versões, a ideia amplamente mencionada nesta rede sobre as Competências Gerais da BNCC e seus desdobramentos com a ideia de integralidade.

Assim como ocorre com o desenvolvimento integral, a ideia de habilidades socioemocionais também possui múltiplas variantes de sentidos. Por competência, se entende a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos) e por habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para a resolução de demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho⁴⁸. A ideia de habilidade socioemocional pode ser compreendida como o conjunto de habilidades que os educadores precisam ajudar a desenvolver nos estudantes para que eles possam progredir ao longo da vida, por meio de uma matriz de competências que enderece o seu desenvolvimento⁴⁹. Também pode ser compreendida como resiliência, abertura ao novo e colaboração, não significando introduzir mais uma disciplina ao currículo, mas repensar a sala de aula e reformular o processo ensino/aprendizagem, tendo impacto significativo na aprendizagem escolar e sendo desenvolvidas com intencionalidade com vistas a reduzir as desigualdades do país⁵⁰; como hipótese de sucesso de melhoria de desempenho no mercado de trabalho ao serem desenvolvidas nas escolas em tempo integral⁵¹; como temas contemporâneos que afetam a vida humana em escalas local, regional e global, de forma contextualizada⁵²; como habilidades e competências como a garantia de uma aprendizagem significativa⁵³ para uma formação acadêmica de excelência⁵⁴. Elas devem ser integradas às práticas pedagógicas e ao currículo, atrelando conteúdo pedagógico e cognitivo⁵⁵. Dessa forma, a escola tem que deixar de ser apenas uma simples transmissora de conteúdos para se responsabilizar com a promoção do

⁴⁸ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://www.futura.org.br/trilhas/bncc-2019-base-nacional-comum-curricular-principais-duvidas/>. Último acesso em 19/01/2021.

⁴⁹ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/parceria-com-instituto-ayrton-senna-trata-das-competencias-socioemocionais>. Último acesso em 19/01/2021.

⁵⁰ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://movimentopelabase.org.br/acontece/bncc-chegou-as-escolas/>. Último acesso em 19/01/2021.

⁵¹ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/52/>. Último acesso em 19/01/2021.

⁵² Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/educacao-financeira-na-bncc>. Último acesso em 19/01/2021.

⁵³ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://caminoeducation.com/2020/10/16/evento-online-cloe/>. Último acesso em 19/01/2021.

⁵⁴ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://caminoeducation.com:21222/cloe/>. Último acesso em 19/01/2021.

⁵⁵ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/170.pdf. Último acesso em 19/01/2021.

desenvolvimento de competências emocionais e sociais de crianças, jovens e adolescentes⁵⁶, por meio de uma nova proposta educacional.

Segundo a Medida Provisória 746/2016, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, com vistas a adotar um trabalho focado na construção de seu projeto de vida e de sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais⁵⁷.

A Educação Integral leva em consideração “a realidade local, o que contribui para que a discussão adquira sentido para o aluno e estimule seu protagonismo”⁵⁸. Em consonância com essa ideia, instituições que defendem a formação integral consideram que a orientação do jovem na construção de seus projetos de vida - por meio do desenvolvimento do autoconhecimento e do estabelecimento de perspectivas de futuro - tem o objetivo de preparar os estudantes para o exercício da cidadania e ao mesmo tempo contribuir para a redução dos elevados e crescentes índices de evasão no Ensino Médio, atuando por princípios como “liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.”⁵⁹ A ideia de projetos de vida é articulada também a de protagonismo juvenil, que se destaca no currículo pelo impacto que produz na aprendizagem, segundo o Instituto Unibanco.

“Um estudante que é protagonista, que tem essa visão holística de mundo, que tem a capacidade de sonhar e desejo de concretizar seus sonhos, muda a postura dele nas outras aulas. É focado, tem metas. [...] A estrela do currículo é Projeto de Vida e Empreendedorismo pelo potencial que essa disciplina tem de mudar o comportamento do jovem diante da vida”.⁶⁰

Os conhecimentos e habilidades essenciais para o desenvolvimento pleno devem estar alinhados às demandas da sociedade contemporânea e a um projeto de nação, “a fim de formar as novas gerações de brasileiros para realizar o seu projeto de vida e contribuir para que o país também alcance as suas aspirações”⁶¹. O fortalecimento de uma gestão democrática passaria, entre outros fatores, pelo protagonismo do aluno em sua aprendizagem⁶², fazendo com que a

⁵⁶ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://www.futura.org.br/trilhas/bncc-dos-professores-o-que-muda-na-pratica/>. Último acesso em 19/01/2021.

⁵⁷ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: https://www.cnte.org.br/images/stories/cadernos_educacao/cadernos_educacao_30.pdf. Último acesso em 19/01/2021.

⁵⁸ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/54/>. Último acesso em 19/01/2021.

⁵⁹ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/54/>. Último acesso em 19/01/2021.

⁶⁰ Ibidem.

⁶¹ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <http://www.fundacaosmbrasil.org/biblioteca/pilar-lacerda/>. Último acesso em 19/01/2021.

⁶² Pode ser encontrado no endereço eletrônico: https://legado.educacaoeparticipacao.org.br/wp-content/themes/Educacao_e_Participacao/cenpec-bncc/. Último acesso em 19/01/2021.

BNCC preveja o desenvolvimento integral dos alunos como a formação de “cidadãos capazes de realizar seus projetos de vida”⁶³.

Os itinerários oferecidos dependerão das condições de cada rede e características de cada território. Não é considerado necessário que ocorram em escolas de tempo integral, mas as instituições de ensino devem estar adequadas às normas do Novo Ensino Médio, que estabelecem uma carga horária um pouco maior. Entre as escolhas que compõem os itinerários formativos, se encontram as ciências humanas/sociais e a formação técnica/profissional. Elas se conectam com a competência que se relaciona com a temática projetos de vida, em um alinhamento com o exercício da cidadania, “com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade”⁶⁴. Matemática e Linguagens são disciplinas obrigatórias no Novo Ensino Médio, enquanto as outras disciplinas são ofertadas dentro dos itinerários formativos, e as escolas podem ofertá-las ou não⁶⁵. Os principais vetores da flexibilização curricular são a organização desse currículo por áreas de conhecimento com seus respectivos itinerários formativos.⁶⁶ A BNCC trouxe a indicação da ampliação da carga horária mínima para que os estudantes tenham a oportunidade de escolher áreas para se aprofundarem, de acordo com os interesses, podendo seguir inclusive para a formação técnica ou profissional nessa escolha, a partir dos itinerários formativos, fomentando seu protagonismo e sua interpelação por mais liberdade de escolha em suas trajetórias de formação⁶⁷. A ideia de protagonismo também é associada com autoria da vida pessoal e coletiva de acordo com os documentos⁶⁸.

Uma pesquisa realizada pelo Laboratório de Pesquisa e Avaliação em Aprendizagem da Fundação Getúlio Vargas (LEARN/FGV), por meio das Oportunidades de Pesquisa e Estudos Sociais e pelo Instituto Sonho Grande, concluiu que jovens formados nas escolas integrais de Pernambuco apresentam um desempenho melhor no mercado de trabalho do que os que estudaram em escolas de tempo parcial. Uma das hipóteses dos autores é que esses resultados podem ser atribuídos às habilidades socioemocionais desenvolvidas nessas escolas, considerando o estímulo ao protagonismo estudantil e ao projeto de vida.

⁶³ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <http://www.educacao.am.gov.br/base-nacional-comum-curricular-seminario/>. Último acesso em 19/01/2021.

⁶⁴ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: [v https://www.cenpec.org.br/tematicas/ensino-medio-projetos-de-vida-e-trabalho](https://www.cenpec.org.br/tematicas/ensino-medio-projetos-de-vida-e-trabalho). Último acesso em 19/01/2021.

⁶⁵ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <http://www.fnpetroleiros.org.br/noticias/4980/reforma-do-ensino-medio-restringe-acesso-de-estudantes-ao-conhecimento>. Último acesso em 19/01/2021.

⁶⁶ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: https://www.sesc.com.br/wps/wcm/connect/6e650b44-ef34-47a7-bd40-6d5326c1f77a/diretrizes_ed_basica.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=6e650b44-ef34-47a7-bd40-6d5326c1f77a. Último acesso em 19/01/2021.

⁶⁷ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://curriculo.cieb.net.br/bncc>. Último acesso em 19/01/2021.

⁶⁸ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://vanzolini.org.br/eventos/cultura-digital-e-tecnologia-na-bncc/>. Último acesso em 19/01/2021.

O trabalho com a perspectiva de projeto de vida varia de acordo com as escolas. Em escolas capixabas, por exemplo, é uma disciplina com duas aulas semanais, cujo foco não é ajudar o estudante a escolher uma profissão, mas que ele possa aprender a fazer boas escolhas num contexto geral. “É com base nessa construção sobre suas aspirações e sonhos, orientada por um tutor, que o jovem escolhe, por exemplo, as disciplinas eletivas”, trazendo para o estudante uma reflexão que normalmente não existe na rotina dele – pois ele não conseguiria muitas vezes pensar nisso sozinho - e abre um espaço de protagonismo, necessário para ele se posicionar, se manifestar e desenvolver outras aptidões⁶⁹.

Tal ideia de trabalho com protagonismo juvenil, projeto de vida e itinerários formativos é considerada como sendo possível devido à ampliação do tempo escolar, que por mais que não seja exclusivamente ocorrente em escolas de tempo integral, tem nessas instituições sua maior e mais ampla possibilidade de desenvolvimento, pois constituem eixos principais de unidades de tempo integral⁷⁰. O documento intitulado “Compromisso Nacional Pela Educação Básica”, produzido pelo MEC, lista algumas medidas a serem tomadas até 2022. Tem seu enfoque no tempo integral do Ensino Médio, por meio de duas medidas: o apoio à implementação do Novo Ensino Médio e a sustentabilidade e continuidade da Política de Ensino Médio em Tempo Integral⁷¹. Assim, a ideia de ampliação da jornada escolar também é recorrente para a produção de sentidos sobre integralidade e BNCC.

Algumas vezes, essa oferta de ampliação do tempo é articulada com a ideia de qualidade de vida dos estudantes, garantindo acesso à Educação e a todos os conhecimentos⁷², por meio de pesquisas que concluem que “os alunos formados em escolas de tempo parcial têm 46% de chance de ingressar no ensino superior, enquanto entre os egressos das escolas integrais essa chance sobe para 63%”⁷³; com a necessidade da participação da sociedade para a construção do currículo de educação integral e da oferta de atividades diversificadas, além da ampliação do

⁶⁹ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/52/>. Último acesso em 19/01/2021.

⁷⁰ Ibidem.

⁷¹ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/390.pdf. Último acesso em 19/01/2021.

⁷² Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <http://consed.org.br/central-de-conteudos/secretaria-da-educacao-promove-encontro-sobre-educacao-integral-a-luz-da-bncc-e-do-novo-ensino-medio>. Último acesso em 25/01/2021.

⁷³ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2213/pesquisa-ensino-medio-integral-aumenta-chances-de-chegar-ao-ensino-superior#:~:text=Pesquisadores%20conclu%C3%AADram%20que%20alunos%20formados,pretos%20no%20mercado%20de%20trabalho>. Último acesso em 25/01/2021.

tempo⁷⁴; por meio da adesão ao Programa Novo Ensino Médio⁷⁵; é articulada também com uma ideia de jornada estendida como oferta de maiores “possibilidades de atendimento com vistas a assegurar a todos os estudantes o direito às aprendizagens fundamentais.”⁷⁶

O Programa de Fomento à Implementação de Escolas Em Tempo Integral (EMTI) e o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio são duas políticas que buscam apoiar as escolas e as redes na implementação das mudanças de Educação Integral⁷⁷. A legislação que ampara essa política defende que o ensino em tempo integral ocorra de maneira progressiva, pela meta 6 do PNE, que atribui que até o ano de 2024, 50% das escolas e 25% das matrículas da Educação Básica sejam de tempo integral⁷⁸. Mas essa meta ainda não foi cumprida, devido a uma dificuldade da gestão pública em lidar com suas demandas, que vão além de investimentos em infraestrutura e da contratação de profissionais capacitados, ao desenvolvimento de projetos pedagógicos que ampliem a jornada escolar em todas as etapas da Educação Básica⁷⁹. Por carência de recursos, é afirmado pela CENPEC não haver como abarcar todas as escolas de Ensino Médio.⁸⁰

É importante lembrar que algumas instituições defendem a educação integral para além de mais tempo na escola, mas como qualidade. É uma oportunidade de desenvolver um olhar sobre o desenvolvimento dos estudantes⁸¹. “Há diversos aspectos envolvidos: o projeto político pedagógico, a participação juvenil na construção e escolha dos currículos, o combate às desigualdades múltiplas são questões centrais”, não sendo possível seguir um único modelo de Educação Integral, mas destacando a multiplicidade de caminhos e possibilidades em torno desta questão⁸². Assim:

A escola não será inovadora apenas pelo nome. É preciso garantir as condições para torná-la atraente, prazerosa e útil à vida dos jovens. E isso só será possível com amplo diálogo entre gestores e comunidade (estudantes, familiares, profissionais da

⁷⁴ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/curriculo-para-a-cidadania-desafios>. Último acesso em 25/01/2021.

⁷⁵ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://www.cenpec.org.br/noticias/cenpec-educacao-discute-curriculo-solidariedade-etica-ensino-medico-bncc>. Último acesso em 25/01/2021.

⁷⁶ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://www.cenpec.org.br/acervo/desafios-da-escola-em-tempo-integral>. Último acesso em 25/01/2021.

⁷⁷ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <http://www.educacao.am.gov.br/novo-ensino-medio/>. Último acesso em 25/01/2021.

⁷⁸ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://www.cenpec.org.br/acervo/desafios-da-escola-em-tempo-integral>. Último acesso em 25/01/2021.

⁷⁹ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: https://media.campanha.org.br/semanadeacaomundial/2019/materiais/Cartelas_20_Metas_Balan%C3%A7o_PNE_2019.pdf. Último acesso em 25/01/2021.

⁸⁰ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://www.cenpec.org.br/acervo/desafios-da-escola-em-tempo-integral>. Último acesso em 25/01/2021.

⁸¹ *Ibidem*.

⁸² Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/ensino-medio-e-educacao-integral-desafios-e-potencias>. Último acesso em 25/01/2021.

educação, representantes de bairro) para que sejam garantidas as condições necessárias para o pleno atendimento escolar. Caso esse processo democrático não seja instalado e respeitado, a comunidade escolar deve rejeitar a implementação do EMTI, pois ele imporá ingerências que comprometerão o direito à educação de grande parcela da juventude.⁸³

Com esse foco do Ensino Médio, desenvolvo agora as interpretações sobre integralidade de acordo com os segmentos de ensino. Além do enfoque do desenvolvimento dessa tríade (protagonismo juvenil, projeto de vida e itinerários formativos), há uma intencionalidade de “assegurar uma formação integral, competitiva e efetiva para o cumprimento da cidadania, que contemple as novas modalidades de produção e trabalho”⁸⁴. Entretanto, há quem defenda que a última versão da BNCC do Ensino Médio proposta pelo MEC precariza o currículo desse segmento, pois se concentra fortemente no Ensino de Língua Portuguesa e Matemática em detrimento das outras áreas de conhecimento, “com conteúdos e metodologias limitadas à mera transmissão técnica, instrucional, desconsiderando necessidades da formação cidadã e a autonomia docente”⁸⁵. Em uma perspectiva integral, a BNCC reitera as funções estabelecidas pela LDBEN com relação ao Ensino Médio, que são: “a preparação para a continuidade dos estudos, a formação para o trabalho e para o exercício da cidadania”⁸⁶.

Quanto ao Ensino Fundamental, não há nenhuma referência ou citação que enfoque seu desenvolvimento de maneira isolada, sempre é relacionado aos demais segmentos de ensino. Seja por meio de ideias de integralidade a serem desenvolvidas pelas disciplinas ofertadas no currículo escolar, em consonância com o Ensino Médio⁸⁷ ou como um aprofundamento dos objetivos a serem explorados na Educação Infantil⁸⁸, considero que esse segmento de ensino de forma segregada de acordo com a pesquisa realizada não revela potência na produção de sentidos para a integralidade na política da BNCC.

Sobre a Educação Infantil, é enfocada a ideia de seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que visam assegurar as condições para que as crianças aprendam e se

⁸³ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: https://www.cnte.org.br/images/stories/cadernos_educacao/cadernos_educacao_30.pdf. Último acesso em 25/01/2021.

⁸⁴ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/07/Pesquisa_Tempos_Ensino_Medio_2016.pdf. Último acesso em 25/01/2021.

⁸⁵ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: https://campanha.org.br/wp-content/uploads/2018/09/Eleicoes2018_DocumentoPolitico_Campanha.pdf. Último acesso em 25/01/2021.

⁸⁶ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: https://campanha.org.br/wp-content/uploads/2018/09/Eleicoes2018_DocumentoPolitico_Campanha.pdf. Último acesso em 25/01/2021.

⁸⁷ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://movimentopelabase.org.br/acontece/bncc-chegou-as-escolas/>. Último acesso em 25/01/2021.

⁸⁸ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: https://www.sesc.com.br/wps/wcm/connect/6e650b44-ef34-47a7-bd40-6d5326c1f77a/diretrizes_ed_basica.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=6e650b44-ef34-47a7-bd40-6d5326c1f77a. Último acesso em 25/01/2021.

envolvam integralmente: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se⁸⁹ 90. “Assegura-se assim, a concepção holística de criança, como capaz, ativa, construtora do seu conhecimento na interação com o mundo físico e social. Essa é a concepção integral e integrada da aprendizagem e do desenvolvimento”⁹¹. Essa ideia “propõe aos sujeitos aprendizes uma Educação Integral que se refere tanto à formação quanto ao desenvolvimento humano global”, rompendo com uma ideia de currículo que privilegia a dimensão cognitiva em detrimento da afetiva, bem como promove uma educação que acolhe e reconheça os sujeitos em suas singularidades e diversidades. Assim, apresenta algumas dimensões de competências socioemocionais que auxiliam “no desenvolvimento pleno de crianças, adolescentes e jovens, tais como: comunicação, colaboração, criatividade, autoconhecimento, responsabilidade, pensamento crítico, resolução de problemas e abertura para o novo”⁹². A norma legal dos conteúdos pedagógicos referentes à Educação Infantil se sustenta no art. 29 da LDBEN, com a finalidade do desenvolvimento integral da criança de até cinco anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.⁹³

Após a pesquisa realizada, concluiu que a rede política dá mais ênfase ao Ensino Médio, devido à relação com uma ideia de valorização e garantia de conteúdos que se articula com outras discussões, como inserção na sociedade, desenvolvimento de um sujeito com enfoque na cidadania, garantia de competências e habilidades para o desenvolvimento pleno do educando, bem como outras acima interpretadas. No entanto, outras discussões também foram evidenciadas, mas em menor intensidade: reconhecimento cultural das singularidades e diversidades dos estudantes; avaliação; escola como contexto de trabalho com a cultura e a integralidade, que, articulados a uma ideia de direito, também são mobilizadas.

⁸⁹ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/06/2018_12_keyshift_Educac%CC%A7a%CC%83o-Infantil-na-BNCC_v01.pdf. Último acesso em 25/01/2021.

⁹⁰ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://www.cenpec.org.br/oficinas/brinquedoteca-para-todo-mundo>. Último acesso em 25/01/2021.

⁹¹ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2017/08/Contribui%C3%A7%C3%A3o-RNPI-BNCC-3aV.pdf>. Último acesso em 25/01/2021.

⁹² Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/pesquisa-bncc-educacao-infantil-curriculos/>. Último acesso em 25/01/2021.

⁹³ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: https://www.cnte.org.br/images/stories/cadernos_educacao/cadernos_educacao_30.pdf. Último acesso em 25/01/2021.

A ideia de diversidade é relacionada com liberdade de expressão e do posicionamento crítico⁹⁴; com uma Educação que reconheça o sujeito em suas singularidades e diversidades⁹⁵; por meio de sua valorização quanto aos saberes e vivências culturais, fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, “com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade”⁹⁶; com uma educação voltada para o acolhimento do aluno, bem como para seu reconhecimento e desenvolvimento pleno, em suas singularidades e diversidades⁹⁷. A diversidade é relacionada com a escola, vista como uma instituição que precisa ser um espaço de convívio entre os diferentes⁹⁸; um espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva⁹⁹¹⁰⁰ que se associa com ideias da Educação Integral.

Em contrapartida à ideia de valorização da diversidade e das singularidades, passa a ser considerada a perspectiva de avaliação. Há dois movimentos em relação a essa questão. O primeiro, em palavras do até então secretário de Educação do Estado do Ceará e presidente do CONSED, Idilvan Alencar, há uma relação direta entre o sucesso da educação com o desempenho em avaliações, acreditando nas habilidades socioemocionais como detentoras de poder para “verdadeiramente mudar a juventude deste país”¹⁰¹. Já para o secretário de Educação do Estado de Pernambuco, Frederico da Costa Amancio, a virada dos resultados avaliativos educacionais no Estado tem relação com outros três fatores além da oferta da Educação em tempo integral: “monitoramento de metas, gestão por resultado e avaliação das escolas”¹⁰². Há quem defenda que

Ao invés de investir na infraestrutura escolar, no tempo integral, na formação e valorização dos profissionais, o MEC opta por destruir o Ensino Médio, limitando a aprendizagem estudantil aos conteúdos cobrados em testes nacionais e internacionais de proficiência estudantil. Por tabela, os estudantes da escola pública ficarão cada vez

⁹⁴ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: https://undime.org.br/uploads/documentos/phpV0itSg_57daa63c8c447.pdf. Último acesso em 25/01/2021.

⁹⁵ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/pesquisa-bncc-educacao-infantil-curriculos/>. Último acesso em 25/01/2021.

⁹⁶ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/52/>. Último acesso em 25/01/2021. Também pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/ensino-medio-projetos-de-vida-e-trabalho>. Último acesso em 25/01/2021

⁹⁷ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://www.unicef.org/brazil/media/9241/file>. Último acesso em 25/01/2021.

⁹⁸ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <http://www.undime-sp.org.br/palestras-do-primeiro-dia-do-seminario-tecnico-abortam-a-construcao-do-curriculo-na-escola-e-a-implementacao-curricular-como-formacao/>. Último acesso em 25/01/2021.

⁹⁹ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://www.unicef.org/brazil/media/9241/file>. Último acesso em 25/01/2021.

¹⁰⁰ Também pode ser encontrado no endereço eletrônico: <http://www.fundacaosmbrasil.org/cms/wp-content/uploads/2019/02/FSM-Ap-Pilar-CurraisNovos-060219.pdf>. Último acesso em 25/01/2021.

¹⁰¹ Também pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://movimentopelabase.org.br/acontece/educacao-integral-aprendizagem-escolar-e-equidade/>. Último acesso em 25/01/2021.

¹⁰² Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://porvir.org/estudo-mostra-impacto-do-ensino-medio-integral-na-vida-de-jovens-em-pe/>. Último acesso em 25/01/2021.

mais distantes da Universidade, pois, além de limitar a obrigatoriedade das disciplinas, não há nenhuma garantia de que os conteúdos que formam a BNCC serão ministrados em algum momento do ensino médio.¹⁰³

Essa visão se aproxima da desenvolvida em capítulo posterior, sobre limitações entre oferta de conteúdos representados por meio de habilidades e competências que serão abordadas em avaliações padronizadas, concordando também com a perspectiva de que há duas décadas no Brasil:

o currículo passou a ser “ditado” pelo sistema de avaliação estandardizada – perspectiva esta contraproducente para o trabalho escolar voltado à formação integral dos estudantes –, é essencial que a proposta de base nacional não tome todo o espaço dos conteúdos a serem trabalhados pelas escolas (e cobrado nos testes nacionais), pois assim ela corre sério risco de tornar-se a “totalidade” ou o “objetivo central” do processo de aprendizagem escolar, o que seria inadmissível diante das diferenças étnicas, raciais e socioculturais que predominam num país de extensão continental como o Brasil.¹⁰⁴

Muitas defesas anteriormente apresentadas se relacionam a uma ideia de direitos: o desenvolvimento integral¹⁰⁵; as competências e habilidades essenciais defendidas pela BNCC¹⁰⁶; os “valores da liberdade de expressão e do posicionamento crítico, e o respeito à diversidade”¹⁰⁷; “direitos curriculares como fonte de desenvolvimento humano integral”¹⁰⁸; “a escola de formação integral com jornada estendida tem um leque maior de possibilidades de atendimento com vistas a assegurar a todos os estudantes o direito às aprendizagens fundamentais”¹⁰⁹; e há também a ideia de direito à aprendizagens fundamentais sem relação direta com a ampliação do tempo¹¹⁰. É apresentado ainda que “inclusão, direitos de aprendizagem, equidade, sustentabilidade, posicionamento ético, cidadania e domínio de

¹⁰³ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://www.cnte.org.br/images/stories/2018/BNCC%20-%20orientacoes%20para%20debate%20no%20Dia%20D.pdf>. Último acesso em 25/01/2021.

¹⁰⁴ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: https://www.cnte.org.br/images/stories/2015/BNCC_analise_CNTE.pdf. Último acesso em 25/01/2021.

¹⁰⁵ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <http://movimentopelabase.org.br/acontece/material-reune-principios-e-orientacoes-para-implementacao-da-educacao-integral/>. Último acesso em 25/01/2021. Também pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://porvir.org/documento-reune-principios-para-a-implementacao-do-desenvolvimento-integral/>. Último acesso em 25/01/2021.

¹⁰⁶ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/170.pdf. Último acesso em 25/01/2021. Também pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://porvir.org/entenda-10-competencias-gerais-orientam-base-nacional-comum-curricular/>. Último acesso em 25/01/2021.

¹⁰⁷ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: https://undime.org.br/uploads/documentos/phpf5BJ8Vt_579f86ef979b4.pdf. Último acesso em 25/01/2021.

¹⁰⁸ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: https://undime.org.br/uploads/documentos/phpfMfHsY_5a69c2812dee8.pdf. Último acesso em 25/01/2021.

¹⁰⁹ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://www.cenpec.org.br/acervo/desafios-da-escola-em-tempo-integral>. Último acesso em 25/01/2021.

¹¹⁰ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <http://www.sescbahia.com.br/NoticiasPagina.aspx?noticia=557-capacitacao-competencias-gerais-na-bncc>. Último acesso em 25/01/2021.

habilidades para o século XXI são questões que, hoje, atravessam uma educação que se pretende integral.¹¹¹

Baseada na perspectiva de Educação Integral como direito e de competências e habilidades como oferta educacional para a garantia desse direito (contestada mais adiante), opto por realizar uma interpretação da política da BNCC, agora a partir de seus documentos oficiais. Defendo que a produção da rede política e a realização de seu estudo - por meio da evidenciação do que é pontuado como relevante para as instituições, expostos por meio de publicações em seus endereços eletrônicos -, objeto deste capítulo desenvolvido, permite que seja possível interpretar os documentos oficiais dessa política e suas significações sobre integralidade de forma mais atenta, focada e contextualizada no capítulo a seguir.

¹¹¹ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: https://frm.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Matriz_AF_CH.pdf. Último acesso em 25/01/2021.

3 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA BNCC

Este capítulo é delineado com enfoque na noção de integralidade na Educação a partir da rede política aqui pesquisada. Esse delineamento é orientado pela investigação do documento oficial da BNCC em sua última versão (BRASIL, 2017), com objetivo de, por meio dessa interpretação, evidenciar os desdobramentos em relação à Educação Integral no contexto educativo contemporâneo.

Para a realização desse propósito, trago para o centro da discussão as publicações do Instituto Ayrton Senna. Como desenvolvido no capítulo anterior, essa Instituição faz parte da rede política desenvolvida como uma força discursiva maior do que as outras instituições da rede, pelos seguintes motivos: 1) É a instituição que tem o maior número de publicações que relacionam BNCC e a ideia de integralidade (14 publicações); 2) O nome de seu atual diretor de Articulação e Inovação, Mozart Neves Ramos, é citado ou aparece como produtor de artigos sobre o tema três vezes em diferentes publicações, sendo que duas delas são do Movimento Pela Base^{112,113} - o que justifica a influência de ideias do Instituto na produção política da BNCC - e uma do CONSED¹¹⁴. É importante mencionar que o diretor, juntamente com Anna Penido (diretora do Instituto Inspirare e integrante do MPB, também citada neste capítulo), foram os indivíduos com nomes mais mencionados na rede política, com três citações cada; 3) Além dessas publicações que reforçam a importância do Instituto, também é possível, por meio de uma busca pelo seu nome, encontrar outra menção em um evento por ele realizado, chamado “Alfabetização 360° na perspectiva da Educação Integral”, tendo como referência as noções da BNCC, divulgado pelo Todos Pela Educação¹¹⁵. Isso permite ponderar que o Instituto também realiza alguns eventos sobre a temática, se destacando na produção de sentidos da rede política, ainda que opte por não mencionar essas publicações de forma oficial em seu endereço eletrônico.

O Instituto Ayrton Senna se denomina “uma ONG sem fins lucrativos com a missão de dar apoio a estudantes, professores e escolas no caminho para o futuro [através da produção de conhecimento e desenvolvimento de] projetos educacionais com foco em uma formação

¹¹² Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://movimentopelabase.org.br/acontece/educacao-integral-aprendizagem-escolar-e-equidade/>. Último acesso em: 27/01/2021.

¹¹³ Também pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://movimentopelabase.org.br/acontece/opinio-um-curriculo-para-o-brasil-mozart-neves-ramos/>. Último acesso em: 27/01/2021.

¹¹⁴ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://movimentopelabase.org.br/acontece/educacao-integral-aprendizagem-escolar-e-equidade/>. Último acesso em: 27/01/2021.

¹¹⁵ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/todos-fala-de-bncc-alfabetizacao-em-evento-ias/>. Último acesso em: 27/01/2021.

integral que leve em conta as competências necessárias para crianças e jovens enfrentarem os desafios do século 21”¹¹⁶. É possível observar, apenas neste trecho, aspectos anteriormente desenvolvidos neste estudo, tais como a ideia de ONGs atuarem na educação pública via projetos educacionais, por meio da consideração de novos modos de governança; uma formação integral compreendida como necessária à Educação; a força discursiva da ideia de competências, interpretada na política da BNCC; a ideia de formação de um cidadão específico para o século XXI, desenvolvida mais adiante, neste capítulo.

Além das publicações divulgadas pelo Instituto Ayrton Senna, o movimento de articulação entre o documento oficial da BNCC e a proposta da integralidade também conta com muitas menções a um documento e a uma ideia explorados neste capítulo. O documento intitulado Caminhos para a Educação Integral (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2019), uma parceria entre o Movimento Pela Base e o CONSED, é citado seis vezes pelas instituições componentes dessa rede política. As competências gerais da BNCC, apesar de terem um endereço eletrônico específico <<https://www.competenciasbncc.org.br/>>, são diagramadas e citadas por muitas outras instituições, em um total de onze vezes. Foram os únicos documentos citados frequentemente pelas instituições (mais de duas vezes). Utilizo então esses dados para justificar minha opção para priorizar o debate realizado neste capítulo. Com minha interpretação apresentada a seguir, e não apenas com o levantamento numérico (pois um suposto caráter quantitativo não é garantia de relevância política, na medida em que um documento poderia não ser citado e ainda sim suas ideias se difundirem politicamente), penso que o uso desse levantamento quantitativo reforça minha posição de que esses textos são significativos na produção discursiva da ideia de integralidade, bem como a própria leitura que eu faço deste texto.

3.1 BNCC: discussões sobre integralidade

Ao ser denominada “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” (BRASIL, 2017, p. 7), a BNCC traz a ideia de normas, de definições prontas e previamente estipuladas, com aprendizagens consideradas

¹¹⁶ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/apoie.html?gclid=Cj0KCQiA3smABhCjARIsAKtrg6KM_Djn4J_NSkvyINTbn-ntVBt_DO5tSvXM6YFfGGRcF3QAqhZFMRYaAhd1EALw_wcB#doe-pela-educacao-doar. Último acesso em: 27/01/2021.

essenciais, necessárias ao desenvolvimento de cada segmento de ensino. Argumento, ao longo deste estudo, que essa lógica não está de acordo com a ideia de integralidade, defendida e tão evidenciada na política em questão, na medida em que a integralidade considera as dimensões do ser humano, através do desenvolvimento das Dez Competências Gerais. Aprofundo essa discussão a seguir, ainda neste capítulo.

Penso ser importante começar considerando um panorama de construção do documento oficial da BNCC, organizado de acordo com o Instituto Ayrton Senna¹¹⁷. Sua primeira publicação de acordo com publicação encontrada no endereço eletrônico do Instituto, começa a ser elaborada em 2015, em debate com documentos curriculares brasileiros considerados relevantes. Ainda de acordo com essa publicação, a BNCC, pensada por 116 especialistas indicados por secretarias municipais e estaduais de educação e universidades, gerou um processo extenso de mobilização nacional, em torno das previsões de quais seriam os conteúdos a serem explorados no documento. Entre 2015 e 2016, foram realizadas consultas públicas abertas ao público em geral presenciais e on-line, com vistas a possibilitar uma participação considerada mais direta da população na construção da política. Foram possíveis mais de 12 milhões de contribuições ao MEC, segundo dados do Instituto.

Em 2017, levando em consideração as versões anteriores do documento, o MEC sistematizou as contribuições, encaminhando uma terceira e última versão do texto da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que se tornou responsável por regulamentar o sistema nacional de educação, bem como instituir e orientar a implementação da base e fomentar a realização de audiências públicas regionais sobre o documento nas cidades de Manaus (AM), Recife (PE), Florianópolis (SC), São Paulo (SP) e Brasília (DF). As audiências públicas com caráter consultivo tiveram como resultado 235 documentos com contribuições escritas e 283 manifestações orais. No final deste mesmo ano, tanto o texto introdutório da Base quanto as partes referentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental foram aprovadas pelo CNE e oficializadas pelo MEC, já o texto correspondente ao Ensino Médio teve seu processo de elaboração finalizado mais tardiamente, em 2018.

Apresentada a partir de números, a política da BNCC pretende se propor como democrática, devido à grande quantidade de intervenções contabilizadas. Em sua versão final (BRASIL, 2017), já na introdução, há uma seção denominada “O compromisso com a educação integral” (p. 14), o que tende a reforçar uma ideia de responsabilidade e garantia de que a

¹¹⁷ As ideias referentes a este panorama podem ser encontradas no endereço eletrônico: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC/o-que-e-BNCC.html#competencias-gerais>, na seção BNCC ao longo do tempo. Último acesso em: 27/01/2021.

Educação Integral deve ser um direito aos estudantes de todo país. Segundo o Instituto Ayrton Senna, essa seção introdutória da BNCC enfoca três elementos estruturantes para a Educação Integral: visão de estudante, desenvolvimento pleno e integração curricular. O primeiro faz referência à formação de sujeitos críticos, autônomos, cidadãos solidários capazes de lidar com as demandas do século XXI e construir seus projetos de vida. O segundo, remete ao desenvolvimento de competências para aprender a aprender, lidar com informações disponíveis, atuar com responsabilidade nos contextos de culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolução de problemas e ter autonomia para tomar decisões, dentre outros. O terceiro, considera uma educação sem fragmentação radical dos componentes curriculares, com sentido para os estudantes, promovendo pontes entre conhecimento e a vida, através da valorização do contexto em que o estudante se insere¹¹⁸.

A ideia de integralidade passa a ser relacionada, segundo a BNCC, com inovação e inclusão, bem como com a avaliação do aprendizado. Para que o aluno possa se reconhecer em seu contexto histórico-cultural, é defendida a necessidade de valores como comunicação, criatividade, análise crítica, participação, abertura às novidades, colaboração, resiliência, produção e responsabilidade, para além de um simples acúmulo de informações. (BRASIL, 2017, p. 14)

A Educação Integral é relacionada a esse contexto histórico-cultural através da formação e do desenvolvimento humano global, que compreende “a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (*Ibidem*, p. 14). Pondero então o que está sendo compreendido como dimensão afetiva na lógica da BNCC, pois ao definir um conjunto de aprendizagens consideradas essenciais a todos os estudantes da Educação Básica, bem como havendo a aposta em uma ideia de igualdade de ensino para todos, mensurada através de avaliações de caráter nacional, a perspectiva de uma visão reducionista que privilegia uma dimensão considerada cognitiva – relacionada a conteúdos associados a competências e habilidades – é posta em evidência. A dimensão afetiva passa também por uma relação de incorporação em currículos e conteúdos, sendo considerada através da “abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (*Ibidem*, p. 19). Considero que a defesa da complexidade e da não linearidade deste processo, expressivas nesta perspectiva de integralidade, passa a não ser mais tão relevante, já que sua incorporação curricular necessária

¹¹⁸ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC.html>. Último acesso em: 27/01/2021.

apresenta relação direta com a garantia de igualdade de ensino para todos os estudantes, o que acaba por produzir um discurso contrário à evidenciação de complexidades e ao trabalho com a diferença. Para o documento, o objetivo com isso é a de assumir uma

visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades”. (BRASIL, 2017, p. 14)

Mais uma vez, pondero que o trabalho com a singularidade, com o respeito à diferença e com o acolhimento, não é valorizado ao defender conhecimentos prontos, pré-estipulados, essenciais para todos os alunos da Educação Básica em nível brasileiro. Essa perspectiva de pensar o currículo passa a desconsiderar que ele seja produzido constantemente, na prática, sem foco em uma avaliação única, padronizada em nível nacional, para que então possa haver (pelo menos) a tentativa de respeitar as singularidades dos contextos em que as escolas estão inseridas, bem como as diferenças – esperadas/evidenciadas ou não - em sua construção.

Da forma que é apresentado pela BNCC, considero que o movimento de pensar o currículo através de uma possível separação entre aspectos cognitivos e afetivos são rastros (DERRIDA, 2008) discursivos do estudo de Benjamin Bloom, no sentido de defesa de ajuste das condições de aprendizagem às necessidades do educando, através de uma lógica hierarquizada do comportamentalismo. Esta lógica é desenvolvida pelas taxionomias de objetivos educacionais que apresentam conteúdos determinados, propondo que “uma adequada distribuição dos objetivos [cognitivos] entre os níveis poderia oportunizar um currículo mais eficaz” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 52). Para Bloom (BLOOM ET AL., 1956), a Taxonomia de Objetivos Educacionais era dividida em três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor – sendo que o último não foi desenvolvido neste estudo. O primeiro se relaciona ao conhecimento, a aprender de acordo com níveis de complexidade: para se atingir um nível considerado mais elevado, é necessário se dominar os níveis compreendidos como anteriores; enquanto o segundo se relaciona com sentimentos e posturas que envolvem o desenvolvimento emocional e afetivo. O terceiro, mencionado rapidamente, focaliza em atividades físicas e corporalidade. Assim, podemos ver uma forte relação entre os dois primeiros domínios e a proposta de aprendizagem apresentada pela política da BNCC.

Atrelada a essa ideia, hegemonicamente, uma proposta de base curricular pensada em nível nacional tende a instituir uma característica de algo verdadeiro, incontestável, como se fosse possível definir

um conjunto de conteúdos que adquire o poder de conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido, metas uniformes e projetos identitários fixos, trajetórias de vida

preconcebidas, esforços para tentar conter a tradução e impor uma leitura curricular como a única correta e obrigatória. (LOPES, 2019, pp. 60-61)

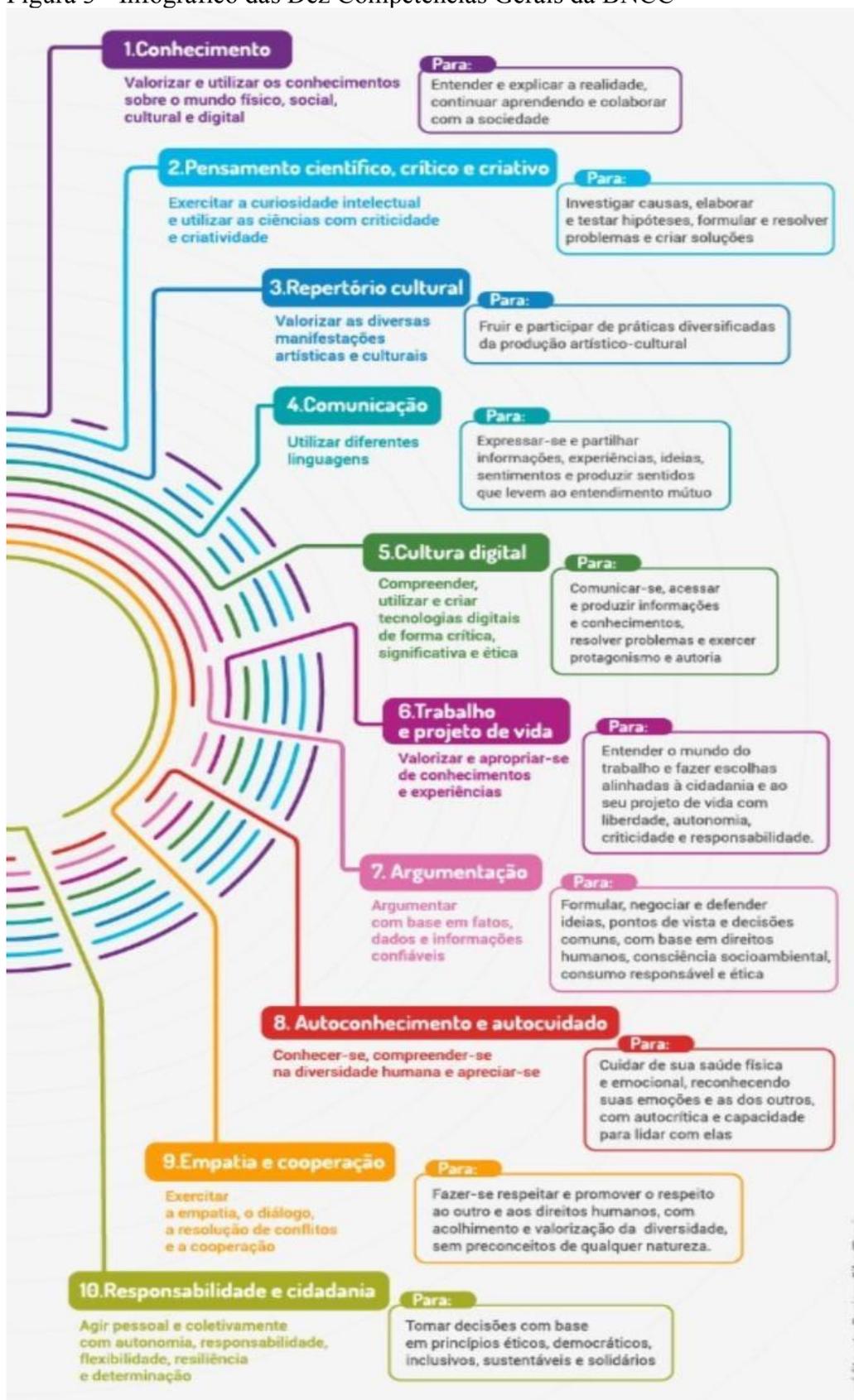
Segundo seus próprios idealizadores, a BNCC “influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base” (BRASIL, 2017, p. 5). Reflito se uma educação padronizada, revista à luz da BNCC e considerada única para todos os estudantes, daria conta de ponderar as interpretações sobre integralidade evidenciadas neste estudo, considerando as múltiplas dimensões do sujeito, compreendendo-o como produzido por processos de subjetivação. Até mesmo porque a aposta na quebra da disciplinaridade proposta pela BNCC pode permanecer inatingível com a ausência de ações realizadas nos estados e municípios que pretendam “ampliar o diálogo com as comunidades disciplinares, tendo em vista as condições de trabalho e as identificações docentes nas escolas”. (LOPES, 2019, p. 63)

Penso que a ideia de “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, 2017, p. 14), conforme defendida na BNCC, não é potente ao operar com uma lógica avaliativa e com a aposta de aprendizagens consideradas essenciais e pré-estipuladas, consideradas mínimas para todos os estudantes em nível nacional, também defendida pelo documento. Apresento, assim, abaixo interpretações sobre a compreensão de formação humana integral que englobam a política em questão.

Para os defensores da BNCC, a “formação humana integral que vise a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 25) é conquistada através do desenvolvimento das dez competências gerais da Educação Básica. Esse grupamento de competências, compreendido como geral, faz referência a todos os seguimentos de ensino. O Instituto Porvir produziu um infográfico com vistas a facilitar sua compreensão, “elaborado a partir de leitura crítica realizada por Anna Penido, diretora do Inspirare e integrante do Movimento pela Base, iniciativa que integra representantes de diferentes setores da sociedade com o propósito de apoiar a construção e implementação de uma BNCC de qualidade”¹¹⁹.

¹¹⁹ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://porvir.org/entenda-10-competencias-gerais-orientam-base-nacional-comum-curricular/>. Último acesso em 30/01/2021.

Figura 3 - Infográfico das Dez Competências Gerais da BNCC



O infográfico apresenta um título que representa cada competência geral, uma descrição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que têm a intenção de desenvolver e uma

indicação do que se espera que os estudantes consigam realizar com o desenvolvimento dessas competências. “Todos os textos foram retirados do documento oficial da BNCC, mas alguns trechos foram abreviados ou reorganizados para garantir maior compreensão à leitura”¹²⁰.

Concordo com Juarez Thiesen (2019) quando menciona que competências e habilidades ocupam um lugar central nas políticas públicas educacionais, sendo relacionadas muitas vezes a dinâmicas de organização escolar indicadas por iniciativas privadas, que assumem força na produção política através dos movimentos pela internacionalização da educação. Ainda para o autor, a gestão curricular é pautada em ações de aspectos que incluem avaliação de rendimento, ocorridos muitas vezes através de uma escala transnacional em relação à transferência ou incorporação de “modelos de governança gerencial do setor privado para os setores públicos e deles para a educação” (THIESEN; ANJOS; HILLESHEIM, 2021). Esse fenômeno de transferência ou incorporação insere os espaços (entendidos neste estudo como contextos) de gestão escolar em uma contradição: “[...] articular a autonomia escolar e gestão democrática com performance e eficiência nos resultados” (THIESEN, 2019, p. 426).

Minha intenção é entender, neste estudo, as competências interpretadas como representações do trabalho com a integralidade para a política educacional em questão. Com vistas à conquista de “um ensino mais contemporâneo e em consonância com as rápidas transformações da sociedade atual”, passa a ser defendida pela política em questão a importância do desenvolvimento das competências para a vida do século XXI, que integram as Dez Competências Gerais da BNCC, “relacionadas com o desenvolvimento pleno de qualquer cidadão”¹²¹.

Competência, segundo a BNCC, “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, 2017, p. 8). Para o MPB, o currículo deve ser compreendido como um meio de ajudar o aluno a se desenvolver em todas as suas dimensões, através das dez Competências Gerais¹²². Ainda para o Movimento, as três últimas têm um forte componente socioemocional, através de valores como responsabilidade e resiliência, com vistas a fomentar

¹²⁰ *Ibidem*.

¹²¹ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/170.pdf. Último acesso em 30/01/2021.

¹²² Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://porvir.org/entenda-10-competencias-gerais-orientam-base-nacional-comum-curricular/>. Último acesso em 30/01/2021.

a tomada de decisões segundo princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários¹²³.

Assim, as Dez Competências Gerais explicitam “o compromisso com o desenvolvimento do indivíduo na sua integralidade. Este marco legal - e uma concepção de Educação comprometida com o desenvolvimento integral dos indivíduos - é reflexo de um longo percurso de construção e diálogo”¹²⁴. Segundo o Instituto Ayrton Senna, um estudo englobando as Dez Competências Gerais, realizado pelo pesquisador Oliver P. John - membro do Conselho Científico do Instituto Ayrton Senna - revelou que cada uma “é constituída por aspectos cognitivos, socioemocionais, híbridos, entre outras dimensões, de modo integrado aos princípios éticos, estéticos e políticos”¹²⁵.

Segundo o economista James Heckman, grande influenciador e contribuidor da agenda de estudos e formulações políticas, as competências socioemocionais são um poderoso recurso para a melhoria da qualidade da educação, elas também auxiliam na redução das desigualdades dentro do sistema educativo. Diversos países ao redor do mundo priorizam esse tema em suas políticas públicas educacionais, como Canadá, Austrália e Singapura, apostando em uma reestruturação curricular e de programas de formação de professores¹²⁶.

Ainda para o Instituto, as Competências Gerais evidenciam o compromisso da Educação Básica com relação à formação dos estudantes para “se colocar no lugar do outro, ser colaborativos, flexíveis e sensíveis às questões coletivas”, auxiliando no “desenvolvimento pleno dos estudantes na vida escolar e adulta”.¹²⁷ Isso torna-se possível se for atrelado ao fato de que o “desenvolvimento socioemocional não pode constar em uma parte isolada dos textos do currículo, nem pode aparecer neles de forma subentendida, pouco valorizada ou apenas a serviço da aprendizagem de conteúdos.”¹²⁸ Essa função passa a ser responsabilidade das construções curriculares estaduais e municipais, das escolas em seus Projeto Político Pedagógicos (PPPs), que “devem planejar experiências e vivências de aprendizagem dos

¹²³ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://movimentopelabase.org.br/acontece/educacao-integral-aprendizagem-escolar-e-equidade/>. Último acesso em 30/01/2021.

¹²⁴ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/02/Desenvolvimento-integral.pdf>. Último acesso em 30/01/2021.

¹²⁵ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/hub-socioemocional/instituto-ayrton-senna-as-10-competencias-gerais-da-bncc-e-as-competencias-socioemocionais.pdf?utm_source=site&utm_medium=hub-socioemocional. Último acesso em 30/01/2021.

¹²⁶ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/radar/estante-educador/revista_educacao_Integral.pdf. Último acesso em 30/01/2021.

¹²⁷ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC/desenvolvimento.html>. Último acesso em 30/01/2021.

¹²⁸ Vide nota anterior.

estudantes que contemplem o desenvolvimento intencional das habilidades e competências mencionadas em aula”, pois “é lá que o estudante passa parte significativa do seu tempo, em contato com o saber, os colegas e os professores, enfrentando desafios, seja em relação ao aprendizado, seja em relação ao convívio social”¹²⁹. Penso ser importante considerar que a ideia do desenvolvimento emocional ocorrendo de forma segregada da construção curricular, crítica apresentada acima, remete ao que foi comentado um pouco antes da apresentação do infográfico como rastros de Bloom. É possível observar no infográfico, inclusive, valores, conhecimentos e disposições como representações de dimensões subjetivas/afetivas e cognitivas, que passa, a serem tratadas como se fossem umas apartadas das outras, como se fosse uma simples questão de soma, ao invés da aposta em uma relação entre essas dimensões.

As Dez Competências Gerais são pensadas e desenvolvidas nos ambientes escolares. Elas devem ser trabalhadas durante toda a Educação Básica, através de um aprendizado considerado contínuo e gradual, com vistas a permitir que “o aluno consiga desenvolver todas as competências. Todos os professores devem avaliar quais aspectos de suas disciplinas contribuem para o desenvolvimento das dez competências e incluí-las com clareza nas aulas”¹³⁰. Penso ser possível, então, retomar neste ponto à discussão que há uma separação entre as dimensões cognitiva e afetiva. Se é possível haver uma decisão de inserção de algumas das Dez Competências Gerais nas disciplinas, compreendo que essa separação se torna evidente. E essa é uma questão cara a esta tese, pois a integralidade é apresentada como sendo fragmentada, se desenvolvendo contrariamente a uma proposta de desenvolvimento humano integral e integrado, como proposto inclusive pela própria BNCC.

Após interpretar os fragmentos até aqui evidenciados, penso ser relevante mencionar a utilização extensiva do significante “todos”, sendo a representação de uma hegemonia plena, a necessidade da igualdade no processo educativo. Penso haver, concordando com Lopes (2015, p. 448), a aposta de certas políticas e agendas educacionais em apresentar uma sociedade sem desigualdades, conflitos ou outras construções utópicas de unidade no processo formativo. O Instituto também faz referência a algumas considerações sobre o trabalho com as competências socioemocionais, defendendo, segundo algumas evidências, que devem ser pensadas em sala de aula, através de uma amplitude de contextos. Esse trabalho é considerado pelo IAS como devendo ser realizado principalmente com crianças novas, por sua capacidade de produzir um

¹²⁹ Vide nota anterior.

¹³⁰ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/WSsWGqKuShzQ9wCn3aDJdpE2fjCpc2ybKmpUxFHfpEDajfazGS5ZvC7CzvTN/copia-de-novaescola-competenciasbncc-v01.pdf>. Em debate com o endereço eletrônico: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC/proximos-passos.html>. Último acesso em 30/01/2021.

impacto no desenvolvimento dos estudantes, influenciando positivamente em sua permanência na escola, bem como na diminuição de ocorrências de violência na comunidade e outras realizações ao longo da vida. Em contextos desfavoráveis, as competências socioemocionais são consideradas ainda mais importantes, pois independem do nível socioeconômico, potencializando reverter, inclusive, a situação de precariedade do estudante. Para isso, é importante que se garanta “uma pluralidade de abordagens para que as diferentes realidades e contextos locais tenham opções mais adequadas às suas necessidades e possibilidades, aos seus próprios currículos e às trajetórias dos educadores.”¹³¹ Para isso, é necessário o investimento em mais políticas públicas e o desenvolvimentos de novas práticas pedagógicas que envolvam mudanças no cotidiano das escolas e alterações nos processos de gestão das redes, “como formação continuada de professores, avaliações, orientações curriculares, entre outras”¹³². Mais uma vez, é exposto que o trabalho com as competências não deve ser realizado de uma forma paralela a outras tantas necessidades do processo educativo, de forma que seu desenvolvimento ocorra de maneira considerada satisfatória.

Penso ser possível ponderar, nessa proposta de discussão, que a pluralidade de abordagens em relação à proposta da integralidade apresentada remete à relação existente entre a dimensão cognitiva (ou intelectual) e a dimensão afetiva, anteriormente abordada. Em uma aposta de trabalho com ambas, é observada, como já mencionado anteriormente, uma proposta de separação entre elas, como se fosse possível definir quais competências serão trabalhadas em cada disciplina, através de um processo estanque de decisão e de consideração da integralidade como fragmentada. Volto a essa discussão para pensar a necessidade de trabalho com as competências socioemocionais para além de uma visão reducionista de trabalho com conteúdos considerados nacionais e comuns, organizados em uma base curricular previamente estipulada e padronizada para todos os contextos educacionais brasileiros, apresentada como positiva através de uma lógica de igualdade. Penso, assim, que o trabalho com as competências socioemocionais, por mais que pretenda ser condizente com a proposta de integralidade como um processo contínuo educativo, tende a perder sua potência ao incorporar uma base curricular compreendida como nacional e comum como garantia de igualdade e sucesso escolar, passando

¹³¹ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/guia-educacao-integral-na-alfabetizacao/guia-educacao-integral-na-alfabetizacao-socioemocionais.html>. Último acesso em 30/01/2021.

¹³² Pode ser encontrado no endereço eletrônico: https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/alfabetizacao360/guia/instituto-ayrton-senna-guia-educacao-integral-na-alfabetizacao-2019.pdf?utm_source=site&utm_medium=banner-download. Último acesso em 30/01/2021.

a desconsiderar um trabalho com o respeito à diferença, ao apostar em uma ideia de padronização do ensino.

Concordo com Lopes (2019) que há uma ambivalência na ideia de competências conforme exposta na BNCC. Apesar de haver uma busca pela “superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento” (BRASIL, 2017, p. 15), rompendo com uma lógica estritamente disciplinar (rastros de outras tantas políticas curriculares anteriores)¹³³, defende, ao mesmo tempo, uma proposta de organização por áreas que “não excluem necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implicam o fortalecimento das relações entre elas” (BRASIL, 2018, p. 13 *apud* LOPES, 2019, p. 62). Assim, acredito que essa ambivalência discursiva do trabalho com competências exposta no documento em questão evidencia a possibilidade de compreender a produção da política como fluida e o processo educativo como ininterruptamente produzido, sendo necessário continuar defendendo a produção curricular como contingencial e precária, para além de uma simples base curricular padronizada a nível nacional.

Acho curioso que, por vezes, a integração das Dez Competências, por mais que denominadas como Gerais, pode ser compreendida como facultativa à construção do currículo escolar. Por exemplo, segundo o Instituto Porvir:

Para apoiar redes e escolas que desejam integrar as 10 Competências Gerais da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) nos seus currículos, o Grupo de Trabalho de Desenvolvimento Integral do Movimento Pela Base, com parceria técnica do Instituto Somos, desenvolveu a Plataforma Competências na BNCC. Com diferentes opções que se adaptam ao contexto de redes e escolas de todo o país, **a plataforma gratuita oferece sugestões de combinações para que as Competências Gerais sejam trabalhadas em conjunto com as Habilidades de cada um dos componentes curriculares do Ensino Fundamental.**¹³⁴ (grifos meus)

A ideia de “desejo” assume um caráter de possibilidade e, portanto, de não obrigatoriedade. Acredito que isso auxilia na interpretação de que, por não ser mensurada em avaliações externas como outras competências e habilidades específicas dos segmentos de ensino, o trabalho com o desenvolvimento das Dez Competências Gerais tende a tornar sua integração nos currículos como um processo menos relevante – por não ser compreendido como impositivo -, abrindo a possibilidade de não ser considerada, pois passa a ser definida como “Geral” e não “Comum”. E mesmo que essas significações tenham hegemonicamente uma perspectiva parecida, essa interpretação do Instituto Porvir acima exposta abre possibilidades

¹³³ Para mais informações, ler Lopes, 2019.

¹³⁴ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://movimentopelabase.org.br/acontece/educacao-integral-aprendizagem-escolar-e-equidade/>. Último acesso em 30/01/2021.

para pensar assim. Observo também que essa ideia de “desejo”, compreendido como a liberdade de se incluir ou não nas escolas as 10 Competências Gerais, é logo abaixo confrontada, através da ideia de que “sejam trabalhadas” conjuntamente com componentes curriculares.

A intencionalidade associadas às Dez Competências Gerais da BNCC é a de serem asseguradas aos estudantes através das aprendizagens essenciais previamente definidas (BRASIL, 2017, p. 8), a partir de sua interrelação e de seus desdobramentos “no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” (*Ibidem*, pp. 8-9). Penso então, que cabe refletir se serão realmente garantidas através de simples aprendizagens essenciais pré-estipuladas para todos os estudantes do Brasil. Esse questionamento parte da defesa de que, por considerar o trabalho com as relações entre formação de atitudes e valores como muito mais amplo do que uma simples organização de competências e habilidades em um documento oficial para todos os estudantes brasileiros (a serem mensuradas através de avaliações externas que pretendem medir o aprendizado padronizado em território nacional), ponto que a busca pela formação de atitudes e valores, muitas vezes definida como “formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 25), deixa de ser valorizada.

Argumento que as Dez Competências Gerais da BNCC parecem abordar pontos que supostamente seriam incontestáveis, por considerarem o interesse de todos, apagando as contingências que levam a interpretação de cada uma dessas competências de forma diferente em dinâmicas contextuais. Ao observar, por exemplo, o que seriam princípios éticos e democráticos, bem como tantos outros exemplos de definições, é possível identificar termos que são contestados e deveriam ter suas discussões ampliadas, mas acabam sendo tratados como tendo uma significação fixa.

Trago para a discussão a contestação de que a possibilidade de alcance da política em questão ocorra através de aprendizagens consideradas essenciais para todos os alunos, em nível nacional, nem que sejam pré-estipuladas e cristalizadas em todos os currículos do Brasil, sem possibilidade de novas produções. Ao haver uma separação entre aprendizagens essenciais e aprendizagens não essenciais, o que é compreendido como o primeiro grupo passa a ganhar mais relevância na construção curricular, já que vai ser o conteúdo escolhido para integrar as avaliações externas e o considerado “mínimo comum” produção curricular em nível nacional. Essa separação evidencia o que é mais importante e o que é menos importante para o processo de construção curricular e de ensino e aprendizagem para todos os contextos escolares

brasileiros, como se fosse possível mensurar e padronizar todos os processos de construção de conhecimento que ocorrem em nível nacional. O que é mais importante, denominado base comum pela política, faz parte de uma seleção previamente estabelecida de conteúdos a serem explorados e cobrados nas instituições escolares, fazendo com que o processo pedagógico seja reduzido à transmissão de conteúdos “mínimos comuns” aos estudantes brasileiros. As aprendizagens consideradas não essenciais acabam por serem consideradas menos importantes para o processo educativo, já que não serão abordadas nas avaliações externas e não contabilizarão para o chamado “sucesso” educacional.

Concordo com Jaqueline Moll quando defende que “Ao ancorar toda mudança do ensino médio na BNCC, apesar de centralizar o currículo no ensino do Português, da Matemática e do Inglês, a reforma alimenta a ilusão de que o problema da educação básica no Brasil é o da definição de conteúdos curriculares” (MOLL, 2017, p. 69). E amplio essa discussão aos outros níveis de ensino também. Como se fosse possível atingirmos a questão da qualidade da Educação através do trabalho com conteúdos, competências e habilidades a serem aprendidas e asseguradas aos estudantes.

A autora também traz para a discussão outro grave problema relacionado às aprendizagens, ao ensino e às avaliações, relacionados especificamente com o Ensino Médio:

A ilusão cria uma névoa espessa sobre os reais problemas da educação básica e relacionados a ela, nunca efetivamente enfrentados para a construção da nação. Além disso, e não com menos importância, os problemas relacionados à vida cotidiana da maior parte dos estudantes de ensino médio, jovens de classes populares, afetam significativamente a trajetória escolar. Inseridos precária e precocemente no mundo do trabalho (como aprendizes ou mão de obra barata), sem as condições mínimas de complementar as poucas horas diárias de “instrução” oferecidas pelas instituições escolares, com pouco tempo de descanso, longos trajetos casa-escola-trabalho-casa, milhares de jovens pobres praticam uma espécie de corrida com obstáculos para frequentar a escola. Esses mesmos jovens são submetidos a avaliações homogêneas, como se homogêneas fossem as condições de acesso, permanência e aprendizagens escolares. Portanto, se a reforma parte de um diagnóstico parcial e ilusório, suas determinações encontrarão pouco eco na vida real das escolas e, pior do que isso, encaminhar-se-ão para encobrir faltas e problemas históricos, sob o discurso da flexibilização e da modernização. (MOLL, 2017, p. 69)

A ideia de aprendizagens consideradas essenciais passa a ganhar força em um cenário nacional, através da perspectiva de garantia de direitos de igualdade para todos. Entendo ser preciso pensar na relação entre igualdade e justiça social para contestar essa questão. Dialogo com Frangella (2020) para pensar no conceito de “comum” apresentado através de direito de igualdade. A compreensão de ideias como equidade e justiça social, também presentes na política da BNCC (BRASIL, 2017), são apresentadas como categoria empírica e descritiva, como se fosse possível operar com sua homogeneização. Entretanto, pondero que esse processo

ocorre através de tentativas de regulação e controle, ao desconsiderarem a diferença e suas implicações políticas: “a tomada da equidade como igualdade esvazia as lutas políticas pela significação na refutação de múltiplas e diferentes perspectivas.” (FRANGELLA, 2020, p. 2)

Nesse sentido, na busca por justiça assentada em outro paradigma, o que destaco é a crítica a ideia de racional razoável que observo como relacionada ao delineamento de aprendizagens essenciais, uma normatização calcada numa racionalidade científica, que neutra e livre das paixões e contingências cotidianas, se coloca como horizonte de razoabilidade – e que como tal invalida o que a ela se opõe. (FRANGELLA, 2020, p. 17)

Essa ilusão de igualdade a partir das aprendizagens essenciais, para além da redução do que passa a ser entendido por aprendizagens e conhecimentos, congelam também uma ideia tanto de sociedade quanto de aluno a ser formado. Pontuo, dialogando novamente com as contribuições de MOLL (2017), que essa padronização da aprendizagem auxilia no encobrimento de problemas históricos, através da não valorização dos diferentes contextos em que os alunos estão inseridos, bem como tratam as avaliações homogêneas como condições de aprendizagens escolares compreendidas como direito a ter um ensino comum a todos os estudantes.

Ainda sobre a discussão de igualdade, tenho acordo com Macedo e Ranniery ao apontarem que a igualdade pode ser compreendida como um projeto de reconhecimento, de conhecer o já conhecido, de engessamento do lugar social do público em termos de mesmidade, “de encaixe em um projeto coletivo de identidades construídas a priori” (MACEDO; RANNIERY, 2018, p. 745). Penso que isso dialoga com a ideia de aposta em uma igualdade que se apresenta como garantia de direitos educacionais para a política da BNCC. Esse conhecimento do “já conhecido” pode ser entendido como uma interpretação de algo acordado, como se fosse possível definir a priori demandas e construções coletivas que representassem uma totalidade e garantissem um mínimo comum a todos os estudantes. O que se compreende como uma mesmidade de conhecimentos, sendo considerados comuns a todos, seria essa aposta na igualdade (forjada).

Com isso, ainda segundo os autores (*apud* SCOTT, 2007), há uma aproximação da noção filosófica abstrata da ideia de semelhança, em que o sucesso da política seria possível ao considerar a possibilidade de abstração de certas expressões sociais – apresentadas na esfera pública francesa como “origens sociais, raciais, religiosas, étnicas, entre outras” (SCOTT, 2007, p.11), que precisariam ser consideradas como irrelevantes, para que fosse possível uma plenitude da cidadania. Essa ideia de origem, de abstração social que representa uma totalidade, uma complexidade de demandas, é compreendida muitas vezes como uma garantia de plenitude

da cidadania e de direitos aos estudantes enquanto cidadãos. Penso ser importante mencionar que Macedo e Ranniery (2018) não operam com ideias como “origem” e “plenitude”, por dialogarem com uma perspectiva pós-estruturalista, porém considero que a ideia de Scott, que compreende o silenciamento de diferenças como uma tentativa de cidadania plena, auxilia na compreensão de operar com as semelhanças como algo positivo para as políticas educacionais vigentes, através do silenciamento das diferenças, perspectiva que Scott também critica em seu estudo. Ao refletir com Laclau (2011), penso nessa estratégia de operar com o silenciamento das diferenças como envolvida em uma aposta de fixação de identidades, compreendidas como essencialistas e universais. Com isso, penso que esse silenciamento das diferenças, através da operação de uma perspectiva de mesmidade, de igualdade, compreendida como aposta de muitas políticas curriculares – entre elas a BNCC – se ancora em uma lógica de fixação das identidades, como se fosse possível definir de uma vez por todas o que significa noções como currículo, identidade, conhecimento e inclusive diferença. O dito popular “quando se define, se limita” é relevante para pensarmos esse movimento de tentativas de fixação e definições prévias de significantes com vistas a serem construídas garantias de direitos para sujeitos também previamente constituídos. Como crítica a essa ideia, Macedo e Ranniery nos ajudam a pensar:

“Se pretendemos insistir em reativar no público endereçado pelas políticas educacionais e curriculares para além do desejo desencantado de unificação, semelhança e mesmidade, temos que pôr em xeque a unificação abstrata e universal como pré-condição de uma política que se quer pública.” (MACEDO; RANNIERY, 2018, p. 745)

O debate acerca das Dez Competências Gerais para a Educação Básica é longo, ampliado ainda mais pela justificativa do Instituto Ayrton Senna:

Vários estudos mostram que a educação do futuro (e o futuro é agora) vai exigir aumento de qualidades humanas. A oferta de uma educação com significado, que seja capaz de desenvolver o potencial pleno das pessoas, torna-se, então, condição imperativa para o acesso aos postos de trabalho do futuro, em particular com o advento do chamado trabalho 4.0. A pergunta que agora se coloca é: como fazer a BNCC chegar ao chão de escola? Como redesenhar os currículos de forma que possam incorporar as 10 competências gerais?¹³⁵

Ao observar esta citação, é como se a proposta da integralidade importasse no sentido de, em um suposto novo mundo – um mundo do futuro -, e para o trabalho do futuro, só interessasse o sujeito definido como integral. Um sujeito plenamente constituído, formado para o mundo do trabalho 4.0, com seu potencial pleno desenvolvido. Assim, é defendida uma integralidade

¹³⁵ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/conteudos/um-curriculo-de-educacao-integral.html>. Último acesso em 30/01/2021.

endereçada, previamente estipulada, voltada para questões de formação do sujeito para o trabalho.

Considero a discussão sobre as Dez Competências como potencialidade de sentidos e interpretações sobre a ideia de integralidade na política da BNCC. Defendo que ao serem relacionadas e garantidas através de aprendizagens consideradas essenciais a todo o contexto nacional, as competências se afastam de uma ideia de trabalho com a integralidade no sentido de ação, de escolhas e responsabilidades de cada contexto escolar, no sentido de respeito às diferenças, de sua constituição social. Acredito que o processo educativo deve ser pensado de uma forma não impositiva, através do debate e da produção de sentidos que relacionem a formação da subjetivação dos estudantes em consonância com o contexto em que a escola e a comunidade externa estão inseridas.

Articulados às Dez Competências Gerais, outros questionamentos também são ponderados neste estudo. O documento “Caminhos para a Educação Integral” (MOVIMENTO PELA BASE, 2019) se inscreve nesse movimento, através da apresentação de certos “Princípios e orientações para a implementação da educação integral”, sentença essa já exposta em seu subtítulo. É importante mencionar que a ideia de integralidade está estritamente relacionada com a formação de sujeitos, e estes são frequentemente relacionados com as alcunhas de “críticos, autônomos e responsáveis com o meio em que vivem” (p. 2)

Esse documento foi produzido pelo Movimento Pela Base, o que reforça sua importância no cenário educacional recente. Desenvolvido a partir de um encontro que contou com a participação de mais de 70 colaboradores - entre especialistas, professores e gestores de organizações da sociedade civil, instituições de ensino, secretarias de educação e comunidade acadêmica -, foi promovido pelo GT de Desenvolvimento Integral do Movimento pela Base, em abril de 2019, buscando trazer consensos sobre o que é essencial para a implementação da educação integral por redes e escolas¹³⁶.

Seus idealizadores defendem que aspectos da Educação Integral já são desenvolvidos em diferentes experiências de redes e escolas brasileiras, através de conceitos como “participação, colaboração, cooperação, liderança, protagonismo estudantil, integração com e da comunidade, gestão democrática, inovação, período integral, entre outros” (pp. 2-3). Isso reforça a posição que proponho neste estudo: de que a Educação Integral não seja entendida a partir de alguma definição previamente estipulada, mas sim por meio de movimentos e produções discursivas que integrem o contexto escolar a ser considerado.

¹³⁶ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://movimentopelabase.org.br/acontece/material-reune-principios-e-orientacoes-para-implementacao-da-educacao-integral/>. Último acesso em 30/01/2021.

Entretanto, ao mesmo tempo que apresentam essas considerações, seus idealizadores também consideram que a elevação da Educação Integral a outro patamar é possível através do desenvolvimento integral através de uma “uma formação plena e equânime de todos os estudantes brasileiros nos diferentes territórios” (p. 3). Essa formação, defendida como “plena e equânime”, se sustenta pelo fato de que as inovações trazidas pela BNCC demandam que se revisem as práticas educacionais considerando os princípios da Educação Integral, divididos em cinco frentes: políticas públicas; escolas, professores, estudantes e território.

Defende-se um trabalho de sua implementação, através de “ações planejadas e intencionais de secretarias, formadores de gestores e de professores, gestores escolares e professores” (p. 14). Como dito anteriormente em outros momentos deste estudo, não concordo com uma perspectiva de implementação da Educação Integral, como se fosse possível resgatar essas ações planejadas e aplicá-las em um contexto educativo específico, pois acredito que isso não se relaciona, inclusive, com a ideia de integralidade como ação política, discursivamente produzida, defendida ao longo deste estudo. Penso ser necessário haver uma discussão sobre o que a noção de Educação Integral apresentada por esta política curricular está buscando produzir. Listo, assim, algumas indagações para serem pensadas em outros contextos e momentos ao se defender uma ideia fixa de integralidade, como o motivo da ênfase na Educação Integral ser considerada necessária; o motivo de não bastar apenas uma proposta de definição de quais competências e conteúdos seriam necessários para uma educação nacional; o objetivo do esforço ser colocado na adjetivação da Educação como Integral; se essa formação seria necessária para tentar formar alguns tipos específicos de subjetividades e como seria possível pensar o vínculo entre o cognitivo e o afetivo via Educação Integral. São discussões que penso merecerem um desenvolvimento mais aprofundado em trabalhos posteriores.

Concordo com Lopes (2019) quando pontua que pensar em uma base nacional pressupõe a aposta em um consenso curricular (fadado ao fracasso), como se fosse possível obter essa garantia sem uma disputa política contingente. E argumento que a ideia de integralidade apresentada pela política limita o desenvolvimento da discussão para além de uma simples apresentação do que venha a ser considerada a Educação Integral e suas significações, quais efeitos essa noção de integralidade está tentando produzir; bem como vem sendo defendida; posta em circulação; como é articulada à BNCC, entre outros desdobramentos.

Para o Instituto Ayrton Senna, a ideia de educação integral enfoca o trabalho que busca garantir um ensino considerado de qualidade nos componentes curriculares, relacionado com a promoção de competências gerais que os estudantes podem desenvolver. Embora o texto introdutório da BNCC apresente com clareza a necessidade de se oferecer essa educação

integral, bem como explicita um conjunto de dez competências gerais a serem trabalhadas em todas as etapas e áreas do conhecimento, é considerado que ainda é preciso avançar bastante, para que a ideia do que se entende por implementação da Base consiga de efetivar essa proposta¹³⁷. “Daí a importância de debater e procurar construir sugestões de caminhos para essa implementação. Quando essa construção é feita de forma colaborativa e participativa, temos ainda mais chances de que esse trabalho seja significativo e de fato dialogue com a realidade dos educadores que atuam por essa educação”¹³⁸, afirmou Antônio Neto, consultor do Instituto Ayrton Senna e um dos mediadores do encontro. Penso que a ideia de implementação da BNCC é exposta como uma intenção colaborativa, apostando em um viés participativo de diferentes atores sociais envolvidos no processo educativo, mas que passa a ser negada pelo próprio processo de definição do que se compreende como importante ao considerar possíveis metas para essa educação.

É evidenciada no documento uma necessidade de planejar diferentes propostas para que seja possível o trabalho efetivo com a Educação Integral, como um planejamento financeiro, formação dos profissionais da Educação - como docentes, gestores, demais servidores da escola -, dentre outras (p. 17). Mas esse caminho é muito mais complicado do que se parece. Concordando com Jaqueline Moll,

Sem a perspectiva de formação humana integral, claramente explicitada na flexibilização curricular, que retira áreas importantes do currículo obrigatório, a mera ampliação do tempo não configurará a perspectiva de escolas de tempo e formação humana integral. Alongar a régua do tempo para ampliação da jornada escolar, sem redimensioná-la, não muda efetivamente os resultados do processo educativo, nem tampouco garante a permanência dos estudantes nos bancos escolares.

Em pleno século XXI, com experiências e reflexões pedagógicas mundo afora, apontando percursos escolares qualificados pela relação com os temas da cidadania, pela realização de experiências de médio e longo prazo de pesquisa, pela relação com circuitos de cinema, teatro, literatura, museus e poesia, pela incursão pelas novas mídias, pelas relações escola-comunidade, é inconcebível que se imagine fazer mais com menos recursos, menos formação de professores, menos escuta das comunidades educacionais. (MOLL, 2017, pp. 69-70)

Assim, é necessária uma ampla rede de recursos financeiros, ideias e demandas para que algumas das alocações sobre integralidade possam ser desenvolvidas. Inclusive, segundo o documento Caminhos para a Educação Integral (MOVIMENTO PELA BASE, 2019), essa ideia de formação de professores deixa de ter seu enfoque garantido exclusivamente pelas agências

¹³⁷ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/conteudos/Sugestoes-para-implementacao-da-educacao-Integral-na-BNCC.html>. Último acesso em 01/02/2021.

¹³⁸ Pode ser encontrado no mesmo endereço eletrônico acima exposto: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/conteudos/Sugestoes-para-implementacao-da-educacao-Integral-na-BNCC.html>. Último acesso em 31/05/2021.

governamentais – sejam estatais, municipais ou federais - e passa a ser compreendida também como uma responsabilidade do próprio docente:

Cabe ao professor comprometer-se e colaborar com a sua própria formação. Para tanto, é preciso frequentar espaços e atividades formativas dentro e fora da escola, aprimorar suas competências e atuar como adulto de referência, exemplo e facilitador do desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse sentido, também é importante estabelecer relações colaborativas com seus pares, estudantes e demais integrantes da comunidade escolar e de outras escolas e instâncias de sua rede. (p. 41)

Com isso, penso que a sobrecarga de funções do professor, que inclui também a responsabilização pela sua própria formação, é cada vez mais ampliada, dificultando o processo de desenvolvimento da Educação Integral pretendido nas políticas educacionais. Com o constante desmonte da Educação que ocorre em anos seguidos em um cenário nacional, a aposta em uma normatividade da Educação e o processo de desconsiderá-la como produção contínua tornam-se cada vez mais evidenciados. Entretanto, penso ser importante mencionar que a ideia de desmonte poderia também ser vinculada a uma menor ênfase normativa, não sendo a normatividade uma consequência obrigatória e exclusiva de um desmonte educacional.

Outras questões, como o espaço físico (*Ibidem*, p. 35), também são articuladas com a ideia de promoção da Educação Integral dos estudantes, através de uma revisão da rotina com vistas à autonomia gradual dos alunos nos espaços de circulação das escolas. Cabe ponderar, também, se isso passa a ser considerado nos contextos escolares. Apesar de o documento oficial da BNCC não mencionar a perspectiva de territórios formativos – como a oferta e utilização de outros espaços comunitários atuantes e existentes para pensar a Educação - a partir de uma ideia de ampliação dos espaços educativos para além do espaço da escola, é possível identificar, além deste documento do MPB muito divulgado na rede política investigada (*Ibidem*, p. 37), mais duas outras citações em publicações sobre o tema. Uma é do Instituto PORVIR e outra do CENPEC. A primeira faz menção ao Índice de Oportunidades da Educação Brasileira (IOEB), apresentando que uma das formas de pensar esse índice para os gestores escolares é compreender o território como geração de condições para que as aprendizagens ocorram, através de uma corresponsabilização dos gestores no processo de aprendizagem¹³⁹, de acordo com a oferta de novos espaços de formação. Já o CENPEC defende a diversificação de espaços e ampliação de tempos do processo formativo, em consonância com a ampliação dos territórios, tendo a gestão escolar atuando em articulação com organizações da sociedade civil (OSCs),

¹³⁹ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://porvir.org/municipios-evoluem-em-oportunidades-na-educacao-entre-2015-e-2019/>. Último acesso em 30/01/2021.

comunidade e famílias¹⁴⁰. Dessa forma, considero que, por mais que não apareça explicitamente no documento oficial da BNCC menção à ideia de território formativo, ela também pode ser considerada uma produção discursiva da ideia de integralidade. Acredito que esse horizonte discursivo pretende apresentar a ideia que, para ser uma educação considerada integral, é necessário haver um “para além da escola”. Assim, o contexto escolar englobaria além do espaço físico da instituição, abarcando outros espaços comunitários, que seriam considerados também educativos dentro desta perspectiva educacional. Muitas vezes, como há uma noção de contexto fixada a um espaço territorial, estar no contexto escolar passa a ser compreendido como apenas estar na sala de aula. Em contrapartida, se há uma concepção de contexto escolar como discursivo, isso permite envolver a escola e todos os contextos que permeiam a vivência dos sujeitos da escola, sem considerar limites fixos.

Trago este ponto para a discussão esse aspecto por ser defendida a participação de outros espaços comunitários na valorização da Educação Integral nas escolas. Através de apoios da comunidade escolar e de agentes externos a escola, o mapeamento de parcerias locais e seus envolvimento com a Educação fortalecem uma ideia de comunidade em rede e de articulação de ações intersetoriais entre diversas organizações. Considero isso como rastros (DERRIDA, 2008) – como um reconhecimento desse discurso, considerando seus escapes e possíveis (outros) desdobramentos - de políticas públicas anteriormente defendidas (como o Programa Mais Educação¹⁴¹, que apresentava a noção de Cidades Educadoras e Intersetorialidade como ideias relevantes para pensar a dinâmica da Educação Integral no processo educacional, através de vínculos e articulações com ações e parcerias intersetoriais), com vistas a “enriquecer as experiências educativas, ampliar as possibilidades de apoio às famílias e assegurar o desenvolvimento integral dos estudantes”, buscando com isso também “ampliar a participação das famílias e da comunidade na escola, considerando seus saberes e valorizando o potencial desses atores”. (*Ibidem*, p. 37)

Outra questão que acredito ser relevante e que se relaciona com a ideia de territórios formativos, é uma forte defesa pelo respeito aos aspectos da comunidade escolar:

Para a implementação da educação integral nas escolas, os gestores escolares precisam escutar continuamente a comunidade escolar, considerando seus sentimentos, conhecimentos e práticas como base para a mudança nos seus modos de pensar, sentir, decidir e agir na escola, para que tenham coerência com a concepção e os objetivos da educação integral.

Além disso, é importante criar na comunidade escolar um clima de convivência ética, confiança e colaboração, promovendo o diálogo, espaços para experimentação e erro,

¹⁴⁰ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://www.cenpec.org.br/acervo/base-curricular-e-educacao-integral>. Último acesso em 30/01/2021.

¹⁴¹ Para maiores informações, ler Gigante, 2016.

feedback, aprendizagem, acolhimento e valorização do potencial que todos trazem consigo. (MOVIMENTO PELA BASE, 2019) p. 32)

Penso ser importante questionar essa noção de comunidade apresentada, como tendo uma essência a ser reconhecida pela escola, uma identidade possível de ser acessada pela a comunidade escolar. A presença da escola na comunidade produz uma relação que já produz uma mudança na própria comunidade. A ideia de escutar a comunidade, através da consideração dos discursos produzidos, desmerece essa ideia de relação anteriormente apresentada.

Além disso, trago mais uma vez para a discussão: até que ponto é possível realizar essa escuta da comunidade escolar se ao final haverá avaliações externas padronizadas, que responsabilizam o trabalho docente, a gestão escolar e os sistemas de ensino pelo fracasso dos alunos? Que autonomia (*Ibidem*, p. 33) é essa, que, ao mesmo tempo em que defende múltiplas lideranças e uma participação ativa da gestão escolar, para além da relação entre experimentações e erros e que pondera a valorização do potencial que todos trazem consigo, não permite que as unidades escolares decidam sobre seus próprios meios de avaliação?

Já o documento oficial da BNCC (BRASIL, 2017) apresenta que, para que seja possível uma formação integral, compreendida como balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos,

é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola. (p. 61)

Reflito se, em uma perspectiva menos acentuada, essa imposição do que todos devem aprender, do que deve ser avaliado, das aprendizagens consideradas essenciais e dos conhecimentos compreendidos como validados nacionalmente, não seria também uma violência simbólica para a produção curricular. Ao pensar essa expressão como uma imposição de normas e conhecimentos tidos como universais, e ao compreender cultura como possibilidade de articulação de diferentes sentidos, conforme já explorado no capítulo um deste estudo, penso que a ideia de imposição do que deva ser aprendido, como algo fixo e incontestável em um processo educativo que é considerado nacional e com competências específicas, pode ser considerado uma violência simbólica, criticada pela própria política da BNCC. De acordo com a minha interpretação, baseada em Laclau (2011), a restrição dos espaços de decisão, inclusive sobre o que se deva ou não aprender, torna uma política educacional menos democrática, compreendendo democracia como possibilidade de ampliação de contextos discursivos de produção de sentidos, conforme irei desenvolver melhor na conclusão deste estudo. Assim, a ideia de estancamento discursivo através de uma possível

escolha da maioria, sendo interpretado por mim como um tipo de institucionalização de sentidos, e até mesmo uma violência simbólica de delimitação de significados sobre o que venha a ser ensinado em nível nacional, não se coaduna com uma concepção democrática de produção de política curricular.

Passa a ser exposto, segundo o documento, que a questão avaliativa tem pesos diferentes. Enquanto a aprendizagens essenciais, consideradas “comuns”, são medidas por avaliações externas e nacionais, o que é considerado “geral” é conquistado a partir do trabalho com as competências, de maneira contínua e formativa, sendo foco de produções avaliativas dos gestores escolares:

Acompanhar e avaliar o aprendizado e desenvolvimento dos estudantes de maneira contínua e formativa, tendo como foco a aquisição de competências. A avaliação do aprendizado e desenvolvimento dos estudantes não deve ser apenas somativa, mas também formativa e realizada de maneira contínua. Os gestores escolares podem promover mudanças nas avaliações, em colaboração com a comunidade escolar, para que elas contemplem as dez competências gerais e envolvam os estudantes (autoavaliação). (MOVIMENTO PELA BASE, 2019, p. 36)

Isso permite considerar que o que é definido como “comum” passa a ter um enfoque mais direcionado e relevante para a política, pois é algo compreendido como essencial, algo que precisa e vai ser cobrado em outros momentos, em avaliações padronizadas, como se fosse o imprescindível de ser aprendido pelos estudantes a nível nacional. Já o que é considerado “geral” se apresenta com caráter facultativo, conquistado a partir do trabalho com as competências a serem desenvolvidas pelas instituições escolares, podendo ser elencadas e escolhidas por estas instituições.

Problematizo, então, o que está sendo compreendido como “comum”, como garantia de direito para todos e como essas competências podem ser compreendidas, inclusive, de maneira padronizada. O apelo a essa discussão de direitos do que venha a ser comum já começa com a própria nomeação da política curricular em questão, através dos significantes “Nacional” e “Comum”. Penso que, se a Educação Integral é entendida como uma formação humana preocupada com o desenvolvimento do cidadão, de conhecimentos que considerem o exercício da cidadania, tal como defendido nas Dez Competências Gerais da Educação Básica, ela não parece estar contemplada pelos significantes nacional e comum.

3.2 O cidadão do século XXI: respeito às diferenças ou padronização do indivíduo?

Segundo o documento oficial da BNCC, em sua seção de apresentação, a Base é “um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época,

preparando-o para o futuro” (BRASIL, 2017, p. 5). Assim, a intencionalidade é auxiliar no desenvolvimento dos estudantes, dando “um passo importante para a responsabilização do cidadão para com o mundo em que vive”. (*Ibidem*, p. 356)

Essa ideia de desenvolvimento dos estudantes é diretamente relacionada ao trabalho com competências, principalmente ao serem consideradas na produção curricular dos segmentos de ensino Fundamental e Médio, segundo os artigos 32 e 35 da LDBEN (BRASIL, 1996). “Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos” (BRASIL, 2017, p. 13). Essa perspectiva hegemônica de trabalho com competências, espelhada em outros países, tem como objetivo a formação de um cidadão diferente do até então formado

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2017, p. 13)

Ao ser relacionada com os PCN, a BNCC apresenta um aprofundamento na discussão das competências, definindo em grupamentos as Dez Competências Gerais para a Educação Básica; outras específicas para cada uma das áreas escolares; outras também para cada segmento de ensino. E a ideia de formação integral passa por esse movimento, no sentido de que a Base visa a garantia de um conjunto específico “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”. (*Ibidem*, p. 5)

O Instituto Ayrton Senna apresenta como questionamento um caminho que pondero como importante para pensarmos a construção curricular: “Afinal de contas, **quem são os estudantes que estão nas escolas**, quais são suas características, desejos, projetos e identidades, **o que desejam para sua educação?**”. E continua ponderando: “A partir de agora, é preciso construir uma proposta de educação que atenda aos desafios contemporâneos, que forme sujeitos críticos, autônomos, cidadãos solidários e capazes de lidar com as demandas do século 21 e construir seus projetos de vida”¹⁴².

¹⁴² Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC/estudante.html#estudante>. Grifos do Instituto. Último acesso em 30/01/2021.

Apesar de não haver uma referência explícita à formação do cidadão para o século XXI no documento final da BNCC, é possível compreendê-la como muito relevante para a rede política investigada em capítulo anterior. Por isso, opto neste momento por considerar essa discussão.

É defendida uma perspectiva de habilidades do sujeito do século XXI, pautada na proposta da integralidade. Há uma ideia de que o objetivo da BNCC é a promoção de um ensino mais contemporâneo, que esteja em consonância com as transformações cada vez mais rápidas da sociedade atual. Assim, as chamadas competências socioemocionais são expressas a partir da necessidade do desenvolvimento de competências para a vida no século XXI, que consideram muito além dos conteúdos disciplinares. Com essa lógica de uma nova proposta de formação do cidadão para o século atual, essas competências passam a envolver, entre outros aspectos, “o autocontrole, a estabilidade emocional, a abertura a novas experiências e a manutenção de relações sociais positivas. Além de estarem altamente relacionadas com o desenvolvimento pleno de qualquer cidadão”¹⁴³. São relacionadas, algumas vezes, a questões ligadas ao empreendedorismo nas escolas, que entre outras mudanças, modificam o enfoque do processo educativo para o estudante, em seu “desenvolvimento integral e na formação para a vida no século 21”¹⁴⁴. Assim, pelo que interpreto, o sujeito do século XXI é um sujeito integral e a formação necessária para ele é pautada no desenvolvimento da Educação Integral, através das perspectivas anteriormente interpretadas.

Essa ideia reforça o desenvolvimento integral de alunas e alunos necessário para o atingimento das 10 competências Gerais da BNCC. Essas competências visam auxiliar na formação para a vida através do desenvolvimento do “pensamento científico, crítico e criativo, comunicação, empatia, entre outras habilidades e atitudes tão essenciais para o mundo contemporâneo”¹⁴⁵. É focada na ideia de Educação Integral para todos os alunos, “que coloque em prática os quatro pilares da UNESCO (aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a conviver e aprender a fazer)” ao integrá-las com as habilidades cognitivas¹⁴⁶.

¹⁴³ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/170.pdf. Último acesso em 19/01/2021.

¹⁴⁴ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://porvir.org/evento-discute-caminhos-para-conectar-empreendedorismo-social-e-educacao/>. Último acesso em 19/01/2021.

¹⁴⁵ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://fundacaoemann.org.br/noticias/guia-das-competencias-da-bncc>. Último acesso em 19/01/2021.

¹⁴⁶ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://movimentopelabase.org.br/acontece/opiniao-um-curriculo-para-o-brasil-mozart-neves-ramos/>. Último acesso em 19/01/2021.

Há quem defenda também que a escola do século XXI precisa “desenvolver competências e promover uma formação acadêmica de excelência”¹⁴⁷, proporcionando “aprendizagens significativas para os estudantes, que façam ponte entre conteúdo e prática”¹⁴⁸, mas pode não ser considerada uma lógica atribuir a ideia de excelência ao cidadão do século XXI, e sim considerar a melhora na qualidade da Educação. “O reconhecimento da integralidade humana é condição básica para a formação do cidadão do século XXI”¹⁴⁹. “Nesse sentido, inclusão, direitos de aprendizagem, equidade, sustentabilidade, posicionamento ético, cidadania e domínio de habilidades para o século XXI são questões que, hoje, atravessam uma educação que se pretende integral”¹⁵⁰. “Pesquisas já demonstraram que o desenvolvimento dessas competências tem reflexos positivos não só na vida extraescolar, mas também no próprio desempenho acadêmico dos alunos”¹⁵¹. Evidencio, nestes discursos, várias possibilidades de compreensão do que vem a ser entendido como integralidade. E elas se apresentam de maneiras muito díspares. A integralidade por vezes é relacionada com a ideia de uma formação de excelência, enquanto também se articula a uma relação necessária entre conteúdo (teoria) e prática. Estas são propostas que não aparecem fortemente ao longo desta tese (pelo menos não explicitamente), mas também se fazem presentes na constituição da interpretação política de Educação Integral desenvolvida, conforme aqui exposto.

Apesar de não se restringir a ideia de habilidades do século XXI ao Ensino Médio, é possível observar essa relação mais fortemente neste segmento de Ensino, tanto na rede política investigada quanto na versão final do documento oficial da BNCC (BRASIL, 2017). Articulada com essa discussão, também é nítida a valorização de ideias de integralidade para o Ensino Médio, relacionada sempre à formação do estudante para atuar na sociedade contemporânea.

O Instituto Ayrton Senna expôs uma pesquisa intitulada “Nossa Escola em (re)construção”, realizada por uma parceria entre os Institutos Porvir e Inspirare (ambos fazem parte da rede política investigada neste estudo), nos anos de 2017 e 2018. Essa pesquisa apresenta um universo de 130.000 estudantes de todo o Brasil, através de perguntas sobre Educação e escola.

¹⁴⁷ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://caminoeducation.com:21222/cloe/>. Último acesso em 19/01/2021.

¹⁴⁸ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://caminoeducation.com/2020/10/16/evento-online-cloe/>. Último acesso em 19/01/2021.

¹⁴⁹ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://caminoeducation.com/2020/10/16/evento-online-cloe/>. Último acesso em 19/01/2021.

¹⁵⁰ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: https://frm.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Matriz_AF_CN.pdf. Último acesso em 19/01/2021.

¹⁵¹ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/170.pdf. Último acesso em 19/01/2021.

Figura 4 - Os estudantes do Século 21



Fonte - <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC/estudante.html#estudante>

O Instituto apresenta ser importante a realização de escutas atentas que façam referência ao processo educativo, como dos estudantes, das equipes pedagógicas, professores, funcionários, familiares e de toda comunidade escolar. Compreende que, a partir da consideração de suas ideias, torna-se possível identificar debates que auxiliem na construção curricular e na reunião de “informações que apoiem a definição de um conjunto de competências cognitivas e socioemocionais no texto curricular, levando em conta as 10 competências gerais propostas pela BNCC”¹⁵².

Os dados da pesquisa contabilizam que mais da metade dos estudantes apostam em propostas que desenvolvam uma ideia de protagonismo no processo escolar (por considerarem que sua participação é importante para a produção da educação que sonham e que gostariam de estudar em uma escola onde poderiam se envolver em projetos de melhoria da instituição ou da comunidade ao entorno). Contabilizam também que 25% dos estudantes gostariam de ter direito na escolha das disciplinas, bem como desenvolver suas habilidades socioemocionais, como relacionamento, gestão emocional e preparação para a cidadania. Outras perguntas foram realizadas na pesquisa, buscando compreender como seria constituída uma “escola dos sonhos” para esses estudantes. A publicação termina com uma pergunta que conversa com o que venho interpretando: “E você? Já ouviu os jovens das escolas de sua região?”.

Penso a ideia da escuta ativa como necessária para pensar uma produção curricular que considere a integralidade. No entanto, também penso ser importante suspeitar de resultados apresentados como incontestáveis. Ao considerar a pesquisa realizada, bem como reafirmar que pode haver uma indução nas respostas consideradas satisfatórias para essa pesquisa, torna-se possível observar algumas das principais demandas dos estudantes de repensar o papel da escola, bem como seu papel na sociedade.

Também questiono se a proposta de repaginar a educação do estudante de acordo com as novas demandas sociais, bem como atribuir novas funções a sua cidadania, considera uma ideia de integralidade, inclusive defendida na BNCC, como respeito ao diferente:

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, 2017, p.14)

¹⁵² Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC/estudante.html#estudante>. Último acesso em 19/01/2021.

Um ponto caro para a discussão é a relação não conflituosa acima pressuposta através da junção de termos como “necessidades”, “possibilidades” e “interesses” dos estudantes em articulação com a ideia de “desafios da sociedade contemporânea”. Penso, primeiramente, na apresentação feita, como se eles não se constituíssem mutuamente. Segundo, não se considera que eventuais antagonismos possam ocorrer entre uns e outros, fazendo com que a ideia de Educação Integral seja construída através do pressuposto de que há um apagamento desses conflitos, bem como da produção desses antagonismos.

Também discordo dessa visão de integralidade como uma construção com intencionalidade de produzir processos educativos, por defender a integralidade como *formação*, como contingencial e discursivamente produzida na luta política. Com isso, me afasto de uma visão de centralidade curricular através de uma aposta na promoção de aprendizagens consideradas essenciais, normativamente pré-estabelecidas para todos os contextos escolares. Acredito que esse processo acaba por restringir o processo de consideração e construção da formação humana no contexto escolar, bem como o respeito a essa defesa de criação de novas formas de existir, como um processo contínuo de produção do exercício da cidadania.

Penso também, concordando com Lopes (2019), que essa proposta de trabalho que centraliza o currículo em nível nacional através de uma integração curricular apresentada pela BNCC, acaba por inviabilizar a flexibilidade curricular que a própria política pretende defender, no sentido de restringir possibilidades de integração do currículo ao tentar “controlar o projeto de futuro dos jovens estudantes por meio de metas fixadas a priori” (LOPES, 2019, p. 63).

Isso faz com que, independentemente da organização curricular proposta, de ser afirmada ou não a obrigatoriedade das disciplinas escolares, as políticas curriculares, para se instituírem, produzem articulações com demandas das comunidades disciplinares. Em certas relações de poder, contudo, a textualização da política é mais ou menos restritiva dos sentidos que as comunidades disciplinares buscam instituir no currículo. A BNCC do ensino médio, por exemplo, não lista as disciplinas usuais do ensino médio como componentes curriculares obrigatórios, mas faz referência a elas no momento de discutir cada uma das áreas (ver, por exemplo, a p. 33) e mantém, desse modo, a tecnologia de organização curricular em movimento, ainda que tentando aprofundar a integração curricular por meio do que vem sendo denominado, pela BNCC, nova arquitetura da escola de nível médio. (*Ibidem*, p. 63)

Assim, há com essa proposta de integralidade e escolha curricular, a tentativa de controle do futuro dos jovens, no sentido de serem acordadas metas previamente estabelecidas no contexto educacional.

Defendo também que a preocupação com a criação de novas formas de existir, balizadas pelo respeito às diferenças de infâncias e juventudes, não se restringe apenas a uma construção

intencional de processos educativos com objetivo de promover aprendizagens que considerem necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes, mas que seja produzida de forma não intencional também, um percurso de formação que permita a criação de novos sentidos para a ideia de integralidade. Essa produção deve ser compreendida como da ordem do incontrolável, como mais do que uma possibilidade, uma necessidade de tomada de decisão em terreno indecidível (LACLAU, 2011). Com isso, pretendo pontuar que o trabalho com a integralidade pode ser interpretado como algo inscrito para além de um referencial teórico e em atividades específicas, balizado por uma perspectiva de Dez Competências Gerais para a Educação Básica, e organizado de forma a dar conta de atender a avaliações externas padronizadas. Decidir em terreno indecidível (LACLAU, 2011) é problematizar e considerar questões políticas inerentes ao processo educacional, que muitas vezes não temos controle, não somos avisados que acontecerão, não temos uma previsibilidade lógica de como abordá-las, mas que é necessário tomar múltiplas decisões mesmo assim. Penso que restringir o processo educacional a uma base nacional comum significa excluir a possibilidade de falhas no desenvolvimento do ensino, que passa a ser padronizado e encaixado em um modelo pré-estipulado de educação nacional e, intrinsecamente, não fracassado. Mas considero que essas falhas são da ordem do incontrolável, especificações que muitas vezes fogem de concepções educativas compreendidas como eficazes para um processo educativo definido como de sucesso, fazendo com que o contexto educativo seja inconstante e imprevisível.

Entendo que pensar a educação integral apenas como construção intencional, garantida pelas Competências Gerais da Educação Básica, é pensar que, ao promulgar a BNCC, a produção de conflitos e antagonismos possam ser estancadas, sendo possível definir de uma vez por todas aspectos como conteúdos, habilidades, competências e integralidade.

Assim, diálogo com Lopes (2019) ao pensar a discussão de integralidade como um significante fluido, sendo essa noção de fluidez compreendida como algo ininterruptamente produzido na discursividade (DERRIDA, 2002), portanto construído discursivamente no decorrer da produção curricular de cada contexto educacional:

Reafirmo não ser necessário nem possível que o currículo seja o mesmo em todas as escolas. O currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas. É próprio de qualquer textualização, dentre elas a textualização curricular, ser submetida à interpretação, sendo realizada de forma imprevisível. Nunca é uma interpretação completa (pura diferença), sem referência ao texto, nunca é o suposto caos do qual qualquer um entende o que bem quiser.

Seja porque há tradições curriculares que balizam a interpretação, seja porque há relações de poder que limitam os possíveis sentidos, a interpretação tem seus limites contextuais, sendo sempre associada às dinâmicas contingentes. (p. 61)

É importante mencionar também que este processo, por mais que fluido, é permeado por relações e poder e constantes tentativas de estancamento, fazendo com que os sentidos (por exemplo, o de integralidade) sejam provisoriamente definidos na luta política. (LACLAU, 2011)

Penso que a discussão de novas formas de existir é negociada com a ideia de “projeto de vida”, que figura entre as Dez Competências Gerais da BNCC, no sentido de:

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.¹⁵³

Defendo isso por interpretar que a ideia de projeto de vida parte de uma relação estrita com a dinâmica proposta para o cidadão em relação ao mundo do trabalho, com vistas à formação de um cidadão específico, do novo milênio, que seja, conforme descrito acima, livre, autônomo, consciente, crítico e responsável.

Apesar de discordar da ideia de apropriação de conhecimentos e experiências, no sentido de compreendê-los enquanto processo de significação, acredito ser possível pensar sobre novas configurações da ideia de cidadania, levando em conta questões como liberdade, autonomia e responsabilidade, que não eram sequer consideradas em muitas políticas anteriores à BNCC. Porém é preciso ponderar que muitas vezes essa questão de pensar o trabalho com a cidadania é velada por uma tentativa de controle de projetos de vida dos estudantes, como já abordado anteriormente, em diálogo com Lopes (2019). Assim, em um arranjo que aponta para uma consideração da pluralidade de interesses dos alunos, pode ser desenvolvida uma tentativa de “controle desses interesses pela inserção no mundo do trabalho”. (p. 68)

Assim como ocorre com a ideia de integralidade, há uma ampliação grande de definições do que vem a ser entendido como competências para o século XXI. Alguns pesquisadores as defendem como as habilidades fundamentais para estudar, viver e trabalhar, necessárias para o atual contexto social. Segundo o Instituto Ayrton Senna, “já foram identificadas mais de 160 competências como: curiosidade, autoconfiança, organização, pensamento crítico, integridade, resiliência e resolução de problemas.”¹⁵⁴Essas definições são consideradas um conjunto bastante híbrido, abrangendo “competências com maior espectro socioemocional e outras com

¹⁵³ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/52/>. Último acesso em 19/01/2021.

¹⁵⁴ Pode ser encontrado no endereço eletrônico: https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/radar/estante-educador/revista_educacao_Integral.pdf. Último acesso em 19/01/2021.

maior carga cognitiva, como é o caso do pensamento crítico.”¹⁵⁵ Assim, “é importante delimitar o que estamos chamando de competência socioemocional e discutir as evidências que amparam nossas escolhas para o seu desenvolvimento em ambiente escolar”¹⁵⁶, bem como considerar que a formação de um aluno em negociação com essas competências é um processo complexo, que não deve ser entendido como unilateral e previamente definido na construção curricular. Essa divisão exposta entre “competências com maior espectro socioemocional e outras com maior carga cognitiva” reforça a separação apresentada entre os aspectos cognitivo e afetivo, anteriormente explorada, evidenciada pela política da BNCC.

Há quem defenda que as Dez Competências Gerais pretendem comunicar aos educadores uma importante mensagem sobre quem é o estudante que a BNCC propõe formar¹⁵⁷, que é um aluno que desenvolva concepções de cidadania como justiça, democracia e inclusão, pois terá “uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 25):

Entretanto defendo que não podemos pensar em um aluno, compreendido como “o” estudante, como se fosse possível personificar a complexidade de diferenças e demandas das subjetivações em um único sujeito, centrado, fixo e moldado por um projeto (ou base) de currículo nacional. Há uma “disputa sócio-ideológica por um modo de escola e de currículo que formate determinado tipo de sujeitos” (MOLL, 2017, p. 69) É dessa lógica formativa universal que pretendo me afastar.

Ao pensar em uma produção de sujeito ativa, inerente ao processo educacional, defendo que essa subjetivação é marcada pela ação, pela contingência. Ao considerar todas essas questões relacionadas a ideia de integralidade desdobradas neste estudo, pondero que a perspectiva de pensar o sujeito deve ser considerada para além de uma lógica essencialista, fugindo de uma ideia de garantia de igualdade, pois é incontestável que os sujeitos não são iguais, então suas vontades, demandas e desenvolvimentos também não o são. Mas a BNCC é um documento realizado de forma democrática, não? Então, como pensar a democracia, senão a garantia da maioria de aprendizagens comuns a todos? Penso que podemos pensá-la através de uma aposta no vazio normativo, como passo a desenvolver nas considerações finais.

¹⁵⁵ Idem ao endereço eletrônico da nota anterior.

¹⁵⁶ Idem ao endereço eletrônico da nota anterior.

¹⁵⁷ Pode ser encontrado no endereço eletrônico <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC/o-que-e-BNCC.html#competencias-gerais>. Último acesso em 19/01/2021.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O paradoxo do integral e formas de pensá-lo no campo curricular

Como discutido até aqui, a noção de Educação Integral é levada em consideração por muitas políticas curriculares. Apesar de ser uma demanda bem antiga, considerada como múltiplas formas de pensar a formação do sujeito através de uma discussão de melhoria educativa, sua complexidade é cada vez mais evidenciada e discutida em políticas educacionais recentes, como a BNCC.

Neste estudo, defendo uma perspectiva de interpretação que considera estudos com registros pós-estruturais, compreendendo não ser possível definir a compreensão do social sem considerar sua precariedade e produção contínua. Igualmente, não é possível fixar definições como escola, políticas, sujeitos e inclusive a ideia de integralidade de maneira estanque e permanente, desarticulada de contextos específicos e provisórios.

O estudo, que considera noções da Teoria do Discurso (TD) discutidas por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, corrobora para a compreensão da política em um sentido mais amplo, a partir da defesa de que toda prática política é discursiva, e, portanto, contextual. Busco possibilidades de significações discursivas sobre a ideia de Educação Integral na BNCC, compreendendo que sua flutuação de sentidos implica uma precariedade de significações, e que pensar currículo e política é pensar na produção dessa precariedade.

Ainda na introdução, realizo um levantamento bibliográfico em alguns dos principais acervos de pesquisa do meio acadêmico educacional, com vistas a identificar trabalhos que interpretam como problematização a Educação Integral como ponto relevante para a produção da BNCC. Entendo que a defesa sobre o tema e o que se interpreta auxilia na produção das políticas de currículo. Considero que as citações, leituras e intervenções realizadas devido ao levantamento bibliográfico evidenciam importantes e recentes aspectos de desdobramentos sobre o tema no cenário nacional, influenciados inclusive pelo cenário internacional. Significações sobre a ideia de integralidade já começam a ser delineadas para pensar a pesquisa, como: escola como espaço de integração sociocultural para a formação dos indivíduos; formação humana integral como a oferta de tempos, espaços, oportunidades educativas ou a formação social de um sujeito crítico e emancipado; cultura como produção relevante para o indivíduo, fazendo menção a uma ideia de Educação Integral.

Assim, construí um desenho para o estudo. No primeiro capítulo, defendo uma possibilidade de interpretação com contribuições de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, balizada

em noções da TD para compreender a política em um sentido mais amplo, através uma perspectiva discursiva. O acordo também se faz com obras de Jacques Derrida, por auxiliar na ideia de produção discursiva através da linguagem e uma ausência de fechamento último, definitivo, em relação a conceitos e significados.

Noções como tradução e desconstrução, políticas curriculares, hegemonia e processos de significação foram pensadas, com vistas a auxiliar no entendimento de produção da política curricular da BNCC, bem como seus desdobramentos e as perspectivas referentes aos discursos de Educação Integral que se relativizam e são melhores desenvolvidas nos outros capítulos. Pensar as políticas curriculares em uma perspectiva discursiva, considerando uma interpretação desconstrucionista de definições entendidas como hegemônicas permeadas por rastros discursivos, possibilita buscar compreender os processos de subjetivação envolvidos na produção de um cidadão integral, modulado por uma Educação Integral.

Penso que essa interpretação seja compreendida como fluida e produzida discursivamente, considerando os contextos de significação que a envolvem. Assim, essa decisão do que defender e do que pensar como produtivo para este estudo é compreendida como uma urgência produtiva, uma decisão em terreno indecível, que ao mesmo tempo que é necessária e marcada pela urgência, também é impossível. Essa impossibilidade reflete tanto críticas a fechamentos últimos como significações pensadas no por vir.

Assim, a ideia de representação é sempre falha e a condição de existência da política é justamente a possibilidade de disputa entre diferentes discursos. Essa falha pode ser compreendida, muitas vezes, de maneira negativa. Mas essa falha, que também pode ser compreendida como uma falta constitutiva (LACLAU, 2013), permite pensar que o sujeito é constituído na sua não completude, é simbólico, produzido na linguagem. Essa falta é que permite pensar em processos de subjetivação, uma incompletude constitutiva. E que não é produtivo operar com a ideia de uma identidade fixa e pré-determinada dos sujeitos ao se considerar uma aposta no trabalho com as diferenças e com a perspectiva da integralidade, mesmo que certas políticas educacionais defendam essa perspectiva de fixação de um sujeito específico a ser alcançado.

O segundo capítulo considera uma possibilidade de interpretação de discursos sobre como a demanda de Educação Integral está sendo produzida no contexto da política da BNCC, através do estudo de redes políticas. Trago para a discussão, para isso, principalmente com os trabalhos de Stephen Ball e colaboradores. Compreender a produção das redes em uma dinâmica interpretativa, em que é possível evidenciar algumas nuances e discursos da interpretação etnográfica em questão, permite interpretar o caráter contingencial e constitutivo da linguagem

e produção discursiva desenvolvido pela TD, defendendo a impossibilidade de definição de conceitos *a priori* e definitivos na luta política.

De acordo com as contribuições de Elizabeth Macedo (2014), apresento que as redes políticas sejam compreendidas como discursivas, uma tentativa de fuga de uma cristalização e normalização de entendimento do campo educacional, atentando para a contribuição do contexto e suas relações na produção das políticas curriculares. Esse contexto passa a ser pensado e dinamicamente produzido através das conectividades, que são compreendidas como complexas e multidimensionais, a partir de uma produtividade de relações de articulações entre sujeitos e instituições. Essas relações são constituídas provisoriamente e não há um estudo que consiga defini-las de uma vez por todas, pelo fato desse panorama investigativo ser fluido e frequentemente mutável, a partir de suas articulações produzidas na rede política. Entretanto, essas articulações passam a ser definidas a posteriori da dinâmica de poder, através da fixação de fluxos de sentidos.

A construção discursiva com o estudo de Diane Ravitch (2011) também se faz presente, com vistas a auxiliar na compreensão de reflexões do campo da Educação internacional e suas limitações em relação ao neoliberalismo atuando diretamente nos programas educacionais, influenciando diretamente nas propostas políticas. Compreender isso é de suma importância ao considerar a rede política da BNCC e muitos dos agentes institucionais que permeiam essa rede. Essa discussão se associa com as ideias de metagovernança e nova filantropia da Educação, também exploradas neste estudo, relacionadas com a produção da rede política e seus desdobramentos.

É interpretada a produção de uma interpretação topológica do estudo em questão, considerada como uma potente evidenciação discursiva para a investigação realizada. O caminho investigativo pensado foi interpretar o MPB como articulador da rede política, tendo 14 menções da BNCC em relação à ideia de integralidade, de acordo com os critérios estabelecidos na pesquisa, considerando o que é exposto em seu endereço eletrônico. A busca continuou nos endereços eletrônicos das instituições que se denominam como “Apoio Institucional” do MPB, com quatro instituições tendo destaque em quantidade de publicações que enfoquem a articulação entre BNCC e integralidade: CENPEC, Undime, Porvir e Instituto Ayrton Senna. Considero na rede política também as instituições que são expostas como apoio institucional destas, possibilitando a construção da ilustração da rede política interpretada no segundo capítulo, produzida com apoio do software NodeXL.

Algumas ponderações são consideradas importantes neste estudo. Trago como exemplo algumas delas. A primeira é sobre as publicações, bem como a exposição de seus apoios

institucionais, que consideradas escolhas e atos políticos das instituições, no sentido de que só é exposto o que querem que seja evidenciado. Dessa forma, considero que a rede política da BNCC relacionada com a ideia de integralidade é muito mais ampla do que a evidenciada e essa produção foi apenas uma escolha de investigação, realizada no sentido de buscar interpretar o que foi decidido que estivesse evidenciado como essa articulação.

A segunda é a possibilidade de conferir certo caráter de centralidade na Fundação Lemann em outros estudos sobre redes políticas que considerem a BNCC, porém por mais que eu acredite que essa Fundação também é considerada neste estudo, não é considerada uma das maiores produtoras de discursos expostos em seu endereço eletrônico como outras. Penso que esse caráter de centralidade, considerado aqui no sentido de produção de sentidos e visibilidade discursiva, pode ser representado pelo Instituto Ayrton Senna.

A terceira é a multiplicidade de sentidos que remetem à ideia de integralidade na BNCC, que puderam ser considerados a partir da produção da rede política interpretada, como: desenvolvimento integral; habilidades socioemocionais; tempo integral; desenvolvimento pleno; itinerários formativos; protagonismo juvenil, bem como outros que são menos evidenciados, como democracia inclusiva; singularidades e diversidades, entre outros. Os mais frequentemente interpretados são desenvolvidos no terceiro capítulo.

No último capítulo, investigo a política da BNCC e sua relação com alguns discursos mais frequentemente defendidos sobre Educação Integral, ainda articulados a uma proposta de integralidade. Esse debate é produzido a partir de desdobramentos considerando o documento oficial da BNCC (sua versão final), bem como discursos produzidos pelo Instituto Ayrton Senna, considerados a partir de suas publicações.

As Dez Competências Gerais da Educação Básica, os “Caminhos para a Educação Integral” e o “cidadão para o século XXI também são contribuições deste capítulo. A primeira se articula com a defesa de uma formação humana integral com vistas a construir de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, apresentada pela BNCC. Essa formação, segundo a política, é conquistada através do desenvolvimento das dez competências gerais da Educação Básica, asseguradas aos estudantes através das aprendizagens essenciais previamente definidas. Critico então, essa garantia através de simples aprendizagens essenciais pré-estipuladas para todos os estudantes do Brasil.

Também pontuo uma crítica a ideia de competências, espelhando uma forte segregação entre aspectos cognitivos e afetivos, considerando os primeiros como “comuns” e necessários ao aprendizado - no sentido de serem cobrados em avaliações externas - e os segundos como “gerais” - podendo, inclusive, ser facultativos e escolhidos entre uma seleção de competências.

Penso que essa separação torna o processo de pensar a formação de um cidadão considerado integral, apresentado pela própria BNCC, improdutivo, por evidenciar uma fragmentação da compreensão de sujeito. Evidencio também, atrelada a essa discussão, uma tentativa de apagamento de conflitos referentes a vários significantes enunciados, com vistas a reafirmar o que passa a ser defendido como “comum” e “nacional”. Considero que essa aposta em aglutinar demandas em torno de alguns significantes (aglutinação esta mascarada em uma ideia de garantia de direitos) também distorce a ideia de integralidade como formação humana que rompa com “visões reducionistas” (BRASIL, 2017, p. 14), defendida pela própria BNCC.

O documento “Caminhos para a Educação Integral” se apresenta como princípios e orientações para a implementação da Educação Integral, através da formação de sujeitos considerados críticos, autônomos e responsáveis com o meio em que vivem. Isso é possível, para seus idealizadores, através de conceitos como participação, colaboração e cooperação, dentre outros, reforçando uma ideia de Educação Integral por meio de movimentos e produções discursivas que integrem o contexto escolar a ser considerado. Entretanto, ao ser articulado com a BNCC, há uma defesa de um conhecimento comum que todos devem aprender. Reflito que essa imposição de aprendizagens consideradas essenciais em nível nacional pode ser considerada uma violência simbólica para a produção curricular, pois a restrição dos espaços de decisão, inclusive sobre o que se deva ou não aprender, torna uma política educacional menos democrática.

A essa ideia é também articulada a discussão anteriormente apresentada no capítulo 3 sobre as dimensões afetiva e cognitiva. A segunda, referenciada como separada da primeira para a política da BNCC, ao ser relacionada a conteúdos associados a competências e habilidades, acaba por restringir e muitas vezes silenciar a primeira, que se afeta diretamente e passa também por uma relação de incorporação de temas específicos, de forma considerada transversal e integradora (BRASIL, 2017, p. 19). Pontuo, neste estudo, que ambas não devem ser pensadas de maneira desarticulada, compreendendo que um trabalho que considere diferentes dimensões do ser humano de maneira desarticulada reforça uma ideia de integralidade que acaba por mascarar e silenciar uma perspectiva de formação humana considerada integral, defendida pela própria política. Considero que o sujeito não seja compreendido como coeso e centrado, mas também penso não ser potente considerá-lo um conjunto de dimensões fragmentadas.

Quanto ao cidadão do século XXI, é articulado a algumas das principais demandas dos estudantes de repensar o papel da escola, bem como seu papel na sociedade. Além disso, cabe ponderar se a ideia de democracia como o estancamento discursivo através da escolha da

maioria é produtiva para pensar a construção deste denominado e específico cidadão, considerando novamente a ideia de sujeito fragmentado, formado a partir de uma separação entre as dimensões cognitiva e afetiva.

Defendo que, ao pensar em uma produção de sujeito ativa, inerente ao processo educacional, essa subjetivação é marcada pela ação, pela contingência. E pensar o sujeito deve ser uma ação para além de uma lógica essencialista, fugindo de uma ideia de garantia de igualdade, pois ao acreditar que os sujeitos não são iguais, suas vontades, demandas e desenvolvimentos também não o são. Assim, concordo com Lopes (2015) ao defender uma ideia de vazio normativo.

Defesa de uma integralidade democrática: a produção curricular a partir da perspectiva de um vazio normativo

Defendo que concordar ou não com as ideias apresentadas pela BNCC, bem como sobre a ideia de Educação Integral evidenciada e pontuada nesta produção curricular, não exclui sua circulação e as múltiplas traduções dessa política que estão em curso. Defendo, ainda, que este estudo, independente de minha vontade e pretensão, participa deste processo. Então, me disponho a pensar em como operar com a ideia de Educação Integral em uma perspectiva que não objetive o alcance de uma unidade/integralidade plena.

Se o significante “integral” possibilita pensar em uma ideia de algo completo, sem rupturas, como pensar em uma proposta de Educação Integral a partir de uma visão fragmentada de conhecimento, considerando habilidades e competências específicas para cada ano de escolaridade em nível nacional? Como pensar em um cidadão específico, definido como “do século XXI”, defendendo o que é melhor para ele, podendo ser facilmente encaixado em todos os contextos educacionais?

Ao realizar essas perguntas, considero que o leitor pode querer esperar uma resposta pronta, finalizada, como uma receita a ser seguida para a conquista de um sucesso na perspectiva da integralidade. De antemão, adianto que isso para mim não existe, portanto não é o objetivo deste estudo. Ao apostar em uma resposta finalizada, incontestável, estaria contrariando tudo que defendi até agora.

Minha defesa com esses questionamentos não é, inclusive, de auxiliar o leitor a pensar em uma ou mais respostas ao ler este estudo, mas desestabilizar uma lógica impositiva de conhecimento e subjetivação através da modificação das perguntas a serem ponderadas. A todo momento, aposto em uma interpretação discursiva que busca fugir de definições consideradas

incontestáveis, escondidas e sistematizadas através de uma suposta garantia de igualdade. Essa normatividade associada à política da BNCC é o que mais me angustia ao pensar na importância da defesa da integralidade neste contexto.

Trago para a discussão a obra de Alice Lopes (2015) com vistas a pensar sobre esses questionamentos. Os próximos parágrafos são desenvolvidos considerando aspectos de seu trabalho. Em acordo com a autora, ponto que é desenvolvido, hegemonicamente, a ausência de normas como inviabilização de propostas políticas. O que acredito é repensar o debate sobre a normatividade, muitas vezes disfarçada de igualdade ou democracia. Muitas vezes, “essa problemática se conecta à redução da política curricular à política do conhecimento a ser ensinado/aprendido nas escolas” (p. 118), se ampliando, inclusive, a decisões do que seria considerado como comum em um contexto nacional, que deve ser garantido para todos os estudantes da Educação Básica, como a política enfocada neste estudo.

Penso como possibilidade de pensar as políticas curriculares um caminho que se opõe a essas questões anteriormente mencionadas. Defendo o que a autora aponta como vazio normativo, uma impossibilidade de plenitude e de fundamentação última. Assim, é possível pensar em uma teoria que considera a prática como inserida na política, permitindo teorizar o imprevisto, o contingencial.

No que tange à teoria do currículo, a democracia vincula-se simultaneamente à possibilidade de explicitar as contingências do que se apresenta como fundamento do social e à possibilidade de ampliar os espaços sociais de disputa pelo poder de decidir. (LOPES, 2012 *apud* LOPES 2015)

Há compromissos com a produção curricular, com o contexto em que a política se constrói, mas cabe tornar razoáveis essas escolhas, se responsabilizar por elas, compreendendo responsabilidade como preocupação e reconhecimento da alteridade (DERRIDA, 1998). Assim, penso não ser possível universalizar as formas de decisão, mas com isso não quero dizer que não se deve decidir ou impor limites, pois defender um investimento radical – radical no sentido de não ter garantias, de não ser essencialista – não significa defender uma suposta liberdade completa, uma ausência total de normas. Mas sim defender a contingência do processo de produção política, negociações ininterruptas decorrentes de articulações discursivas, “como resposta e mobilização frente ao que se considera uma ameaça às identificações sociais. Liberdade não é ausência de limites, mas negociação constante entre liberdade e deslocamento, liberdade e não liberdade”. (LACLAU, 2011 *apud* LOPES, 2015, p. 125)

Acredito que é necessário o afastamento, assim, de uma ideia de tentativa de racionalidade técnica dos conhecimentos, compreendendo-os como construções discursivas, como produções de sentidos que envolvem relações de poder e hegemonizações. Mas que essa hegemonia é provisória e contestável, oriunda dos processos de produção do currículo e da subjetivação.

A aposta em um vazio normativo tende a hiperpolitizar discussões sobre normatividade, bloqueando tentativas que podem ser consideradas autoritárias com vistas a dar uma resposta única e fixada do que vem a ser conhecimento, competências, habilidades e a noção de integralidade. Essa tentativa de frear a tradução do que é sempre incontrolavelmente traduzido é compreendida como antidemocrática para uma perspectiva pós-estruturalista de pensar a Educação.

Se apostamos em uma igualdade, em uma ideia de habilidades e competências consideradas comuns através de uma lógica de garantia de direitos com vistas à integralidade, torna-se necessário a constante negociação de sentidos do que vem a ser compreendido como cada uma delas (competências, habilidades e integralidade), potencializando as discussões e defesas através de responsabilização e decisões. Isso implica admitir o fracasso de toda produção curricular, por considerar sua constante e ininterrupta tradução.

Assim, ponto como necessária a ampliação dos espaços de poder de decisão, com vistas a questionar toda e qualquer perspectiva de centralização curricular em nível nacional, se afastando de ideias como unificação de sentidos do que vem a ser educação, forjada e escondida em um sentido de igualdade de direitos. Penso, então, que não é possível pensar em integralidade da educação com uma base comum nacional. E, já que a BNCC é uma política curricular que está (im)posta, defendo interpretar possibilidades de contribuir para que a Educação Integral seja evidenciada em seu processo de produção, sempre de forma contingencial e fluida.

Ao longo de todo o processo de desenvolvimento deste estudo, não consegui deixar de considerar minha prática enquanto docente na Educação Básica, que pensa a noção de integralidade como um processo discursivo e contextualizado com políticas educacionais. Ao participar institucionalmente do processo de produção política, entendo que os impactos dos discursos aqui evidenciados, bem como de tantos outros que foram silenciados na escrita desta tese, fazem parte da própria constituição política com a qual dialogo e participo.

Pensar a produção de sentidos para a Educação Básica, bem como a ideia de integralidade a ser desenvolvida, implica a aposta em um vazio normativo, em que a prática compreende transformações, participações, mediações, interposições e muitos outros verbos que tragam a ideia de ações. Essas entendidas como contextualmente construídas de maneira ininterrupta,

como uma urgência necessária de agir na incerteza, mas de tentar sempre permitir a ampliação dos momentos de produção discursiva, apostando em uma Educação Integral que se pretenda democrática neste sentido.

Assim, ao propor a modificação da forma de pensar a ideia de integralidade no contexto da Base Nacional Comum Curricular, bem como no contexto educacional em geral, a partir de um sentido não fixo e previamente estipulado, pretendo instigar a produção contingente da Educação Integral para além de uma aposta em Dez – ou algum número específico de - Competências Gerais da Educação Básica. Espero com isso que a ideia de *formação humana*, tão potente para o trabalho com a integralidade na BNCC, seja muito mais focada na “ação” da *formação* do que em uma definição previamente estabelecida do que venha a ser o “humano” e sua “forma”.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Marcia; TUTTMAN, Malvina. Políticas educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputas de projetos. *Revista Em Aberto*, v. 33, n. 107, p. 202, 2020.
- AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: Uma análise de sua contribuição para a pesquisa em Política Educacional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 24, n. 24, fev., 2016.
- ALMEIDA, Fernando; SILVA, Maria. Currículo e conhecimento escolar como mediadores epistemológicos do projeto de nação e de cidadania. *Revista e-Curriculum*, v.16, n.3, p. 594-620, São Paulo, jul./set.2018.
- ARAÚJO, Osmar. Contribuições da pedagogia para a educação pública brasileira no cenário político-social contemporâneo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 3, p. 1044-1056, set./dez. 2018.
- BALL, Stephen. Política Educacional Global: reforma e lucro. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v.3, p. 1-15, 2018.
- _____. Following policy: networks, network ethnography and education policy mobilities. *Journal of Education Policy*, v. 31, n. 5, p. 1-18, jan. 2016.
- _____. The governance turn! *Journal of Education Policy*, v. 24, n. 5, p. 537-538, jan. 2009a.
- _____. Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: network governance and the ‘competition state’. *Journal of Education Policy*, v. 24, n. 1, p. 83-99, jan. 2009b.
- _____. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, p.99-116, Jul/Dez, 2001.
- _____. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, p. 121-137, 1998.
- _____. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- _____. The policy processes and the processes of policy. In BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming education & changing school: case studies in policy sociology*. Londres, New York: Routledge, 1992.
- BALL, Stephen; AVELAR, Marina. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil. *International Journal of Educational Development*, v. 64, jan. 2019.
- BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. Londres: Routledge, 2012.

_____. Policy enactments in the UK secondary school: examining policy, practice and school positioning. *Journal of Education Policy*, v. 25, p. 547-560, 2010.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette; HOSKINS, Kate. Policy subjects and policy actors in schools: some necessary but insufficient analyses. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, v.32, n.4, 611-624, 2011.

BLOOM, Benjamin et al. *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*. New York: David McKay, 1956.

BRASIL, Ministério da Educação. *Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, MEC, 2018.

_____, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – 3ª versão revista*. Brasília, 2017.

_____, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – 2ª versão revista*. Brasília, abril de 2016.

_____, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – 1ª versão revista*. Brasília, abril de 2015.

_____, Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, 2013.

_____, Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: 2010.

_____, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____, Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, n. 9394/96. Brasília, 1996.

BRITO, Eliana. O currículo do ensino médio baiano: entre a formação integral e a valorização das diferenças. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 3, p. 1003-1024, set./dez. 2018.

BURITY, Joanildo. *Desconstrução, hegemonia e democracia: O Pós-Marxismo de Ernesto Laclau*. Universidade Federal de Pernambuco – Departamento de Ciência Política – Fundação Joaquim Nabuco, Dissertação (Mestrado), 1997.

CARVALHO, Janete; LOURENÇO, Susany. O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar. *Pro-Posições*, v. 29, n. 2, Ago 2018.

CARVALHO, Francione. *Imagens e palavras para pensar a escola: apontamentos sobre a reforma do Ensino Médio*. In: 38ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação E Pesquisa em Educação, Maranhão, 2017.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a Educação Integral. *Paidéia*, v. 20, n. 46, maio-ago, 2010.

_____. Escolas de tempo integral versus aluno em tempo integral. *Em aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

_____. Educação Integral: Uma nova identidade para a escola brasileira? *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 81, Campinas, dez. 2002.

COELHO, Lígia; MAURÍCIO, Lúcia. Sobre Tempo e Conhecimentos Praticados na Escola de Tempo Integral. *Educação & Realidade*, v. 41, n. 4, p. 1095-1112, out./dez. 2016

_____; HORA, Dayse; ROSA, Alessandra. Organização curricular e escola de tempo integral: Precisando um conceito e(m) sua(s) práticas(s). *Revista Teias*, v. 16, n. 40, p. 155-173, 2015.

COSTA, Hugo; PEREIRA, Talita. Interdisciplinaridade: um significante flutuante nos currículos de ciências e geografia. *Poiesis Pedagógica*, v. 10, n. 2 ago/dez. 2012.

CUNHA; Érika. Cultura, contexto e a impossibilidade de uma unidade essencial para o currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 3, p. 575-587, set./dez. 2015.

CURY, C.; REIS, M.; ZANARDI, T. Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

DERRIDA, Jacques. Força de lei: o fundamento místico da autoridade. 2ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.

_____. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. *A Farmácia de Platão*. Trad. Rogério Costa. São Paulo: Iluminuras, 2005.

_____; ROUDINESCO, Elisabeth. *De que amanhã: diálogos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

_____. *Papel-máquina*. Trad. Evandro Nascimento. São Paulo: Estação liberdade, 2004.

_____. *Mal de Arquivo: uma impressão freudiana*. Trad. Claudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

_____. *A universidade sem condição*. Trad. Evandro Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

_____. *A Escritura e a Diferença*. Trad. Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. Paulo: Perspectiva, 2002.

_____, Jacques. Carta a un amigo japonês. In: El tiempo de una tesis: desconstrucción y implicaciones conceptuales. Barcelona: Proyectos A Ediciones, 1997, pp. 23-27.

_____, Jacques. “Il faut bien manger - entrevista com Jean-Luc Nancy”. In: _____. Point de suspension – entretiens. Paris: Galilée, 1992.

DIAS, Rosanne. Redes políticas de formação de professores. Anais do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre, 2008.

DUQUE-ESTRADA, Paulo. Derrida e o pensamento da desconstrução: o redimensionamento do sujeito. *Cadernos IHU ideias*, ano. 8, n. 143, 2010.

_____. Sobretudo... o perdão. (im)possibilidade, alteridade, afirmação. In: _____ (Org.) Espectros de Derrida. Rio de Janeiro; NAU Editora, 2008, pp. 13–38.

ENS, Romilda; NAGEL, Jaqueline; BUENO, Édina. Educação infantil e currículo: uma análise da proposta da rede municipal de Curitiba, PR. *Série-Estudos*, v. 23, n. 49, p. 97-117, Campo Grande, MS, set./dez. 2018.

FERRETI, Celso; SILVA, Monica. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação & Sociedade*, v. 38, n. 139, Jun 2017.

FRANGELLA, Rita. “Muitos como Um”: políticas curriculares, justiça social, equidade, democracia e as (im)possibilidades de diferir. *Educar em Revista*, v. 36, e75647, Curitiba, 2020.

FREITAS, Adriano; RIBEIRO, William. Disputas pela Base Nacional Comum Curricular: pensando em diferença e em educação. *Revista Teias* v., 19, n. 54, Jul./Set. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; DICKMANN, Ivo; PERTUZATTI, Ieda. Currículo integrado, Ensino Médio Técnico e Base Nacional Comum Curricular: entrevista com Gaudêncio Frigotto. *Revista E-Curriculum*, v.15, n.3, p. 871 – 884, São Paulo, jul./set., 2017.

GABRIEL, Carmen. Conteúdo-rastró: um lance no jogo da linguagem do campo curricular. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 515-538, set./dez. 2017.

GARCIA-REIS; Andreia; GODOY, Ariane. O ensino de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental: a proposta da Base Nacional Comum Curricular. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 3, p. 1025-1043, set./dez. 2018.

GIGANTE, Camila Costa. Qual é o “Mais” da Educação? Uma investigação do Programa Mais Educação como política curricular. 2016. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

GIGANTE, Camila; COSTA, Hugo. Impressões derridianas para a investigação das políticas de currículo. *Periferia*, v.7 n.2 jul-dez 2015.

GUEDES, Adriane; FERREIRA, Michelle. O professor de Educação Infantil, a arte e a educação estética: percursos de um grupo de pesquisa. In: 38ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação E Pesquisa em Educação, Maranhão, 2017.

HALL, STUART. Cultura e representação. Organização e revisão técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Apicuri, 2016.

LACLAU, Ernesto & MOUFFE, Chantal. Hegemonia e estratégia socialista – Por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios, 2015.

LACLAU, Ernesto. A Razão Populista. Três Estrelas: São Paulo, 2013.

_____. Emancipação e diferença. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

_____. Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo. Buenos Aires, Nueva Visión, 2003.

_____. Desconstrução, pragmatismo e hegemonia. In: MOUFFE, C. (Edit.). Desconstrucción y pragmatismo. Buenos Aires: Paidós, 1998.

_____. Poder e representação. *Estudos Sociedade e Agricultura*, n. 7, p. 7-28, Rio de Janeiro, dez 1996.

_____. Os novos movimentos sociais e a pluralidade do social. CEDLA (Centro de Documentação Latino-Americano), Amsterdã, outubro, 1983.

LOPES, Alice. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. *Revista Retratos da Escola*, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

_____. A Teoria do Discurso na pesquisa em Educação. Recife: Ed. UFPE, 2018.

_____. Sobre a decisão política em terreno indecível. In: LOPES, Alice; SISCAR; Marcos (orgs.). Pensando a política com Derrida. São Paulo: Cortez, 2018a.

LOPES, Alice; COSTA, Hugo. A contextualização do conhecimento no ensino médio: tentativas de controle do outro. *Educação & Sociedade*, v. 39, n. 143, Mar, 2018.

LOPES, Alice; COSTA, Hugo. A comunidade disciplinar em Goodson: impasses em um registro pós-estrutural. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 67, Oct-Dec, 2016.

LOPES, Alice; BORGES, Verônica. Currículo, conhecimento e interpretação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 555-573, set./dez. 2017.

LOPES, Alice; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. *Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)*, v. 45, p. 486-507, 2015.

LOPES, Alice. Cultura, contexto e a impossibilidade de uma unidade essencial para o currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 3, p. 575-587, set./dez. 2015a.

LOPES, Alice. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de. *A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas*. São Paulo: Annablume, 2015b.

LOPES, Alice; MATHEUS, Danielle. Sentidos de Qualidade nas Políticas de Currículo (2003-2012). *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr./jun. 2014.

LOPES, Alice; CUNHA, Érika; COSTA, Hugo. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 392-410, set./dez., 2013.

_____. Democracia nas políticas de currículo. *Cadernos de Pesquisa*, v.42, n.147, set./dez. 2012.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. Currículo e cultura: o lugar da ciência. In: José Carlos Libâneo; Nilda Alves. (Org.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. 1ed. São Paulo: Cortez, v. 1, p. 152-166, 2012.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. Rio de Janeiro: Cortez, 2011.

LOPES, Alice; DIAS, Rosanne. Sentidos da Prática nas Políticas de Currículo para a Formação de Professores. *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.2, pp.79-99, Jul/Dez, 2009.

_____. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, p. 33-52, 2006.

MACEDO, Elizabeth. A base é a base? E o currículo o que é? In: AGUIAR, Marcia; DOURADO, Luis. (Org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. 1ed. Recife: ANPAE, v. 1, 2018.

MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago. Políticas públicas de currículo: diferença e a ideia de público. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 3, p. 739-759, set./dez. 2018.

MACEDO, Elizabeth. Por uma Leitura Topológica das Políticas Curriculares. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 24, No. 26, 2016.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educação & Sociedade*, v. 36, n. 133, Dez 2015.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, v. 12, n. 03, p.1530 - 1555 São Paulo, out./dez. 2014.

MACEDO, Elizabeth. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, p. 436-450, 2013.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 42, p. 716-737, 2012.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade, Campinas*, v. 30, n. 106, pp. 303-318, jan./abr., 2009.

MARCONDES, Maria Eunice. As Ciências da Natureza nas 1ª e 2ª versões da Base Nacional Comum Curricular. *Estudos Avançados*, v. 32, n. 94, Dez 2018.

MENDONÇA, Daniel de. O limite da normatividade na teoria política de Ernesto Laclau. *Lua Nova [online]*, n.91, 2014.

MENDONÇA, Daniel. Antagonismo como identificação política. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº9, Brasília, pp. 205-228, setembro - dezembro de 2012.

MENDONÇA, Daniel. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política brasileira. *Ciências Sociais Unisinos*, v. 43, n. 3, set-dez, 2007.

MENDONÇA, Daniel. A noção de antagonismo na ciência política contemporânea: Uma análise a partir da perspectiva da Teoria do discurso. *Revista Sociologia Política*, n. 20. p. 135-145, Curitiba, 2003.

MESQUITA, Amélia; RODRIGUES, José; CASTRO, Kelly. A política curricular no contexto da inclusão e seus mecanismos de diferenciação curricular. *Revista Teias* v., 19, n. 55, Out./Dez, 2018.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017.

MOUFFE, Chantal. O regresso do político. Coimbra: Ed.Gradiva, 1996.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. Caminhos para a Educação Integral: princípios e orientações para a implementação da educação integral. Brasília: 2019. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/09/BNCC-trajetorias_diagramado_17.09_interativo_final.pdf. Último acesso em: 28/01/2021.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. Currículos alinhados à BNCC: qual o papel da escola? Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/08/BNCC-para-profs-VF.pdf>. Último acesso em: 05/01/2020.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. Necessidade e construção de uma Base Nacional Comum, 2015.

NASCIMENTO, Evando. Após Derrida: a amizade filosófica. ALEA. Rio de Janeiro, vol. 17/1, p. 64-77, jan-jun, 2015.

OLIVEIRA, Luiz; LIMA, Fabiana. O novo PNE e a educação para as relações étnico-raciais: urgências para o currículo de formação inicial docente. In: 37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação E Pesquisa em Educação, Florianópolis, 2015.

OLIVEIRA, Zilma. A construção da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. In: 38ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação E Pesquisa em Educação, Maranhão, 2017.

OTTONI, Paulo. Tradução manifesta: double bind & acontecimento. Campinas: Ed. Unicamp, 2005.

OTTONI, Paulo. Derrida: a traduzir (Hegel). In: FERREIRA, E.; OTTONI, P. (Org.). Traduzir Derrida: políticas e desconstruções. Campinas: Mercado de Letras. 2006. p.103-115.

PALAFIX, Gabriel. Análise do sentido/significado atribuído à Educação Física no documento “Por uma Política Curricular para a Educação Básica - contribuição ao debate da Base Nacional Comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento” do Ministério da Educação (2014). *Revista Teias* v. 16, n. 41, 223-249.

PEREIRA, Talita; BORGES, Veronica. Base Nacional Comum: a autonomia docente e o currículo único em debate. *Revista Teias*, v. 15, n. 39, 24-42, 2014.

PESSOA, Rosane; HOELZLE, Maria. Ensino de línguas como palco de política linguística: mobilização de repertórios sobre gênero. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 56, n. 3, Dez 2017.

PONCE; Branca. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018.

RAVITCH, Diane. Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a Educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RIBEIRO, William; AZEVEDO-LOPES, Ronielle. Conhecimento-investimento e currículo meritocrático: a projeção utópica liberal da “cultura de excelência” à política curricular no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 659-677, set./dez. 2017.

RODRIGUES, Leo Peixoto. As razões do populismo. *História, Ciência e Saúde*, v.21, n.2, abr.-jun. 2014, p.765-770.

ROSA, Luciane; FERREIRA, Valéria; SILVA, Sandra. Elaboração e análise de redes de política. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v.5, p. 1-12, 2020.

SANTOS, Luciola. Administrando o currículo ou os efeitos da gestão no desenvolvimento curricular. *Educação em Revista*, v. 33, Set 2017.

SILVA, Rafaela; MELO, Savana. ENEM: propulsão ao mercado educacional brasileiro no século XXI. *Educação & Realidade*, v. 43, n. 4, Out 2018.

SILVA, Roberto. Emocionalização, algoritmização e personalização dos itinerários formativos: como operam os dispositivos de customização curricular? *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 699-717, set./dez. 2017.

SILVA, Simone; HYPOLITO, Alvaro. ENEM: Implicações curriculares na Educação de Jovens e Adultos. In: 37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação E Pesquisa em Educação, Florianópolis, 2015.

SISCAR, Marcos. Pensar como responder: o problema da responsabilidade política em Jacques Derrida. In: LOPES, Alice; SISCAR; Marcos (orgs.). Pensando a política com Derrida. São Paulo: Cortez, 2018a.

SISCAR, Marcos. Jaques Derrida: literatura, política e tradução. Campinas: SP, Autores Associados, 2012.

SISCAR, Marcos. O Coração Transtornado. In: NASCIMENTO, Evando (Org.). Jacques Derrida: pensar a desconstrução. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

SKLIAR, Carlos. Derrida e a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. Educação no Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

THIESEN, Juares. Currículos da educação básica brasileira: convergências com o discurso educacional global em contextos de internacionalização. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara*, v. 14, n. 2, p. 420-436, 2019.

_____. Virada epistemológica do campo curricular: reflexos nas políticas de currículo e em proposições de interesse privado. In: 37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação E Pesquisa em Educação, Florianópolis, 2015.

THIESEN, Juares, HILLESHEIM, Selma, ANJOS, Daiana. A Necessidade de Representar e de Coordenar Registros de Representação Semiótica para a Aprendizagem da Matemática nos Anos Iniciais: o que nos diz a BNCC? *Revista Perspectivas da Educação Matemática*, v. 14, n. 34, 2021.

TRIANAFILLOU, Peter. Addressing network governance through the concepts of governmentality and normalization. *Administrative Theory & Praxis*, v. 26, n. 4, 2004.